
História imediata e participante da formação de professores na cidade de São Paulo (2001-2004)¹

Lucilene Schunck C. Pisaneschi²

 <https://orcid.org/0000-0002-7647-3133>

Carlos Bauer³

 <https://orcid.org/0000-0003-1031-5631>

Resumo

Este artigo apresenta a história imediata de uma experiência formativa de professores vivenciada, entre os anos de 2001 e 2004, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), em um momento em que a formação docente tinha como pressuposto para sua construção o princípio da autonomia defendido por Paulo Freire. O relato estabelece um diálogo entre o pensamento de Adorno e Freire no que diz respeito às categorias de autonomia e emancipação, cortejado por premissas marxianas em torno do papel do indivíduo na história. Também se tem como finalidade a compreensão da importância e dos limites presentes na experiência de formação em serviço dos professores desta conceituada rede municipal de ensino brasileira, operada nos primórdios do século XXI.

Palavras-chave: Autonomia. Emancipação. Formação de professores. História imediata da Educação. SME-SP.

Immediate and participant history of teacher training in the city of São Paulo (2001-2004)

Abstract

This article presents the immediate history of a teacher training experience carried out between 2001 and 2004, within the scope of the São Paulo Municipal Department of Education (SME-SP), at a time when the teacher training process had as a presupposition for its construction the principle of autonomy defended by Paulo Freire. The report establishes a dialogue between the thoughts of Adorno and Freire regarding the categories of autonomy and emancipation, courted by Marxian premises surrounding the role of the individual in history. We also aim to understand the importance and limits present in the in-service training experience of teachers in this renowned Brazilian municipal education network, operated at the beginning of the 21st century.

Keywords: Autonomy; Emancipation; Teacher training; Immediate history of education; SME-SP.

¹ O estudo foi desenvolvido com apoio dos recursos da Bolsa de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo: lupisaneschi@yahoo.com.br

³ Universidade Nove de Julho, São Paulo: carlosbauer@uni9.pro.br

Introdução

Este artigo apresenta uma análise da história recente da experiência de formação docente vivenciada por uma das pessoas responsáveis por sua autoria na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), entre os anos de 2001 e 2004. Tendo como pressupostos teóricos as categorias de emancipação e autonomia, buscamos estabelecer um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e o de Theodor Adorno, amalgamado por premissas marxianas, para compreender essa inserção histórica, sua contribuição na formação do senso crítico, verificando os avanços e as regressões promovidas em suas práxis no ambiente escolarizado no qual desenvolveu suas ações políticas e educacionais.

As sociedades contemporâneas têm sido marcadas por diversas formas de enquadramento ao chamando *status quo* e à adaptação cega às determinações de diferentes setores sociais, que exercem uma ação sistemática de dominação e de imposição de comportamentos subalternizados na inteireza da vida social. Essa lógica, que é própria da reprodução social e da “enformação”, alicerçada na homogeneidade e na heteronomia, está impregnada nos diferentes campos da sociedade burguesa, não se constituindo a escola pública como uma exceção!

Nesse sentido, a formação em serviço de professores segue essa perspectiva homogênea e heteronômica, sendo reduzida a pacotes de capacitação que, em sua essência, negam o próprio indivíduo. Estabelecem-se nesse percurso mecanismos de adestramento e adaptação “cega” aos modelos preestabelecidos, de modo a controlar o trabalho pela técnica, automatizando os processos, inclusive os espirituais (Adorno; Horkheimer, 1985).

Buscando romper com os paradigmas da reprodução social, a experiência histórica aqui relatada situa-se numa perspectiva de participação na vida política de permanente valorização da via democrática no itinerário das transformações sociais e da promoção de mudanças educacionais do Município de São Paulo, presentes desde a administração de 1989 a 1992, obstruídas até 2000, com a pretensão de irromper esse ciclo adaptativo na formação docente, retomado em 2001. A prefeitura municipal de São Paulo, capital do estado de São Paulo, possui uma das maiores e mais antigas redes de escolas públicas do país e gere todo seu sistema de ensino com a autonomia concedida na Constituição da República de 1988, delegada aos municípios parte do Ensino Básico. Atende a creche (0 a 3 anos de idade), a pré-escola (até 6

anos de idade), o Ensino Fundamental com 9 anos de escolaridade e alguma demanda do Ensino Médio (3 ou 4 anos), embora sem responsabilidade plena pelo atendimento deste último.

As prefeituras, no contexto brasileiro, são responsáveis pelos primeiros anos do Ensino Fundamental e pela oportunidade educacional da primeira infância. A formação de professores na qual este trabalho se enquadra vem sendo um esforço constante para ampliar a educação como garantia de todos, na medida em que toda a legislação civil e educacional implica a educação como universal e os profissionais como elemento importante da qualidade socialmente referenciada no cômputo geral de seu desenvolvimento.

A administração local da cidade de São Paulo, no período de realização da experiência relatada, encontrava-se sob um modelo de gestão democrática e popular, que considerou a participação como um dos pilares para preparar os professores para uma ação que, reflexiva, impulsionasse uma qualidade na escola vocacionada para os problemas de cada localidade. Apresentada a experiência da ação formativa dos Grupos de Acompanhamento à Ação Educativa (Gaaes), órgão da Secretaria de Educação do Município, discute-se o papel da escola enquanto seu lócus. Detalha-se a ampliação da autonomia e da emancipação docente. Analisa-se seus limites e eventuais possibilidades. Finalmente, são desenvolvidas reflexões em torno da autonomia e emancipação, conceitos presentes em Paulo Freire e na Teoria Crítica, especialmente Theodor Adorno.

A formação em serviço na construção de uma política educacional da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo entre 2001 e 2004

Em 2001, assumiu a prefeitura de São Paulo um governo democraticamente eleito, reivindicando realizar propostas sociais arrojadas e comprometido com as causas ditas populares, tendo, inicialmente, o professor Fernando José de Almeida como Secretário da Educação. O primeiro pronunciamento à Rede se deu por meio do documento *Educação nº 01 - Retomando a conversa: a construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação*.

Como o próprio título sugeria, a intenção era retomar o trajeto iniciado em 1989, quando Paulo Freire foi secretário da Educação no município, interrompido no início de 1993, quando Sólton Borges dos Reis assumiu a pasta e rompeu com a proposta política-pedagógica

democrática, instituindo um “modelo” alicerçado no princípio da qualidade total, orientado pelo controle, pelo gerenciamento e pela padronização das ações nas escolas municipais. Ao “retomar a conversa”, pretendia-se resgatar o princípio de uma escola pública, efetivamente democrática, tendo no diálogo o eixo partir do qual “a comunidade educativa, educadores, funcionários, pais, alunos da rede municipal” (São Paulo, 2001, p. 4) poderiam participar da construção de novos parâmetros de organização escolar, especialmente no que tange à gestão democrática e ao desenvolvimento curricular.

Diferentemente de outros documentos que regeram a organização da Rede na gestão anterior, com descritores e prescrições, o *EducAção* nº 01 propunha três princípios, a partir dos quais a reorganização curricular e, conseqüentemente, os percursos formativos dos profissionais da Educação deveriam ser orientados:

- 1- Gestão democrática.
- 2- Qualidade social da Educação.
- 3- Garantia de acesso e permanência dos educandos no universo escolar.

No âmbito da formação docente, o documento sinalizou uma formação permanente, sistemática e em serviço, de modo a envolver todos os educadores num movimento formativo que considerasse sua experiência, suas práticas e as relações na escola, problematizando-as para promover a autorreflexão no contexto real das escolas.

Atendendo aos sinais, as ações foram fundamentadas nos princípios expressos na obra de Freire (1979a, 2005), especialmente os da autonomia e os da emancipação, valorizando a formação docente no interior da instituição escolar. Na sequência, foi implantada a formação em serviço, uma experiência formativa dos Gaae⁴ com lócus na escola, de modo a propiciar condições para que tanto formadores quanto professores criassem percursos mais autônomos, elevando o grau de emancipação docente na retomada da reelaboração dos currículos e na transformação das relações políticas no interior das escolas. Assim, enaltecia-se cada indivíduo na concretude histórica de cada contexto escolar específico.

⁴ Os Gaae foram grupos de trabalho criados com foco na formação em serviço de professores e com membros das escolas e das diretorias de ensino (órgãos regionais de gestão educativa da Secretaria Municipal de Educação paulistana).

Esse grupo de profissionais do município reunia aqueles que haviam vivido a “Reorientação Curricular”⁵ durante a administração de Paulo Freire e Mario Sérgio Portella, entre os anos de 1989 e 1992, e os novos profissionais, especialmente professores, incorporados no grupo em função de sua atuação na rede municipal em torno da preocupação de vincular a organização curricular à realidade social nas escolas. Esta era o foco do projeto, que pretendeu apostar num diagnóstico crítico do real como baliza para a ação escolar.

A escola como lócus da formação em serviço

A formação em serviço realizada na cotidianidade escolar tinha como fundamento a ideia de que as mudanças necessárias às instituições escolares só seriam atingidas se o percurso formativo fosse realizado em conjunto com os indivíduos que compõem esses espaços institucionais, num movimento que tomasse como ponto de partida as relações entre a realidade local e suas necessidades e como marco de chegada o compromisso político com a emancipação. Nesse aspecto, a crítica da própria prática configurava-se como objeto fundamental, conforme indica o ideário freiriano:

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, 2001, p. 59).

A construção da proposta de formação de professores em serviço foi sendo tecida juntamente com as escolas, num movimento dialógico entre as escolas em cada Núcleo de Ação Educativa (NAE)⁶. Discutia-se, em conjunto com sua equipe, a realidade das unidades, fazendo emergir um diagnóstico das demandas, preocupações e angústias dos docentes circundados pelos desafios e pelas particularidades de cada escola e sua realidade local.

⁵ A “Reorientação Curricular” foi um projeto desenvolvido entre 1989 e 1993 que rediscutiu o currículo municipal com o conjunto das escolas.

⁶ Diretorias Regionais de Educação denominadas, naquele período, Núcleo de Ação Educativa (NAE).

Nesse movimento, surgiu a necessidade de criar estratégias de ações descentralizadas daquelas instâncias intermediárias responsáveis, entre outras atribuições, pela ação formativa em cada região. Para viabilizar esse trabalho *in loco*, em 2002, foi criado um Gaae para cada grupo de escolas, constituído pelas equipes pedagógicas e de Supervisão do NAE. Os vários Gaae foram assessorados diretamente por pesquisadores das principais universidades da cidade, duas públicas, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), ambas geridas pelo governo do estado, e uma particular, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), de gestão confessional inspirada na vertente romana do cristianismo.

Além disso, foram celebradas parcerias com instituições de ensino superior e pesquisadores de outros estados, de acordo com as demandas apresentadas e com os trabalhos desenvolvidos pelos diferentes pesquisadores⁷. Contava-se, assim, com a assessoria desses pesquisadores na reflexão crítico-teórica acerca das demandas (explícitas e tácitas) apresentadas pelas escolas.

O NAE no qual a experiência ocorreu contava com 120 unidades escolares⁸, e o Gaae que a realizou era composto por 2 profissionais da Oficina Pedagógica e 1 supervisor escolar. Esses profissionais acompanhavam o trabalho de 8 unidades escolares (inicialmente, agrupadas por proximidade). Os encontros ocorriam a cada quinzenal ou mensalmente, dependendo da especificidade de cada unidade escolar.

Ao situar o lócus formativo na escola, procurava-se ressaltar esse espaço como local privilegiado para o exercício da práxis educacional e ambiente propício para a reflexão coletiva e a autorreflexão acerca das principais demandas e possibilidades de respondê-las. Ademais, buscava-se romper com os modelos estandardizados que vinham caracterizando as formações da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP).

⁷ Esse é o caso, por exemplo, da parceria firmada com a PUC-RJ por meio da assessoria das professoras Sônia Krammer e Patrícia Corsino.

⁸ Os Gaae desse NAE trabalhavam diretamente com 4920 educadores, 82% do total, sendo 1188 educadores dos Centros de Educação Infantil (CEI); 1377 professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei) e 2355 das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef).

A ação formativa do Gaae 6 do NAE Santo Amaro-Capela do Socorro-Parelheiros

Ancorada na conquista da reestruturação da carreira dos quadros do magistério paulistano desde 1992, a formação permanente em serviço era realizada, no interior das escolas, ao longo de 15 horas semanais. Com a garantia dessas horas integradas à jornada de trabalho dos docentes, o Gaae 6 orientou suas ações a partir de três eixos metodológicos:

1. Estudo preliminar da realidade (ER)

Era realizado com o objetivo de resgatar o cotidiano das escolas, suas concepções, práticas, relações cristalizadas, desvendando o currículo exposto e oculto, presente nas falas dos profissionais como pano de fundo para os debates. Tal estudo pressupôs a observação sistemática do cotidiano escolar, bem como a autonomia na forma de realizá-lo e na interpretação dos dados levantados.

2. Problematização das situações-limite

Em um processo de análise crítica da realidade como forma de denúncia e superação do estabelecido, promoveu-se a autorreflexão e a negociação coletiva. A partir da observação sistemática do cotidiano escolar, procedia-se à análise crítica sobre a realidade apresentada. Essa dimensão analítica, permeada por tensões que favoreceram relações dialógicas, exigiu o reconhecimento do “outro” como indivíduo dotado de uma formação cultural própria, rompendo com o olhar apenas das condições objetivas, de modo que deu espaço para a subjetividade individual como elemento da autonomia.

3. Aplicação do conhecimento

Esse era o momento de sistematização das práxis a partir da realidade concreta e da reflexão crítico-teórica, com vistas a propiciar condições para a ressignificação dos currículos e das práticas no interior dos espaços escolares. O respeito às narrativas das escolas foi um dos principais elementos que colaboraram para a constituição da autonomia dessas instituições.

Toda a formação alicerçou-se na pesquisa-participativa (Brandão, 1999), aquela que coloca as pessoas na condição de pesquisadores da própria prática. Tal perspectiva possibilitou aos professores refletirem sobre sua ação individual e coletiva, estimulando o diálogo e a troca e permitiu: problematizar concepções; rever ações, por vezes, cristalizadas; aprofundar os conhecimentos em relação ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem e às especificidades das culturas infantis, dos adolescentes e dos jovens e adultos; conhecer as vizinhanças das escolas, sua história, dificuldades e potencialidades; e situar as discussões educacionais numa esfera macro para a compreensão das contradições do contexto escolar como resultantes das práticas sociais.

A primeira iniciativa do NAE da região de Santo Amaro-Capela do Socorro-Parelheiros consistiu em chamar as equipes gestoras das escolas para a apresentação das diretrizes pedagógicas da Secretaria, seguida da leitura do documento *Educação nº 01*, chamamento que fomentou o discutir a realidade das escolas, seus desafios e o Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁹ de cada unidade escolar já em curso. Ao longo dos três primeiros meses, num primeiro estudo de realidade, foram realizados encontros com os gestores escolares, sendo com eles produzidas pautas conjuntas, vinculando os Gaae às escolas, numa construção compartilhada do projeto de formação em serviço que se pretendia.

Os diretores e coordenadores tornaram-se, assim, partícipes das ações formativas do Gaae 6. Eles dinamizavam as discussões nos ambientes escolares a partir da proposição de atividades de formação docente, construindo um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Acompanhando a aplicação das atividades com o grupo de docentes, esses gestores reviam o planejamento de ações educativas e resignificavam o PPP institucionalmente produzido nos anos anteriores.

A ação formativa focou-se, ainda, nas histórias de vida dos profissionais, tornando-as “gatilho” do acompanhamento da ação educativa em cada grupo. Para os formadores, foi essencial retomar a trajetória pessoal e profissional dos educadores; mais do que conhecê-los, era preciso reconhecê-los enquanto indivíduos detentores de subjetividades, histórias, crenças e convicções.

⁹ Refletindo as concepções de planejamento participativo indicadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394, de 1996, o PPP é um documento formulado pelas escolas de toda a rede municipal de São Paulo que resultou de discussões amplas com toda a comunidade escolar, definindo objetivos e ações a partir das realidades identificadas.

Os procedimentos de formação seguiam como estrutura: observação, registro, reflexão, síntese, avaliação e planejamento. Consideravam as falas dos educadores fontes de investigação e tematização. Identificavam conceitos e concepções que submergiam das práticas e evidenciavam contradições discursivas, que, tornadas conscientes, permitiam autorreflexão e teorização bem como favoreciam a revisão das ações instituídas.

A cada encontro, um dos profissionais escolhido pelo grupo de professores no encontro anterior, fazia uma “leitura compartilhada” com o sentido de “presentear” os parceiros com uma situação agradável, evidenciando o ler como uma ação dialógica que amplia o significado para o outro; um dos participantes fazia o registro das reuniões, de sua dinâmica, de suas tensões e de seus desafios, também em alternância. Dessa forma, leitura, observação, escuta atenta e registro se tornavam elementos do próprio processo formativo.

Apesar da atuação do Gaae aparecer vinculada à formação em serviço dos professores, a programação foi estendida a toda a comunidade escolar em diversas ações, como articulação de grupos de pais, tais como o “Grupo de pais contadores de histórias”, que atua, ainda hoje, na região do CEU¹⁰ Navegantes. O programa incluiu também cursos, palestras, oficinas, simpósios, debates, visitas monitoradas, formação artístico-cultural, entre outras iniciativas.

As diferentes modalidades formativas procuraram dar suporte à implantação do PPP da SME-SP e partiram do pressuposto de que a consecução de uma escola pública de qualidade (social) passa pela autonomia e emancipação de seus atores. Apesar de se ocupar com diferentes modalidades de formação em serviço, nunca se perdeu a ideia de ter a escola como o lócus privilegiado dos processos formativos e das possibilidades de construção da autonomia e da emancipação.

Como em todo processo humano, envolto em expectativas e desconfianças, a presente experiência trouxe, em si, contradições, sendo que, dentre os grandes desafios daquele Gaae (formar-se enquanto formador; formar os profissionais em serviço; promover autonomia, mantendo o lócus na escola; e fazer caminhar lado a lado a teoria e a autorreflexão da experiência), o principal foi vencer a eventual resistência de profissionais em participar. Poucas vezes houve um resistir teórico, porque os debates se transformaram em troca de pontos de

¹⁰ Centro de Educação Unificado, espaço que contava com uma infinidade de atividades artísticas, culturais e vários equipamentos educativos e de lazer no seio dos bairros paulistanos.

vista, estimulando o livre pensar, não entaves, apenas compartilhamento de anseios, medos e dúvidas com liberdade, confiança e corresponsabilização, de modo que se valorizasse a autonomia docente no convívio com as diferentes possibilidades do fazer pedagógico.

Alguns profissionais tiveram uma postura contra a própria ação formativa na escola. Declararam identificar o Gaae como parte da administração municipal, aparentemente, em função do histórico das disputas políticas regionais e da substituição de Secretários da Educação, Coordenadores dos NAE, desmembramento desses núcleos em coordenadorias, entre outros fatores. O clima de rotatividade de lideranças políticas nos setores estratégicos da SME-SP e nos órgãos intermediários de poder educacional, bem como as lutas políticas locais, embora, por vezes, distantes de cada instituição escolar, projetaram-se sobre a formação em serviço.

Alguns que, em meio à correlação de forças, tinham perdido cargos ou divergiam das escolhas destes ou de prioridades se manifestaram eventualmente de forma aberta e desprovida de pruídos: *“Nós sabemos da seriedade do trabalho de vocês, mas vocês sabem, né? Nosso problema é com a administração, com o vereador fulano de tal”*; *“Olha, desculpa, tá, mas a gente vai pra cima de vocês, nada pessoal, é coisa de política”*. Outros ainda o faziam de forma mais velada, mas sempre cortavam o caminho do diálogo, fazendo do Gaae e de seus membros configuração política e ideológica das batalhas de poder travadas na região.

O impacto dessa ciranda de poder na Secretaria de Educação também ocasionou perdas objetivas ao conjunto dos Gaae, interrompeu parcerias com as universidades e desviou a formação em serviço para outras rotas menos inseridas nas práticas sociais da escola, desmontando processos em curso. A gestão da Secretaria da Educação foi, também, refém de disputas que interferiram no cotidiano dos NAE. Assim, as trocas de cadeiras e de pastas alimentaram regressões políticas no âmbito da administração democrática e popular que se almejava desenvolver na cidade de São Paulo.

Em 2002, o Secretário Fernando José Almeida deixou a Secretaria, sendo substituído por Eny Maia; processo que redundou no congelamento das ações iniciadas, embora o eco em cada NAE tenha sido diferente, em função de suas particularidades. Em agosto desse mesmo ano, a Lei Municipal n.º 13.399/2002 autorizou a criação das 31 subprefeituras. Cada subprefeitura foi contemplada com coordenadorias, inclusive de Educação, objetivando atender aos três princípios estruturantes da administração naquele momento: descentralização, participação e autonomia.

Como consequência, os NAE foram transformados em Coordenadorias de Educação. O NAE de Santo Amaro-Capela do Socorro-Parelheiros, no qual se processou a experiência descrita, foi dividido em quatro coordenadorias: Capela do Socorro, Cidade Ademar, Santo Amaro e Parelheiros.

Esse desmembramento fez avançar o processo formativo implantado ao possibilitar a diminuição do número de escolas atendidas pelos Gaae, ao mesmo tempo em que manteve regredida a tendência de descontinuidade das políticas públicas. Ao fragmentar os NAE em várias coordenadorias, estabeleceu-se uma quebra nos vínculos estabelecidos anteriormente.

Em 2003, a Secretaria da Educação foi assumida pela socióloga Maria Aparecida Perez, retomando as diretrizes de 2001, mas os NAE, fragmentados, não conseguiram responder e manter os vários projetos, desarticulando, igualmente, os Gaae. Em 2005, a nova administração municipal eleita desligou os profissionais de seus novos projetos, desconsiderou a história de formação em serviço, ora apresentada, instaurando uma política educacional distanciada das reais necessidades das escolas.

Análise da ação do Gaae

A experiência vivida por uma das pessoas responsáveis por esses escritos na SME-SP nos levou a refletir sobre as categorias emancipação e autonomia como fundamentos desse processo de formação docente em serviço. Tais categorias aparecem em força na análise social que emana da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especialmente, inscritas nas obras Adorno e Horkheimer (1975, 1985) e estão presentes no pensamento de Paulo Freire, fundamento dessa experiência (Bauer, 2020). Reconhece-se que, entre esses referenciais teóricos, há desencontros e distanciamentos que não se vislumbram no escopo do presente manuscrito, mormente preocupados em discutir os avanços e as regressões presentes na proposta formativa idealizada pela SME-SP.

Com uma análise rigorosa do “desenrolar histórico” (Adorno; Horkheimer, 1975), a Teoria Crítica lê a sociedade capitalista a partir da dialética, do avanço e da regressão nas relações sociais vigentes rumo a processos emancipatórios e, ainda que apresente uma aversão aos

sistemas filosóficos fechados, tem no materialismo histórico-dialético seu arcabouço¹¹, como destacam alguns de seus principais intérpretes:

[...] não se apresenta como uma teoria autônoma, acabada, que se propõe a substituir ou suplantiar o materialismo histórico. Antes, ela só é entendida nos horizontes do materialismo histórico como um conjunto de propostas teóricas que visa contribuir para a atualização, revitalização do marxismo, a partir de novos desafios que o mundo ocidental contemporâneo suscita (Pucci, 1994, p. 55).

Podemos situar o materialismo histórico, igualmente, no arcabouço conceitual de Paulo Freire na análise das relações sociais entre os oprimidos e os opressores. Ao lado desse materialismo histórico, é possível encontrar o existencialismo cristão que situa a emancipação como categoria-chave, ora pendente para um emancipar pela força da classe social, ora vinculada ao próprio sujeito, que avança em sua consciência histórica.

Assim, é possível ver a coincidência de referências fundamentais à Teoria Crítica, em especial Adorno (1986, 1995), Adorno e Horkheimer (1975) e Freire (1979a, 2005). Ambos os pensadores, imbuídos dos valores humanísticos e clássicos da acidentalidade, destacam o papel da Educação na transformação social e na emancipação humana. Atuam, inclusive e principalmente, sobre relações concretas que se estabelecem na esfera educativa, tendo por princípio a constituição de indivíduos autônomos.

A experiência histórica educativa narrada incorpora de Freire (1979a) a premissa, necessariamente, dialógica e permanente de emancipar pela conscientização. Ora, a formação situada na escola apresenta potência para alterar as relações institucionais e modificar a relação entre sujeitos, o conhecimento e a realidade sociocultural na qual se inserem pela crítica reflexiva que se promoveu com os profissionais participantes, incorporando, para tal, a eminência política da Educação que Freire defendeu ao longo de sua trajetória e registrou em sua vasta obra (Bauer, 2020).

Paulo Freire (1979b, p. 34) interpreta a Educação como elemento da formação humana inacabada, que, tornada consciência, pode apresentar possibilidades de emancipação:

¹¹ A Teoria Crítica contém em seu bojo, também, uma ampla e eclética influência do pensamento de Kant, Hegel, Marx, Freud, Weber e Lukács.

O caminho da emancipação humana está no resgate da humanização nos contextos sociais, em comunidades reais, nos sujeitos, construindo uma ação pedagógica [...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

A categoria emancipação em Freire (2002, 2006) representa a defesa de um compromisso da Educação com emancipar os oprimidos do poder opressor que, por não ser neutro, carrega conteúdo político para a via da conscientização. É aquela que permite ao homem assumir seu papel de sujeito que faz e refaz o mundo numa práxis social libertadora, aguça a consciência de classe e o engajamento político, rompe com a reprodução das condições de dominação, porque “conscientizar é politizar” (Freire, 2005, p. 22).

Na formação em serviço promovida pelo Gaae 6, a problematização de realidades locais para aplicar conhecimento e repensar o fazer pedagógico representou uma tomada de consciência política do papel de instituição escolar e de cada profissional. Este, no artifício de sua própria emancipação, tornou-se capaz de contribuir com a emancipação do outro e do grupo que compõe a escola.

Foi essa emancipação possível no modelo de sociedade vigente, compromisso também preconizado por Adorno (1995) para a Educação, que, nesta experiência de apropriação da realidade escolar como espaço reflexivo, contribuiu para desvendar a contradição entre o *esclarecimento* e a barbárie como

[...] impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (Adorno, 1995, p. 155).

Compreendendo que a efetivação da Educação reside na promoção de um homem esclarecido, capaz de avançar na promoção da emancipação dos sujeitos, de modo que se rompa com a ideologia dominante por meio da autorreflexão crítica e se produza consciência emancipada, podemos inferir que a atuação do Gaae contribuiu para que os profissionais envolvidos no percurso formativo no contexto escolar construíssem elementos para ir além da

[...] chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia [de H. Becker – NV], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 1995, p. 141-142).

A emancipação é tratada por Adorno (1995) como categoria dinâmica; emancipar-se remete a um interesse oposto ao da técnica instrumental que reproduz a lógica capitalista. Nesse sentido, está imbricada com a autonomia. Para o pensador, a construção da autonomia também conota resistência à barbárie; como superação da heteronomia, abre espaço para um “esclarecimento” dialético que permita afrontar a perda da subjetividade do indivíduo no desvelamento das contradições sociais.

Esse conceito de autonomia tem raiz no inverso da “menoridade (do indivíduo), da qual ele próprio é culpado” (Kant, 2010, p. 63). Nele, é possível pensar e agir sem a tutela de outrem, superando um mundo administrado e competitivo que produz apenas progresso técnico e ameaça aprisionar o pensamento aos fins emanados do sistema. Foi isso que os Gaae procuraram construir durante sua inserção nos espaços escolares. Assim, a iniciativa formativa aqui descrita, motor do processo de formar docentes, investiu num caminho que pretendeu não permitir o se esvair nas tramas da racionalidade técnica para promover a formação cultural mais ampla possível, mesmo considerados os limites no interstício das contradições sociais que fazem avançar e mantêm regredida a sociedade e a escola.

Possibilidades e limites da emancipação e da autonomia na cotidianidade escolarizada

A autonomia do sujeito em Freire (2005) reside na possibilidade de fazer escolhas que, segundo o educador, devem ser movidas pela necessidade de rompimento com toda forma de violência (física ou simbólica) que aprisiona as pessoas, condicionando-as a perpetuar o modelo social vigente. Afirmar a autonomia como elemento dessa conscientização, fomentando a característica humana passível de efetivar a curiosidade epistemológica. A ação realizada pelo Gaae 6, conforme descrito anteriormente, contribuiu para que muitos dos profissionais

envolvidos no processo formativo atuassem sobre a realidade a partir de um movimento de ação-reflexão-ação sobre a própria prática.

Transversal à autonomia e à emancipação, a categoria da conscientização em Freire (1979a) e a de autorreflexão em Adorno (1995) aparecem com relativa convergência, na medida em que representam o aspecto fulcral da emancipação pela Educação nos dois autores. Freire (1979a) contrapõe duas formas de relação do sujeito com a compreensão da realidade que influenciam sua ação, visto que a natureza do agir corresponde à do compreender: a tomada da consciência e a conscientização. A primeira envolve uma aproximação espontânea com a realidade, uma assimilação de dados e causalidades, gerando visões ingênuas do real. Já a segunda é uma superação da esfera espontânea de apreensão da realidade, atinge uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível para o homem, apodera-o como transformador, porque “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (Freire, 2001, p. 32). Conscientização foi um conceito concebido por Freire nos anos de 1960, em conjunto com um grupo de professores do Instituto Superior de Estudos do Brasil (Iseb), que se refere à descoberta da modificabilidade da realidade pela ação humana.

Como já se argumentou, as práticas formativas do Gaae 6 representaram esse movimento entre o pensar e o agir que situa o conceito de práxis, unidade dialética, que se movimenta na ação-reflexão-ação, tendo em vista que “ao oprimido não basta saber-se oprimido; mas a conscientização deve inseri-lo em um processo de transformação da realidade” (Freire, 2001, p. 32), numa espécie de ir e vir da realidade escolar. Carrega-se, assim, a reflexão sobre o real mediado, então, pela discussão teórica e pelo aprofundamento.

Esse conceito de consciência aparece com o significado de autorreflexão para a Teoria Crítica, que considera impossível a emancipação social sem a modificação do indivíduo que se compreenda, pense e atue desprendido dos condicionamentos impostos pelo social. A formação em serviço promovida pelo Gaae 6 carregou essa reflexão, contribuindo para elevar a capacidade crítica e trazer à luz as incongruências, contradições e barbáries presentes na sociedade, uma vez que “a autorreflexão e o esforço crítico são dotados [...] de uma possibilidade real” (Adorno, 1995, p. 69).

A experiência vivida, entre os anos de 2001 e 2004, na RME-SP, ora refletida no presente artigo, a despeito das idas e vindas das políticas de Educação do município, foi um marco situado

na contramão dos projetos reformistas que marcaram o campo educacional brasileiro, pelo menos, desde os primórdios da República. A lógica deles se alicerça em determinações normativas, prescrições e controle, numa relação de poder verticalizada, relegando à escola e a seus sujeitos o papel de cumpridores de currículos instituídos.

Essa ação promoveu do diálogo entre a Secretaria, os NAE e as unidades escolares, aproximando órgãos centrais da realidade escolar, a qual propiciou autonomia do coletivo de cada escola, favoreceu o estabelecimento de compromissos políticos para a constituição de um projeto de educação pública emancipatório no sentido apontado por Paulo Freire. Apropriando-se da perspectiva da Teoria Crítica, foi âncora de ações educativas autônomas das escolas e, ao formar professores em serviço, longe de reproduzir o igual, vislumbrou, na diferença, respostas às vicissitudes de cada contexto, sem descuidar da permanente reorientação curricular rumo à formação cultural plena do indivíduo.

Ao aumentar a autonomia dos profissionais, fez-se avançar possibilidades de ultrapassar a “racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe” (Adorno, 1995, p. 204), valorizando uma experiência verdadeira e estimulando a resistência à destituição das individualidades dos sujeitos e das particularidades das escolas, imposta nas políticas educacionais anteriores e subsequentes no município. O fomento à autorreflexão com lócus na escola contribuiu para desvelar opções para o enfrentamento daquilo que pode aprisionar estudantes, professores e comunidade local: a resposta igual a todas as situações escolares e a não promoção da equidade.

Enfim, a formação em serviço ampliou práticas reflexivas, promovendo percursos emancipatórios ao romper com verdades estabelecidas que reduzissem a ação curricular a mero instrumento técnico, transformando-a em razão instrumental. As práticas formativas, alicerçadas nos problemas que os próprios educadores visualizam e problematizadas criticamente¹², podem tornar-se potenciais de novos fazeres e reflexões.

Tal movimento de negação a uma política homogeneizante e “enformadora” revelou as possibilidades de avanços presentes no limite do que se mantém regredido. Como toda

¹² A problematização das práticas demanda o desvelamento social em que essas ações estão inseridas, colocando o contexto social e seus limites sob o olhar crítico-analítico. O esclarecimento necessário para esse desvelamento pauta-se, tanto para Freire como para Adorno, na denúncia dos mecanismos de dominação e no compromisso político assumido, pela escola de massas, em prol de uma sociedade menos injusta, dominadora e violenta.

experiência social, os avanços carregam em si elementos de regressão.

Destacamos que os limites enfrentados pelos NAE, pelos Gaae, pelas escolas e pela própria Secretaria de Educação, como apontado anteriormente, promoveram um descompasso entre a forma como as diferentes unidades escolares, em seu processo histórico, absorveram a formação em serviço, nem sempre se libertando das amarras do modelo prescritivo, opondo resistência à autorreflexão sobre as práticas e alternativas de mudança, mas também demonstrou a importância de “pensar [como] o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nessa medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência (formativa) é idêntica à educação para a emancipação” (Adorno, 1995, p. 150-151).

Embora seja desejável alcançar a plena isenção, quando estudamos o papel do indivíduo na história, evidentemente, nem sempre conseguimos analisar as experiências humanas que se produziram de forma neutral. É necessário reconhecer que recebemos a influência política e cultural dos sujeitos envolvidos em sua urdidura e no desenvolvimento de suas ações no tempo e no espaço da vida social. Dito isso, é importante reconhecer que o ambiente escolarizado descrito é muito suscetível ao desenvolvimento do debate ideológico, crivado por diferentes discursos que estão em disputa pela hegemonia e almejam se tornar dominantes na condução e na interpretação dos processos históricos, políticos e sociais que se produzem na contemporaneidade.

Nesse aspecto, um contraponto que poderia ser evocado, mesmo que de forma incipiente e aligeirada, tendo em vista os propósitos mais essenciais deste manuscrito, diz respeito à conduta política adotada pelos representantes sindicais educacionais com o objetivo de garantir o atendimento das reivindicações básicas de seus representados naquela quadra da história. Levando em conta as atividades realizadas pelo Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem), produzidas ao longo do período por nós retratados, tem-se os seguintes registros de suas principais ações anuais:

2000 – O Congresso Anual do SINPEEM reuniu 4.200 pessoas, com o comparecimento de candidatos à Prefeitura, entre eles Marta Suplicy, que se comprometeu em ampliar a verba da Educação, democratizar o ensino público municipal, valorizar o profissional da área, entre outras promessas que não foram cumpridas ao longo de seu mandato.

2001 – Organizou movimento de resistência contra a redução de verbas da Educação proposta pelo governo Marta Suplicy, com protestos e outros atos

realizados durante todo o ano. Registre-se que, em dezembro de 2001, a proposta do Executivo foi aprovada e os recursos da Educação foram reduzidos de 30% para 25%.

2002 – O SINPEEM lutou e conseguiu barrar a portaria do Executivo que mudava a base de cálculo dos quinquênios e sexta parte. Conseguiu reajuste de 6% para os profissionais da Educação.

2003 – O sindicato participou do fórum das entidades dos servidores municipais e organizou a campanha salarial unificada. Realizou também uma campanha na televisão pelos direitos e valorização dos profissionais de Educação. No mesmo ano, o SINPEEM conseguiu garantir a data-base da categoria para o mês de maio e os direitos da carreira do magistério e dos demais profissionais da área. Garantiu, ainda, o pagamento da Gratificação por Desenvolvimento Educacional (GDE) com recursos vinculados à Educação.

2004 – Iniciou a campanha salarial em fevereiro e organizou a greve no mês de maio. Promoveu diversas manifestações, com a participação de milhares de educadores. Após muita insistência e luta, garantiu a evolução do quadro de apoio e de direitos de carreira (Sinpeem, 2021).

Em seus escritos, Marx e Engels (1989, p. 27) demonstram a preocupação de tratar das pessoas reais, de suas ações, de suas relações sociais, de suas condições materiais de vida e dos nexos que estabelecem com a natureza:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Tal abordagem sinaliza a importância decisiva das condições objetivas e materiais da existência na compreensão das ações e do comportamento que os indivíduos produzem na cotidianidade social na qual estão imersos:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de produzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar a sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam a sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 1989, p. 27).

Evidentemente, as pessoas não têm seus comportamentos e ações apenas determinados pelas relações históricas e pelos rumos estruturais do desenvolvimento da sociedade. Contra os designios de paralisia ou quaisquer cerceamentos que lhes sejam imputados, a elas é possível vislumbrar condições de exercer um conjunto de ações com a capacidade de produzir e transformar a realidade:

A história não faz nada, ela não possui uma enorme riqueza, ela não trava combates! Ao contrário, é o homem, o homem real e vivo que faz tudo isso, possui tudo isso e conduz todos esses combates; não é, estejais certo disso, a “*história*” que serve do homem como meio para realizar — como se ela fosse uma pessoa à parte — seus próprios fins; ela é apenas a atividade do homem que busca seus próprios fins (Marx, 1987, p. 93, grifos do autor).

Sabemos que existem formas distintas de pensar a presença das pessoas no cotidiano da escola, alguns juízos emitidos, inclusive, são perversos. Por essa razão, do ponto de vista metodológico, a pesquisa preocupada com a história do tempo presente pode nos aproximar da maneira como o sujeito procura influenciar os rumos da sociedade, por meio de seus princípios, comportamentos, conceitos, motivações e disposição de atuar na organização política e social.

Considerações finais

O presente manuscrito procurou localizar alguns aspectos da formação em serviço na prefeitura de São Paulo, processados entre os anos de 2001 e 2004, no campo da experiência (Adorno; Horkheimer, 1975), compreendida como a possibilidade de transformação da vida social, a partir da participação consciente e da autorreflexão sobre a realidade histórica educacional que se produziu nesta destacada metrópole brasileira. A experiência e o envolvimento no trabalho de formação pedagógica trilhado por uma das pessoas envolvidas na construção do presente texto estenderam as discussões e o campo da abordagem reflexiva, considerando as perspectivas de Paulo Freire e Adorno, em torno das categorias emancipação, tida como fundamento da própria formação humana, e autonomia, como princípio necessário a todo processo formativo, especialmente o de professores.

A presente experiência, apesar de sua reduzida temporalidade e de seu limitado escopo espacial, especificamente, envolvendo a formação em serviço em um único Gaae, com

pouquíssima visibilidade na imensidão da RME-SP, permite verificar que esse tipo de ação formativa pode potencializar a autonomia e a emancipação no cruzamento entre as formas como esses conceitos são referenciados pelos autores referidos. Apesar dos conflitos e contradições presentes no percurso formativo, que nem sempre levou a novas práticas, foi um movimento que ampliou possibilidades de trilhar caminhos capazes de romper com a heteronomia e com a padronização que homogeneiza não apenas os currículos, mas também a ação docente, aprisionando-os em padrões predeterminados e deslocados da realidade em que as escolas e seus indivíduos estão inseridos, inviabilizando, com isso, quaisquer alternativas de autonomia e emancipação pela via formativa.

No exercício profissional de educadores, os formadores viveram uma experiência possível de afirmar um avançar de sua emancipação, ampliando a autorreflexão e a reflexão conjunta. Continuam, até hoje, resistindo a qualquer padronização que reduza a ação educativa a mera questão técnica ou ao microuniverso escolar, compreendendo-o para além das disputas político-partidárias. Nas várias funções educativas que foram assumindo nas escolas, esses profissionais fomentam condições para a apropriação autorreflexiva dos docentes e dos gestores sobre o currículo e as relações escolares; discutem também, com os órgãos intermediários e publicamente, a necessidade de uma formação em serviço que ultrapasse modelos arbitrários de currículo e de instituição escolar. Assim, desenvolvem projetos de formação cultural de cada e de todos os atores e provêm experiências capazes de elevar a emancipação, sem perder de vista o lócus da formação em serviço dos docentes na escola, sempre embebida pela realidade social que a compõe.

Igualmente, os docentes que participaram da formação em serviço exposta puderam experimentar um exercício autônomo de formarem-se pela autorreflexão. A partir disso, conhecem um caminho para avançar num diagnóstico amplo da escola no meio social para fundamentar suas intervenções educativas, de maneira que elas atinjam a compreensão do real pelo conjunto dos atores. Esses sinais ainda presentes nos profissionais e nas escolas, em seus PPP, mantêm vivos os esforços em favor da construção de uma escola mais ao encontro de seu sentido público e em busca de relações diferenciadas e de um currículo incluyente como resultado possível da formação em serviço empreendida.

Passadas perto de duas décadas do experimentado, reconhecem-se avanços conquistados naquele movimento histórico, especialmente essa aposta autorreflexiva no

interior da escola e seu potencial emancipador. Em meio aos avanços, também há regressão, por exemplo, a rápida adesão, por parte de muitos profissionais, aos modelos prescritivos reimpressos posteriormente. A experiência educacional apresentada oportunizou trabalhar um conteúdo dialógico como defende Paulo Freire (2002), emancipador, no caminho preconizado por Adorno (1995), assim como favoreceu a compreensão marxiana de que são as pessoas que fazem a história, mas seu desenvolvimento nem sempre traduz a liberdade de apontar seus designíos.

Referências

- ADORNO, T. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor W. Adorno: grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1986. p. 62-75.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Teoria crítica*. São Paulo: Editora Abril, 1975. (Os pensadores).
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BAUER, C. *História e o humanismo dialógico na obra de Paulo Freire*. Lisboa: Lisboan International Press, 2020.
- FREIRE, P. *Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- FREIRE, P. Carta aos professores. *Ensinar e aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é “esclarecimento”? (Aufklärung). In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 63.

MARX, K. *A sagrada família ou crítica da crítica contra Bruno Bauer e seus seguidores*. São Paulo: Moraes, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1989.

PUCCI, B. *Teoria crítica e educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCar, 1994.

SINPEEM. *SINPEEM: uma história de lutas*. São Paulo: Sinpeem, 2019. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/materias.php?cd_secao=11&codant=&friurl=-HistAoria-do-SINPEEM-. Acesso em: 12 dez. 2021.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Documento: Educação01*. São Paulo: SME-SP, 2001.

Submetido: 17.03.2023.

Aprovado: 09.03.2024.