

INVERTER O VETOR DO CURRÍCULO: O MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR DE FREIRE NO CENTRO DO DEBATE

VALLE, Júlio César Augusto do*

SANTOS, Vinício Macedo**

RESUMO

O objetivo deste texto consiste em apresentar os resultados parciais de nossa investigação sobre o Movimento de Reorientação Curricular proposto pelo educador Paulo Freire enquanto esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores, de 1989 a 1992. Nesse sentido, apresentamos os indícios e as evidências identificados por nossa análise como capazes de auxiliar na propositura de políticas públicas de currículo. Mais detidamente, estudamos esses elementos sob a perspectiva enunciada por pesquisadores do campo, como Barreto (1995), Moreira (2000) e Saul e Silva (2011), isto é, como um movimento de ruptura paradigmática com as políticas oficiais de currículo anteriores, tanto em São Paulo como em todo território nacional. Tratamos, portanto, do movimento em análise como uma inversão do vetor de construção de políticas curriculares que pretende, partindo das realidades locais das escolas, elaborar não somente práticas, mas igualmente subsídios teóricos de reflexão sobre as práticas efetivadas. Além de destacar a atualidade de tais práticas e políticas, gestadas no âmbito dos princípios da pedagogia crítica, consideramos a relevância de utilizá-las como subsídios para analisar e criticar as atuais políticas curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Currículo. Políticas públicas.

* Licenciado em Matemática, Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Instituto Superior de Educação de São Paulo e Secretário de Educação e Cultura de Pindamonhangaba. E-mail: julio.valle@usp.br

** Doutor em Educação e Professor Titular da Universidade de São Paulo. E-mail: vms@usp.br

*INVERTING THE CURRICULUM VECTOR: FREIRE'S CURRICULAR REORIENTATION
MOVEMENT AT THE CENTER OF THE DEBATE*

VALLE, Júlio César Augusto do *

SANTOS, Vinício de Macedo **

ABSTRACT

The purpose of this text is to present the partial results of our research on the Curricular Reorientation Movement proposed by the educator Paulo Freire while he was at the head of the São Paulo Municipal Education Department during the administration of Mayor Luiza Erundina, from the Partido dos Trabalhadores (Worker Party), from 1989 to 1992. In this sense, we present the signs and evidence identified on our analysis as capable of assisting the proposition of public curriculum policies. More in detail, we study these elements from the perspective enunciated by researchers of the field, such as Barreto (1995), Moreira (2000) and Saul e Silva (2011), that is, as a paradigmatic rupture movement with previous official policies of curriculum, implemented in São Paulo and throughout the national territory. We are dealing, therefore, with the movement under analysis as an inversion of the vector of curricular policy that intends, not only on the local realities of schools, to elaborate not only practices, but also theoretical subsidies for reflection on actual practices. In addition to highlighting the currency of such practices and policies, developed under the principles of critical pedagogy, we consider the relevance of using them as subsidies to analyze and criticize current curricular policies.

KEYWORDS: Paulo Freire. Curriculum. Public policies.

* Graduated in Mathematics, Master and PhD in Education from the University of São Paulo. Professor of the Higher Education Institute of São Paulo and Secretary of Education and Culture of Pindamonhangaba. E-mail: julio.valle@usp.br

** PhD in Education and Full Professor at the University of São Paulo. E-mail: vms@usp.br

=====

1 INTRODUÇÃO

“A vida e a obra de Paulo Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores”, afirma António Nóvoa, ex-reitor da Universidade de Lisboa e pesquisador do campo da Educação (*apud* SAUL; SILVA, 2011, p. 4). Com efeito, o aprofundamento freireano das questões acerca da pedagogia tornou-se disparador de uma série de debates e práticas, pautados, sobretudo, na construção de uma escola pública popular, democrática, dialógica e de qualidade.

De acordo com Gadotti (2003, p. 234): “Paulo Freire situa-se entre os pedagogos humanistas e críticos que deram uma contribuição decisiva à concepção dialética da educação”. Trataremos, portanto, das ideias e das práticas mobilizadas por Freire situadas no campo da pedagogia crítica. Por pedagogia crítica, aceitamos a significação dada por Saviani (2013) como um movimento contra-hegemônico iniciado no fim da década de 1960 e consolidado na década seguinte, cujo propósito consistia, sobretudo, reorientar o discurso pedagógico, de forma a alertar para os prejuízos de uma educação fundamentalmente tecnicista e capitalista (SAVIANI, 2013).

Para esse educador brasileiro, identificam-se algumas tendências, isto é, vertentes da chamada pedagogia crítica, dentre as quais se situa o referencial freireano. Sob sua perspectiva, os teóricos que se aproximavam dessa visão da pedagogia crítica “[...] advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo” (SAVIANI, 2013, p. 415). Para Saviani, essa acepção da pedagogia crítica pode ser identificada, portanto, como uma educação popular.

Embora a pedagogia crítica possa abranger múltiplas vertentes, cumpre-nos enfatizar que há, entre elas, entendimentos divergentes sobre o conhecimento, sobre o papel social da escola e, portanto, sobre o trabalho pedagógico. Neste texto, aproximamos, enfim, a educação popular da pedagogia crítica; considerando, portanto, como nossos interlocutores, os autores que contribuíram para o desenvolvimento desse conjunto de ideias sob a perspectiva enunciada por Freire.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, 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 nas de seus companheiros. Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer apresentar o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar. (FREIRE, 2014, p. 166).

Nesse sentido, caracterizamos a pedagogia crítica a partir de seu compromisso com a formação da consciência crítica do oprimido – e, portanto, do povo como critica Saviani. Esse compromisso converte-se, por exemplo, segundo Gadotti (2003), em três etapas que podem ser esquematicamente descritas como:

a) etapa da investigação, onde se descobre o universo vocabular, as palavras e temas geradores da vida cotidiana dos alfabetizados; b) etapa de tematização, em que são codificados e decodificados os temas levantados na fase anterior de tomada de consciência, contextualizando-os e substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica e social; c) etapa de problematização, em que se descobrem os limites, as possibilidades e os desafios das situações existenciais concretas, para desembocar na práxis transformadora. (GADOTTI, 2003, p. 234).¹

Dimensionar a prática considerando a conscientização como o objetivo final do trabalho pedagógico permitiu que os princípios da pedagogia crítica orientassem não somente a alfabetização, mas também permitiu o mesmo com outros saberes. Trata-se, então, da constituição de um pensamento pedagógico não monolítico como alternativa às tradicionais vertentes da pedagogia, relevante, inclusive, para refletir acerca do ensino de Matemática. A pedagogia crítica, afinal, “[...] é uma pedagogia para a libertação na qual o educador tem um papel diretivo importante, mas não é bancário, é problematizador, é ao mesmo tempo educador e educando, coerente com a sua prática” (GADOTTI, 2003, p. 234).

Por esse motivo, Nóvoa (1998, p. 185) diria, ainda, que “[...] a partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica atual”. Muitos educadores e pesquisadores têm, por conseguinte, fundamentado sua prática na obra de Freire ou recorrido a ela em momentos de tensão e dúvida no que se refere, principalmente, à dimensão política da educação. Nesse sentido, “[...] sua obra funciona como uma espécie de consciência crítica”, explica-nos Nóvoa no mesmo excerto, “[...] que nos põe

em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica” (NÓVOA, 1998, p. 185). Trata-se precisamente do caráter da obra freireana capaz de articular-se às mais diversas pesquisas em educação, desde os estudos que tematizam políticas públicas aos estudos cuja ênfase está nas particularidades das disciplinas do currículo. De maneira abrangente, podemos afirmar que

[...] as numerosas obras de Freire serviram de referência a várias gerações de trabalhadores educacionais críticos. Ele é importante para toda essa imensidão de pessoas, em tantos países, que reconhecem que a nossa tarefa é dar nome ao mundo e construir coletivamente uma educação anti-hegemônica; reconhecem, ainda, que a alfabetização crítica (que ele denominou conscientização) está ligada a lutas reais, é realizada por pessoas reais, em comunidades reais. (NÓVOA, 1998, p. 167).

A partir do que Nóvoa enuncia sobre Freire, mobilizamo-nos a questionar como esse referido projeto de educação anti-hegemônica pode oferecer-nos respostas consistentes às perguntas que se levantam no campo do currículo. Mais detidamente, valemo-nos das experiências realizadas pelo próprio educador em termos de políticas públicas, para refletir sobre como os conceitos de currículo e de prescrição curricular, incluindo os responsáveis por sua elaboração e implementação, podem ser interpretados em nossos dias.

Tratamos, para isso, do Movimento de Reorientação Curricular, proposto por Freire e sua equipe no momento em que estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, de 1989 a 1992. Momento em que se concretizou o Projeto “Interdisciplinaridade via tema gerador”, um movimento que “[...] teve como pressupostos básicos as ideias freireanas, dado que privilegiava como levar em conta o contexto do aluno e o seu conhecimento prévio no processo de aprendizagem” (FORNER; DOMITE, 2014, p. 160). Conforme sublinham os autores:

Era esperado que o caminho do ensinar e do aprender fosse mais ou menos por etapas como: partir de um tema eleito pela comunidade escolar e/ou grupo em sala de aula – por isso, em geral, fora do terreno de uma disciplina propriamente escolar –, problematizar tal tema junto aos alunos, levando-os a formular questões e, a partir das questões formuladas, desenvolver os conhecimentos ditos escolares. (FORNER; DOMITE, 2014, p. 160).

Dedicamo-nos, então, a entender se e em que medida o movimento proposto por Freire nos auxilia a dirimir as dúvidas e a enfrentar os desafios que nos acometem atualmente ao pensar a elaboração de políticas públicas de currículo. O ensino via tema gerador, portanto,

torna-se um elemento fundamental dessa análise, porém não o único. Propomos, por isso, investigar como se relacionam esta e outras proposições das equipes do Movimento de Reorientação Curricular com perguntas que nos desafiam, hoje, sobre as políticas de currículo – de modo a identificar convergências e divergências, possibilidades e impossibilidades, potencialidades e obstáculos.

2 FUNDAMENTOS PARA DISCUTIR OS VETORES DO CURRÍCULO

A fim de dedicarmo-nos às temáticas que consideramos basilares para o debate proposto neste trabalho, remetemo-nos à reflexão feita pela educadora matemática, dedicada à pesquisa sobre o currículo, Célia Carolino Pires. A pesquisadora afirma, em um de seus trabalhos, que discutir as questões do currículo pressupõe, inicialmente, a reflexão sobre duas perguntas. Uma delas, que nos chama atenção, é a seguinte: “Como entendemos o papel do currículo prescrito no Brasil no momento atual?” (PIRES, 2013, p. 34).

Vislumbramos, nesta pergunta, enunciada pela autora, um caminho possível para discutir a experiência freireana que temos como foco neste texto, para identificar, a partir dela, os próprios potenciais e os limites da política curricular. Antes, contudo, de nos encaminharmos à questão colocada, consideramos relevante observar que “[...] Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo”, ainda que, em sua obra, ele “[...] discuta questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares” (SILVA, T. T. da, 2011, p. 57).

Para o autor citado, a teorização de Freire incidiu mais sobre a pergunta “o que significa conhecer?” do que sobre a pergunta “o que ensinar?”, por exemplo. Em síntese, Tomaz Tadeu da Silva (2011) afirma que, mesmo não tendo teorizado sobre o currículo em particular, a obra de Freire contribuiu significativamente para os estudos do currículo, formando, inclusive, uma geração de pesquisadores para esse campo. Essa contribuição, segundo o autor, consiste fundamentalmente no debate que busca evidenciar o caráter político da educação – a partir de que se tornou possível identificar, igualmente, a dimensão política do currículo como território em permanente disputa ideológica, isto é, não neutro.

Ainda assim, ressaltamos, como já foi observado, que, quando se identifica Freire na literatura, “[...] enfatizam a necessidade de o currículo dar voz às culturas excluídas, negadas

ou silenciadas” (PIRES, 2013, p. 36). Cumpre-nos observar, aliás, que alguns autores defendem, por isso, que:

A perspectiva de Freire era, já em *Pedagogia do oprimido*, claramente pós-colonialista, sobretudo em sua insistência no posicionamento epistemologicamente privilegiado dos grupos dominados: por estarem em posição dominada na estrutura que divide a sociedade entre dominantes e dominados, esses grupos tinham um conhecimento da dominação que os grupos dominantes não podiam ter. Numa era em que o tema do “multiculturalismo” ganha tanta centralidade, essa dimensão da obra de Paulo Freire pode talvez servir de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que responda às novas condições de dominação que caracterizam a “nova ordem mundial”. (SILVA, T. T. da, 2011, p. 62).

Além disso, consideramos relevante identificar a inspiração existencialista-fenomenológica na obra freireana. Segundo Antonio Flávio Moreira,

Os currículos pautados nos princípios de Freire deveriam ter como eixo organizador as necessidades e as exigências da vida social, não as disciplinas tradicionais. Daí a preocupação em codificar e decodificar temas geradores, trabalhados nas salas de aula por meio do diálogo entre professores e estudantes. (MOREIRA, 2000, p. 114).

Essa maneira de conceber o currículo origina-se fundamentalmente de uma perspectiva fenomenológica, segundo a qual “[...] o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos”, mas, ao invés disso, “[...] o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais” (SILVA, T. T. da, 2011, p. 40). Em suma, “[...] o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência”.

Agora, deslocamo-nos efetivamente à segunda questão apresentada por Pires como fundamental a quem se propõe realizar um estudo sobre o currículo: como entendemos o papel do currículo prescrito no Brasil no momento atual? Para elaborar uma resposta consistente e que represente com precisão nosso posicionamento, faremos algumas considerações preliminares. A primeira delas diz respeito à própria natureza do currículo. Conforme José Gimeno Sacristán afirma, o currículo escolar:

[...] é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de

socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (SACRISTÁN, 1998, p. 15-16).

De acordo com o mesmo autor, aliás, essa práxis evidencia o caráter social, cultural e, portanto, mutável do currículo, que, se distanciando da pretensa naturalidade que lhe era atribuída, aproxima-se de seu caráter de construção social em que pesem as atividades de seus diferentes agentes, todos participantes ativos de sua elaboração.

Tomaz Tadeu da Silva, também no sentido de reiterar seu caráter de construção social, evidencia a dimensão do poder associado à elaboração e à implementação de um currículo. Afinal:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social*. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, T. T. da, 2011, p. 16, grifo do autor).

Atestar a natureza sociocultural do currículo, da maneira como o entendemos, consiste, então, na primeira consideração relevante para elaborar uma resposta ao questionamento de Pires. Entretanto, sozinha não é suficiente. É preciso, além disso, compreender que o currículo, sobretudo nas últimas décadas, tem sido observado a partir de sua composição – em níveis, camadas, dimensões, etc. –, para que, a partir disso, possamos analisar o currículo prescrito a que a autora se refere.

Para Emilio Celso de Oliveira (2002), que estudou os currículos da Rede Municipal de São Paulo, as dimensões relevantes à constituição do currículo são o currículo recomendado, o currículo ensinado e o currículo aprendido. Entretanto, para Sacristán (1998), por exemplo, existem cinco dimensões que compõem o que o autor chama de *currículo em processo*, quais sejam: currículo prescrito, currículo planejado, currículo organizado, currículo em ação e currículo avaliado. A primeira delas, o currículo prescrito, compreende os documentos elaborados centralmente para orientar o trabalho nas escolas. A segunda dimensão, o currículo

planejado, envolve justamente os materiais pedagógicos e outros materiais orientadores que concretizem de algum modo as orientações prescritas na dimensão anterior.

A terceira dimensão, do currículo organizado, diz respeito às formas de organizar os documentos e os materiais localmente, adaptando-os ao cotidiano, ao tempo e ao espaço da escola. Na quarta dimensão, do currículo em ação, considera-se o trabalho efetivamente realizado em sala de aula e, na quinta dimensão, consideram-se as expectativas relacionadas às dimensões anteriores. Para Sacristán, o currículo constitui-se a partir da articulação das dimensões anteriores, conjugando-as. Evidentemente, dizer que o currículo é uma construção social se justifica também por meio da observação de como nos articulamos, como agentes, em cada uma das dimensões citadas, favorecendo ou não as intencionalidades apresentadas desde o currículo prescrito.

Para Pires (2013), para citar outro exemplo, a concepção de currículo como “programa oficial”, isto é, listagem de conteúdos a serem cumpridos, também foi substituída pela ideia de um currículo constituído por níveis, quais sejam: o currículo formal, oficial ou prescrito; o currículo interpretado por autores de livros didáticos e outros materiais; o currículo como parte do projeto pedagógico da escola; o currículo interpretado e desenvolvido pelo professor; o currículo vivenciado pelos alunos e, finalmente, o currículo avaliado pelo professor e também socialmente.

Feitas essas considerações, entendemos que a pergunta da autora com que iniciamos esta parte do trabalho diz respeito particularmente a como concebemos o papel dos documentos oficiais e prescrições curriculares no Brasil no momento atual. Como o país tem vivido já há alguns anos o processo de construção de uma base nacional curricular comum, essa pergunta tem sido amplamente debatida nos círculos acadêmicos e nas pesquisas educacionais, ainda que, por diferentes razões, a concepção política conservadora e autoritária dos atuais representantes do Governo Federal manifeste-se contrariamente à necessidade de se debater amplamente e com profundidade tal temática, fundamentada, inclusive, na ideia da divisão entre aqueles que pensam, elaboram, e aqueles que executam.

Para posicionarmos-nos, cumpre-nos, antes, manifestarmos nossa concordância com a percepção de que “[...] o currículo tem assumido um caráter de entidade abstrata sem o qual o ensino não se realiza”. Acrescentamos ainda que “[...] os diversos significados e modalidades mobilizados demonstram que a realização do ensino resulta da conjugação de diversas

variáveis mediadas pela concepção que o professor assume” (SANTOS, 2014, p. 17). Tal concordância mostra-se fundamental para problematizar a própria natureza da prescrição curricular, isto é, do currículo oficial. Por isso, na perspectiva do referido autor:

Têm sido recorrentes, em diferentes momentos da história recente da educação brasileira, as tentativas de prescrever orientações curriculares oficiais como a versão legítima do currículo a ser executado, mesmo que os professores não reconheçam nelas ideias e propostas com as quais concordem ou não tenham se envolvido no processo de elaboração de tais orientações em geral, capitaneadas, pelos órgãos públicos da educação. (SANTOS, 2014, p. 17).

O posicionamento sistematizado no excerto anterior sinaliza-nos que existem razões para problematizar o modo como o debate e o engajamento em torno da elaboração do currículo prescrito têm sido conduzidos. Afinal, conforme o educador afirma, “[...] o ensino praticado é, em última análise, a resultante de uma versão curricular assumida pelo professor individualmente ou pelo corpo de professores e a equipe pedagógica da escola”, e mais:

Isso significa que a legitimidade do currículo como elemento constitutivo do sistema de ensino se dá graças à presença ativa e autônoma do professor, cuja ação está longe de se reduzir à aplicação pura e simples de um currículo prescrito pelos organismos oficiais da educação, transposto em mídias ou materiais didáticos diversos. (SANTOS, 2014, p. 17).

Essa perspectiva direciona-nos a um olhar não ingênuo para o currículo prescrito, o que é reiterado por outros estudiosos do currículo, a exemplo de Sacristán, que “[...] avaliam que não é fácil pensar na possibilidade de um núcleo de conteúdos curriculares obrigatório para todos, que ofereça aos indivíduos iguais oportunidades de êxito escolar” (PIRES, 2013, p. 37). Conforme comenta Pires no mesmo texto, a partir de uma observação muito importante feita por Sacristán, “[...] a cultura comum do currículo obrigatório é mais um objetivo de chegada, porque, diante de qualquer proposta, são diferentes as probabilidades dos alunos procedentes de meios sociais diversos, para aprender e obter êxito acadêmico” (PIRES, 2013, p. 37).

De todo modo, ao analisarmos com o distanciamento que nos é permitido o currículo em processo, observamos que a prescrição se torna inócua nos casos em que não há engajamento dos professores em acompanhá-la e torná-la efetiva. Além disso, outra questão com que nos debatemos sem muito êxito – e, em alguma medida, dialoga com a observação

anterior – diz respeito à própria concepção de currículo prescrito, o paradigma sobre o qual se funda sua necessidade e seu propósito. Afinal, parece-nos haver uma inversão na maneira como os currículos são construídos, de tal modo que as necessidades reais de transformação da escola não são pensadas *pelos* professores e, em muitos casos, nem *com* eles. Trata-se, como argumentaremos, de um vetor na elaboração de políticas públicas de currículo que parte dos órgãos centrais/oficiais de educação do Governo em direção às escolas.

Por esse motivo, é que nos propomos estudar o Movimento de Reorientação Curricular realizado durante a gestão Freire, dado que pode nos oferecer indícios relevantes que, além de sinalizar as incongruências e as inversões dos modelos tradicionais, mostram-nos possibilidades de pensar em formas de inverter esse vetor. Conforme enuncia Ana Maria Saul sobre esse movimento, concordamos que:

No tocante às políticas e práticas de currículo, os estudos acenam para uma inversão de lógica, demonstrando o valor de se alterar o movimento que define o currículo ‘de cima para baixo’, relegando às escolas a aplicação de políticas que são centralmente traçadas. Os estudos evidenciam um novo vetor nas práticas curriculares, reconhecendo a escola em seu papel legítimo de conceutora de currículo, no quadro de referência da educação crítica. A questão da autonomia das unidades escolares vem sendo discutida e reinventada, em busca de uma autonomia compartilhada entre a escola e os órgãos centrais da educação. (SAUL, 2014, p. 140).

Posicionamo-nos, enfim, com relativa incredulidade e suspeita em relação ao que se pretende com o currículo prescrito, hoje no Brasil. Politicamente, essa incredulidade traduz-se, ao invés disso, em nos posicionarmos em favor de uma construção alternativa a essas que atualmente estão sendo apresentadas. Vejamos, então, como o Movimento de Reorientação Curricular contribui para pensarmos sobre a noção, como propomos, de uma inversão do vetor na construção de políticas curriculares – um movimento que tem como princípio a ruptura com a prática prescritiva, neo-tecnicista, caracterizada pela separação entre o pensar e o fazer currículo.

3 O CURRÍCULO CRÍTICO CONSTRUÍDO COLETIVAMENTE

É relevante situar esse movimento, em princípio, em um contexto, inclusive histórico, mais amplo do que restringi-lo à cidade de São Paulo. Afinal, como nos mostra Moreira (2000, p. 111), “[...] o movimento de renovação curricular dos anos 80 ocorreu

predominantemente nas regiões Sudeste e Sul, a partir das eleições de governos de oposição ao regime militar”, com o propósito prioritário de “[...] melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública e reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar que penalizavam, dominantemente, as crianças das camadas populares”.

As características mais acentuadas desses movimentos, dentre os quais identificamos o realizado por Freire na gestão da prefeita Luiza Erundina, envolviam “[...] incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões, de forma a superar-se o autoritarismo de reformas anteriores, com frequência impostas de ‘cima para baixo’”. Essa crítica pode ser observada com nitidez no seguinte excerto veiculado em um dos documentos de orientação da Secretaria de Educação sobre o movimento que se iniciava:

A reorientação curricular proposta opõe-se às formas tradicionais de construção e reformulação de currículo, onde as elites intelectuais tomam decisões arbitrárias e autoritárias sobre a natureza do saber que deve ser adquirido pelos alunos e de ações que devem ser desenvolvidas na escola. Por isso, as decisões sobre o currículo resultarão de um movimento de ação-reflexão-ação, desenvolvido coletivamente por diferentes grupos em interação no processo educacional. (SÃO PAULO, 1991a, p. 8).

Com efeito, o movimento construído no período refletiu tais princípios, que puderam ser observados, inclusive, posteriormente por estudiosos do campo do currículo. No excerto seguinte, podemos verificar uma possível leitura sobre a perspectiva mobilizada nas políticas de currículo de que tratamos:

A perspectiva político-pedagógica é, portanto, a do currículo processual, do movimento, da organização dos conhecimentos e saberes dos educadores que, partindo de suas situações concretas, possam construir de forma dialógica, emancipatória e praxiológica o fazer currículo, possam articular organicamente conhecimentos populares e sistematizados, criando uma nova ordem cultural escolar pertinente aos seus contextos, sentidos e significados específicos e libertando-os das contradições socioculturais vivenciadas no fazer educativo. (SILVA, A. F. G. da, 2004, p. 357).

A pesquisadora Elba Sá Barreto (1995, p. 2) mostrará, devido a esse contexto sociopolítico em que o país se encontrava, que “[...] no caso dos municípios das capitais em apreço, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, as propostas curriculares deixam de centrar-se nas disciplinas para apoiar-se, cada uma à sua maneira, em princípios norteadores gerais”, cujos objetivos orbitaram em torno da busca da “[...] relevância social aliada a maior

=====

integração e flexibilidade no trato das áreas de conhecimento e nos tempos previstos para o desenvolvimento curricular” (BARRETO, 1995, p. 2).

Nesse momento histórico, portanto, não surpreende que Freire e sua pedagogia crítica, a educação popular e problematizadora tenham sido referenciais fortes para todos os movimentos de renovação ocorridos em municípios brasileirosⁱⁱ (MOREIRA, 2000, p. 129). Tais princípios orientadores mostraram-se, afinal, bastante condizentes com o movimento de reabertura democrática que o próprio país vivia. “No município de São Paulo”, diz Moreira (2000, p. 119), “[...] a proposta político-pedagógica foi orientada por três princípios: participação, descentralização e autonomia”. Por isso, como vimos, o quadro de referência teórico-metodológico utilizou a valorização da relação teoria-prática; o princípio da interdisciplinaridade; a relação dialógica; o desenvolvimento dos programas das escolas a partir do estudo da realidade local (ARELARO, 1999).

Novamente, podemos encontrar afinidades entre o movimento proposto na capital paulista e o cenário das políticas públicas progressistas colocadas em prática no país no mesmo momento. Essa consonância pôde ser observada no cerne das reformas curriculares que tiveram início no final da referida década, conforme afirma Barreto (1995, p. 5), uma vez que há o “[...] discurso que destacava a necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola e que teve consequências práticas”. Sob a perspectiva da autora, nas propostas curriculares estudadas no mesmo período, esse discurso enfatiza “[...] também a importância do compromisso dos educadores e do poder público em geral com a reversão da história de fracasso escolar registrada entre as camadas majoritárias da população” (BARRETO, 1995, p. 5).

As consequências práticas mencionadas pela autora são, afinal, resultado da devida contextualização dos conteúdos veiculados na escola a partir de sua relevância social, que demandava uma nítida relação entre os desafios da realidade vivenciada pelos educandos e os caminhos de sua superação. A articulação entre poder público e os educadores nesse âmbito tornou-se fundamental para promover a transformação social estudada muitas vezes pelos alunos, que chegavam a demandar intervenções do poder público por meio de cartas, por exemplo.

Para a autora, “[...] as propostas identificadas com a formação político-pedagógica do educando apropriam-se, por sua vez, de ideias de integração do currículo como um recurso

facilitador de uma postura reflexiva em relação ao saber constituído” (BARRETO, 1995, p. 9). Nesse sentido, defendeu-se que “[...] a problematização e análise de questões sociais relevantes, o resgate das dimensões contraditórias da sociedade e a busca de novas percepções podem propiciar a instrumentalização desejada por uma educação com vistas à transformação social” (BARRETO, 1995, p. 9). As respostas às tentativas de flexibilização ou planificação do currículo, adequando-o às particularidades locais e interesses da comunidade, foram, como aponta a própria autora, bastante diversas, “[...] tanto no âmbito interno de cada área, como no conjunto da própria proposta, são diversas” (BARRETO, 1995, p. 9) – desde os insucessos até os êxitos em distintos níveis.

Moreira (2000), em seu estudo sobre tais movimentos de renovação curricular de oposição ao discurso hegemônico, também sinaliza a influência da pedagogia crítica “[...] em reformas curriculares que se propuseram a desafiar o caráter centralizador das propostas do Ministério da Educação e que se realizaram principalmente em estados e municípios em que a oposição conseguiu eleger seus governantes” (MOREIRA, 2000, p. 118). O autor verifica, ainda, de forma subjacente às propostas, uma tentativa de desafiar e desestabilizar teorias, valores e interesses formulados no “Primeiro Mundo”, levando os especialistas em currículo e nas disciplinas específicas a tanto dirigir “[...] seus olhares para a realidade concreta da escola brasileira como dialogar criticamente com o discurso do Primeiro Mundo” (MOREIRA, 2000, p. 130).

Barreto (1995), aliás, demonstra certo receio sobre como se relacionam o discurso de um currículo integrado em favor da transformação das realidades locais em que se insere a escola e as disciplinas específicas. Para a autora, durante o período estudado, ocorreu de o discurso diluir-se “[...] no tratamento específico conferido a cada componente curricular, em que diferentes orientações teóricas, alheias a tais preocupações, marcam profundamente as áreas” (BARRETO, 1995, p. 5).

Este, portanto, também representa um possível entrave enfrentado pelos propositores dessas políticas curriculares – dentre os quais situamos os atores de nossa investigação. Afinal, conforme também observa Barreto no mesmo trecho, “[...] a mera declaração de um posicionamento a favor das classes populares por si só não supre também as deficiências do processo de reelaboração didática ao qual são submetidas as disciplinas acadêmicas ao serem

transpostas para o conhecimento escolar” (BARRETO, 1995, p. 5). Nesse sentido, a autora converge para a problemática delineada neste trabalho ao afirmar que se trata de “[...] um discurso com clara conotação política, que tem demonstrado, contudo, no mais das vezes, frágil intersecção com as proposições dos especialistas que efetivamente tem conferido a tônica ao currículo” (BARRETO, 1995, p. 5).

Para retornar, então, a nossa abordagem a partir dessa afirmação de Barreto, descreveremos com maior particularidade o movimento ocorrido na capital paulistana, orientado por Paulo Freire. Para isso, torna-se fundamental reconhecermos que, para o educador, “[...] currículo é a política, a teoria e a prática do *quefazer* na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL; SAUL, 2013, p. 110). A concepção freireana de currículo revelou-se mais abrangente do que aquelas mobilizadas até então, pois o currículo, até então somente como grade e tópicos de conteúdo, passa a ser tomado como o conjunto de “decisões sobre o *quefazer* na educação”, que envolvem questões como: “Que escola queremos? A favor de quem fazemos educação? Que ser humano queremos formar? Que sociedade queremos?” (SAUL; SAUL, 2013, p. 110).

Sob essa perspectiva, a pedagogia crítica aplicar-se-ia à realidade paulistana, uma vez que, conforme registrado em um dos primeiros documentos da gestão de Freire, chamado *Educação na cidade de São Paulo: um ato de coragem*, “[...] o povo de São Paulo vem de muitos anos de silêncio” (SÃO PAULO, 1989a, p. 1).

Um silêncio que é construído também nas escolas, onde professores e alunos são negados enquanto seres humanos capazes de reinventar o mundo, um silêncio construído quando os mais pobres são expulsos da escola; quando é negado a 150 mil crianças entre 7 a 14 anos o direito à escola básica; quando milhares de paulistanos adultos são privados deste instrumento básico de sobrevivência: a leitura e a escrita. A Secretaria Municipal de Educação está lutando, corajosamente, para quebrar este silêncio. (SÃO PAULO, 1989a, p. 1).

Com base na concepção de currículo de Freire, é que procuramos aqui compreender a estrutura do Movimento de Reorientação Curricular realizado em São Paulo, fundamentando-nos, antes de tudo, nos documentos orientadores desse processo que são, também, registros relevantes das próprias ações desencadeadas pelo movimento.

Conforme registrou-se em seus documentos orientadores, o movimento estava estruturado em quatro eixos básicos:

- a) a construção coletiva, que deve se expressar através de um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo;
- b) o respeito ao princípio da autonomia da escola, permitindo que sejam resgatadas práticas valiosas, ao mesmo tempo que sejam criadas e recriadas experiências curriculares que favoreçam a diversidade na unidade;
- c) a valorização da unidade teoria-prática que se traduz na ação-reflexão-ação sobre experiências curriculares. É fundamental que a prática em situações pontualizadas anteceda a ampliação gradativa do processo de construção curricular para as escolas da rede. Esta perspectiva permitirá o aprendizado do processo antes de expandi-lo, possibilitando, ao mesmo tempo, a sistematização tanto do processo como dos resultados da reconstrução curricular;
- d) a formação permanente dos profissionais de ensino que deve partir, necessariamente, de uma análise crítica do currículo em ação, ou seja, a partir do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, através da consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem maior fundamentação, revisão de práticas e superação das mesmas. (SÃO PAULO, 1991a, p. 7-8).

O movimento estruturou-se, do ponto de vista documental, em uma série de seis documentos publicados ao longo dos quatro anos da gestão. O Documento 1, de 1989, define, fundamenta e encaminha os primeiros momentos do Movimento e “[...] inaugura uma série que busca definir e fundamentar o processo de reorientação curricular”. Assim, os documentos “[...] pretendem abrir o debate e estimular a reflexão e discussão sobre o currículo, instrumento organizador da escola almejada” (SÃO PAULO, 1989b, p. 5).

Seus objetivos envolviam igualmente provocar e também sistematizar o próprio movimento, que ocorreria em três momentos: em primeiro lugar, “[...] a problematização do currículo que envolve a descrição, a crítica e a expressão das expectativas”, com a participação de professores, alunos, especialistas e conselhos de escola por meio de plenárias pedagógicas das quais participaram também pais e representantes dos movimentos sociais; em segundo, “[...] a organização dos produtos obtidos no primeiro momento, que a equipe coordenadora do processo de reorientação curricular sistematizará”; e, em terceiro, “[...] o retorno, para as escolas dos rumos do trabalho pedagógico gerados nos momentos anteriores” (SÃO PAULO, 1989b, p. 7-8).

O Documento 2, de 1990, dando continuidade ao anterior, “[...] visa garantir a continuidade do debate, revitalizar a discussão e a reflexão sobre a ação pedagógica em desenvolvimento na escola - o currículo em ação - na direção de uma escola popular e democrática” (SÃO PAULO, 1990, p. 3). O documento retoma, então, “[...] num trabalho exaustivo, mas nunca definitivo, as informações apontadas na problematização e dá início ao segundo momento da reorientação curricular, a organização” (SÃO PAULO, 1990, p. 3).

Ainda conforme sinaliza o documento:

A sistemática dessas informações foi prevista em dois níveis. Num primeiro nível a sistematização, ora encaminhada através deste documento, foi feita pelas equipes de educadores que atuam nos órgãos da Administração. Num segundo nível, a sistematização envolverá cotejamento crítico das informações, resultante do confronto dos demais segmentos que se articulam na discussão do currículo: os especialistas das diferentes áreas do conhecimento e a comunidade. (SÃO PAULO, 1990, p. 3-4).

Em 1991, publicou-se o Documento 3, que consistia na sistematização do que foi dito e observado durante o momento de problematização da escola, na perspectiva dos educadores, dos educandos e dos pais. Pautou-se na concepção de que “[...] a circulação de informações entre os envolvidos no processo educacional é uma das condições necessárias ao processo de democratização da gestão” (SÃO PAULO, 1991a, p. 2). Tratava-se de discutir o conceito de tema gerador e a construção do programa a partir da realidade.

No mesmo ano, publica-se o Documento 4, que tratou da metodologia dialógica. Nele, abordou-se a linguagem expressiva utilizada pelos alunos e pelas alunas, sinalizando maneiras de se estabelecer a relação que se pretendia dialógica, sem a qual não seria possível conduzir de maneira exitosa o movimento curricular (SÃO PAULO, 1991b).

Em seguida, no ano de 1992, são publicados os dois últimos documentos da série. Já sob a orientação do sucessor de Paulo Freire, Mário Sérgio Cortella, ambos se inserem no terceiro momento proposto pelo movimento. Ambos os documentos, além disso, são compostos por um conjunto de documentos, publicados, inclusive, em cadernos distintos, adotando a divisão das disciplinas do currículo da Rede Municipal da época. Nos dois casos, estudaremos o volume correspondente à Matemática.

O Documento 5 sistematizou a visão de área de cada uma das disciplinas. Particularmente, para a finalidade deste trabalho, cabe considerar que esses cadernos foram

publicados com um duplo objetivo: “[...] ampliar a discussão sobre o ensino de Matemática nas nossas escolas e propor parâmetros para a construção de programas pelos educadores” (SÃO PAULO, 1992a, p. 1). Como consta no documento, no ano anterior, foi produzido um documento preliminar com a visão de cada área, “[...] entendida como a concepção de área e como ela se apresenta no currículo, passou por seguidas discussões com os educadores da Rede – coordenadas pelos Núcleos de Ação Educativa e pela Diretoria de Orientação Técnica” (SÃO PAULO, 1992a, p. 1).

Logo em seguida, o Documento 6 apresentou os relatos das práticas realizadas nas escolas da Rede Municipal, em cada disciplina. Esse caderno de relatos, diz o documento, “[...] resgata algumas práticas de educadores que vêm empreendendo a reorientação curricular através da sua ação cotidiana na sala de aula” (SÃO PAULO, 1992b, p. 1). Importante observar que “[...] cada relato vem acompanhado de algumas reflexões e referências nas quais as equipes dos NAE, DOT e Assessoria das Universidades enfatizam alguns aspectos fundamentais das concepções delineadas nos Documentos de Visão de Área” (SÃO PAULO, 1992b, p. 1).

Ademais, cumpre-nos sublinhar que não consistia em propósito desse último caderno se tornar um “livro de receitas” ou, como consta no próprio documento, “[...] divulgar aulas modelo”. O propósito consistia em, em vez disso, “[...] divulgar algumas experiências, dentre as muitas que existem na Rede, que auxiliem os educadores a refletir, pesquisar e criar seus próprios caminhos a partir do que outros já percorreram” (SÃO PAULO, 1992b, p. 2).

Descritos, ainda que sumariamente, os documentos que registraram o movimento a que nos dedicamos, podemos sintetizar alguns dos argumentos que nos fazem defender a hipótese de que houve, naquele momento, a ruptura de um paradigma de política pública educacional, particularmente do currículo, a partir de especificidades do contexto. Partimos da premissa, concordante com o que foi registrado nos documentos oficiais, de que “[...] reorientar o currículo das escolas na perspectiva de construir uma escola pública popular e democrática envolveu uma nova forma de pensar currículo e fazer currículo” (SÃO PAULO, 1991a, p. 3). Caracterizada conceitualmente por seus propositores como currículo em processo, “[...] a partir de análise do próprio currículo em ação, reorientando-o numa perspectiva crítico-transformadora” (SÃO PAULO, 1991a, p. 3).

Também na concepção dos propositores do movimento, a construção do currículo dessa maneira evidenciou a importância da questão “quem faz o currículo?”. Sob a nossa perspectiva, conforme discutimos anteriormente, essa questão também tem se mostrado fundamental à crítica do currículo prescrito, em sua natureza. Questão que também nos remete à constatação de que nenhum dos seis documentos que de alguma maneira orientaram o Movimento de Reorientação Curricular mostrou-se sequer próximo daquilo que concebemos como currículo prescrito.

A priori não haveria um conteúdo programático escolar pronto, mas sim conhecimentos científicos acumulados historicamente que seriam selecionados, e que deveríamos socializar, enquanto direito do educando deles se apropriar. Os conhecimentos, então selecionados, se tornariam conteúdos programáticos desenvolvidos na educação escolar. Nosso objetivo se constituía em construir programas a partir da investigação temática e da consequente redução temática, garantindo o caráter dialógico quer da programação a ser construída, quer da sua abordagem na sala de aula com os alunos. (DELIZOICOV, 1991, p. 177).

Não havia, então, como vemos no excerto anterior, listas de conteúdos, programas, prazos; e isso, além de inédito, também corrobora a hipótese de que se trata efetivamente de uma ruptura paradigmática em relação às formas tradicionais de se conceber currículo e também às políticas públicas de sua implementação. Trata-se, inclusive, de um dos pontos de tensão a que nos dedicamos refletir neste trabalho, uma vez que estruturar o currículo a partir dos temas geradores representa uma escolha outra em detrimento da tradicional escolha em favor das disciplinas e de seus conteúdos. Esses continuam sendo relevantes; no entanto, reconhecendo que não há importância intrínseca, o critério de relevância passa a ser social e, assim, as disciplinas e seus conteúdos perdem a primazia de que desfrutaram nos currículos tradicionais.

Reconstruir o currículo pela via da interdisciplinaridade mostrou-se, nesse sentido, outra escolha interessante para discutirmos. Afinal, a proposta colocada em pauta buscava enfrentar o cenário de coisas que já descrevemos, utilizando-nos da referência de Cortella, dentre as quais se destacava a reprodução de conteúdos fragmentados, o uso de livros didáticos como instrumentos únicos do fazer pedagógico e práticas autoritárias associadas à falta de poder de intervenção nos rumos de cada unidade.

Para outro estudioso desse momento:

O caminho interdisciplinar se justificou porque não era simplesmente a convocação de algumas ciências, junto com especialistas de algumas universidades para discutir um tema a partir do seu respectivo ponto de vista, mas sim porque a interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém. Em outras palavras, o conhecimento deveria ser produzido e apropriado por professores, coordenadores, diretores, pais, alunos em uma perspectiva emancipatória, crítico-libertadora. (CLAUDIO, 2015, p. 119).

É preciso, porém, destacar a indissociabilidade entre a concepção de currículo proposta e a abordagem a ser dada aos conhecimentos, não no sentido de negar a contribuição de cada disciplina, mas a necessidade de que se promova uma relação e articulação entre áreas de conhecimentos para que se produzam significados, processos, compreensões para o que a contribuição de cada área é importante, necessária, mas não suficiente.

Era possível observar, com certa preocupação, segundo o texto do Documento 2, “[...] a desarticulação entre intenções e ações: uma proposta pedagógica que apenas acena para uma escola crítica” (SÃO PAULO, 1990, p. 39). Utilizar-se da via da interdisciplinaridade demonstrava, portanto, a escolha da administração de se contrapor ao cenário descrito anteriormente por Cortella.

Para isso, diz o documento que tratava da proposição do movimento em análise, “[...] a interdisciplinaridade deve ser garantida através dos princípios, básicos da proposta/pedagógica que se quer nesta administração, numa perspectiva crítica emancipadora, através de temas geradores” (SÃO PAULO, 1989c, p. 1). Esse trabalho funcionou da seguinte forma:

A definição dos temas geradores, em cada escola teve por base o estudo da realidade, envolvendo professores, dirigentes das escolas, alunos e comunidade. Com a assessoria de uma equipe multidisciplinar dos Núcleos de Ação Educativa, as equipes das escolas desenvolveram um trabalho de estudo do meio onde se encontra cada escola, detectando as condições do ambiente geográfico e sociocultural, assim como as condições de vida dos agentes que frequentam a escola. Desta forma, por meio de uma “problematização” da escola e seu ambiente foram selecionados os temas geradores iniciais e, a partir dos mesmos, os professores estão reorientando o trabalho pedagógico na escola. Os temas iniciais selecionados foram: habitação, poluição, trabalho e transporte, saúde, recreação e alimentação, saneamento básico, trabalho e convivência, escola e segurança. (SÃO PAULO, 1989c, p. 1).

Outra característica, constante e marcante em todos os documentos referentes ao currículo publicados durante a gestão, fundamental à hipótese que construímos, é a própria abordagem dada nesses documentos que não se detém no trabalho pedagógico. O debate sobre o currículo, entende-se, inclusive por ser pedagógico, deve envolver todas as dimensões do trabalho que se realiza na escola. Sob essa perspectiva, a leitura dos documentos demonstra que não se pode falar sobre currículo sem falar da própria escola. Discute-se, nesses documentos, desde a infraestrutura da escola até a condição salarial dos professores, passando pelas questões relativas ao conhecimento e ao papel social da escola.

Finalmente, um último elemento precisa ser acrescentado aos demais argumentos em favor da hipótese de que há uma ruptura em relação ao paradigma que orientava – e, de algum modo, ainda orienta – as políticas públicas de currículo: trata-se de uma inversão na própria estrutura da política na ordem dos seus procedimentos. A inversão do vetor, de que temos falado.

Em uma concepção tradicional do currículo na educação pública, a construção da prática ocorreria na medida em que, primeiro, os especialistas discutem sobre como imprimir as diretrizes político-pedagógicas assumidas pelo grupo responsável pelo poder nas práticas de sala de aula das escolas de sua região correspondente – município, estado ou país. Elaboram-se os documentos oficiais, o currículo prescrito, a partir dessa discussão – que podem envolver, minimamente ou não, grupos de professores, mas que quase ignoram a totalidade ou a diversidade da categoria profissional.

Uma vez elaborado o currículo oficial, operam as políticas de estímulo à produção e à publicação de materiais didáticos relacionados à proposta ao mesmo tempo que também se estruturam e passam a ocorrer as formações de professores na perspectiva adotada pela proposta. A partir disso, espera-se que o professor passe a executar aquela determinada prática, uma vez que as avaliações são coerentes com todo o processo e medirão, de alguma forma, o desempenho do professor em criar adesão à proposta – isto é, a medida do aprendizado dos alunos. Aperfeiçoa-se o processo e apura-se cada etapa, promovendo maior rigor e controle para que seja possível atingir os resultados esperados até que outro grupo político assumo o poder e reinicie o mesmo procedimento, mas pautado em suas bases ideológicas (PIRES, 2005). Assim sendo, todo o processo repete-se, como narra a autora a seguir:

O processo de elaboração das propostas curriculares oficiais tem sido via de regra moroso, de sorte que, não raro, o trabalho vem a público na sua forma definitiva tão somente no final da gestão, ou, em estado avançado de sistematização, não chega a ser publicado pela administração que o iniciou. Com a alternância no poder, sói acontecer que propostas recém divulgadas por governos anteriores caíam no ostracismo na gestão seguinte quando há mudança de partido no governo, sendo substituídas por outras orientações. Registram-se casos também em que a nova gestão limita-se a fazer pequenas alterações e publica em seu nome o trabalho realizado por equipes anteriores. É porém frequente que o grupo que assume o poder, por falta de identificação com o trabalho realizado na gestão anterior, ou levado sobretudo pela motivação de deixar marca própria que o diferencie dos anteriores, não faça empenho maior em implementar na rede as orientações preconizadas nos textos oficiais elaborados por outros. (BARRETO, 1995, p. 3).

No Movimento de Reorientação Curricular realizado na gestão de Freire, houve uma inversão significativa desses momentos, entendidos como dimensões do currículo, o que revela, portanto, uma efetiva mudança na concepção do currículo. Afinal, conforme descrevemos anteriormente, não há, de início, prescrição oficial. Há, em vez disso, um convite, uma provocação, sujeita à adesão de poucas escolas – de acordo com a capacidade real de acompanhamento do projeto –, a partir da qual houve a problematização da escola e do currículo. Na medida em que se amplia a capacidade de acompanhamento do projeto, esse número, conforme revelou a experiência freireana, tende a aumentar consideravelmente também – tendo atingido, no último ano da gestão, mais de trezentas e cinquenta escolas (SAUL, 1998).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, portanto, não há, nessa perspectiva, a tradicional culminância do currículo prescrito nas formações de professores, mas, em seu lugar, um acompanhamento reflexivo e crítico da prática docente, sempre em estreito diálogo com as formações. Freire, como Secretário Municipal de Educação, faz exatamente o que propõe como educador em sala de aula: parte do “saber de experiência feito” dos professores e das professoras da Rede Municipal para transformá-los.

Nesse sentido, conforme a análise feita por Oliveira (2002, p. 73), “[...] a gestão considerou que a dimensão programática do currículo estaria centrada no trabalho do professor” de maneira que, no dizer do mesmo autor, “[...] os programas deixaram de ser o

‘credo do professor’ e passaram a ser recursos de apoio para a ação pedagógica”. A proposta realizada por meio do movimento que estudamos, buscou, portanto, “[...] superar o hiato entre currículo recomendado e realidade local, ao delegar ao professor competência de definir os conteúdos programáticos a serem ensinados aos alunos” (OLIVEIRA, 2002, p. 73).

De algum modo, essa percepção está estreitamente vinculada ao princípio da gestão, tanto de Freire como de Erundina, de que as pessoas, nas mais diferentes esferas e searas da sociedade, devem participar dos processos de tomada de decisão acerca da vida pública. E, sendo o currículo um importante mecanismo integrador das práticas vivenciadas nas escolas, urge participar efetivamente de sua construção. Essa concepção rompe, sob nossa perspectiva, radicalmente com o paradigma tradicional e com as suas características, cuja implicação mais grave tem sido a dicotomia entre planejadores e executores no âmbito educacional. Com efeito:

Não é na dicotomia pedagógica entre planejadores e executores, ou entre processos e produtos, que se vai superar as dificuldades observadas no ato educativo. Se o planejar não estiver coerente com a perspectiva que se apresenta para o processo ensino-aprendizagem, este, como sempre, reverenciará a dinâmica de construção curricular que o desencadeou, reproduzindo valores, intenções e práticas nele implícitas. Qualquer proposta concebida de forma centralizada e elitista, reservando aos educadores o papel de executores de um plano pronto e concluído, por mais democráticas que sejam suas intenções educacionais teóricas, não conseguirão atingir seus objetivos práticos, pois não se institui a democracia por mandado, mas sim pelo próprio exercício democrático. A contradição que substancia tal proposta condena-a ao fracasso já em sua gestação. (SILVA, A. F. G. da, 2004, p. 24).

Outro elemento, intimamente conectado com o que se apresenta no excerto anterior, consiste na constatação de que planejamento e execução, na prática pedagógica cotidiana, estão permanentemente imbricados, um implicando o outro e vice-versa. Envolver, efetiva e seriamente, os professores no processo de construção do currículo significa, portanto, em primeira instância, reconhecer a complexidade dessas duas dimensões importantes do currículo. Por isso, também afirmamos, consonantes com o mesmo autor, que:

Acreditar em modelos completos e propor pacotes ou receitas prontas para o novo currículo transformador da prática escolar seria incorrer, até de forma ingênua, nos mesmos equívocos de várias experiências pedagógicas que, sem desencadear um processo de construção coletiva e crítica de uma práxis

pedagógica, propuseram alterações curriculares, não foram efetivadas, se tornaram superficiais. (SILVA, A. F. G. da, 2004, p. 24).

Todas essas características somam-se ao fundamento do que pretendemos afirmar para construir a tese de que a forma de se *fazer* currículo na gestão Freire – tendo significado o rompimento com as práticas tradicionais das políticas públicas de currículo – tem implicações bastante relevantes para se pensar a relação entre uma área específica, como a Matemática, e o eixo integrador do currículo, como os temas geradores na perspectiva da pedagogia crítica. Defendemos, enfim, que a perspectiva do seguinte autor sintetiza alguns pontos relevantes com os quais nos deparamos neste estudo:

A proposta de Reorientação Curricular do governo Luiza Erundina, gestão Paulo Freire, desestabilizou uma estrutura estruturada, um *habitus*, de uma escola reprodutora da ordem social. Entre 1989 e 1992, a educação foi entendida, tratada como sendo pública e popular, portanto, nova estrutura estruturante. Essa noção de educação trouxe para o “chão” da escola, para o seu cotidiano consequências: a qualidade se sobrepôs à quantidade dos conteúdos escolares. Isso significou que não apenas os conteúdos fossem valorizados pela quantidade que seriam trabalhados e assimilados dentro das salas de aula – esse tipo de entendimento definia o que era uma boa escola e um bom professor –, mas que também os conteúdos deveriam ser trabalhados na construção, por exemplo, de outras versões históricas, a história no contrapelo, no sentido de desnaturalizar a ordem social, produzindo outro entendimento para as desigualdades sociais. (CLAUDIO, 2015, p. 182).

Trata-se, enfim, como vimos, de uma possibilidade de inversão do vetor na construção de políticas curriculares. Contudo, mais do que o registro de uma experiência alternativa para a formulação dessas políticas, defendemos que o Movimento de Reorientação Curricular enseja indícios capazes de subsidiar o debate curricular em pauta no país.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A ousadia de fazer acontecer o direito à educação. Algumas reflexões sobre a experiência de gestão nas cidades de São Paulo (1989/92) e Diadema (1993/96). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. (orgs.), **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 191-207.

BARRETO, Elba Sá. (coord.). **As propostas curriculares oficiais**. Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. Coleção Textos FCC, n. 10. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.

CLAUDIO, Claudemiro Esperança. **Política e práticas formativas em confronto na cidade de São Paulo a partir da gestão Paulo Freire (1989-1992)**: representação de professores sobre a escola. 2015. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

FORNER, Régis; DOMITE, Maria do Carmo Santos. Um encontro entre Paulo Freire e a educação matemática. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 3, n. 1, p. 157-172, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 109-138, 2000.

NÓVOA, Antonio. Paulo Freire (1921-1997): A “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antonio. (orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 167-187.

OLIVEIRA, Emilio Celso de. **Currículo recomendado, ensinado e aprendido: o currículo de Matemática da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

PIRES, Célia Maria Carolino. Currículos de matemática: para onde se orientam? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, p. 25-34, 2005.

_____. Currículo, avaliação e aprendizagem matemática na educação básica. In: INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (org.). **Avaliações da Educação Básica em debate: Ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala**. Brasília: INEP, 2013, v. 1. p. 31-54.

SÃO PAULO (Prefeitura). Secretaria Municipal de Educação. **Educação na cidade de São Paulo: um ato de coragem**. São Paulo: SME, 1989a.

_____. _____. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 1**. São Paulo: SME, 1989b.

_____. _____. **Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade**. São Paulo: SME, 1989c.

_____. _____. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 2**. São Paulo: SME, 1990.

_____. _____. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 3 – Problematização da escola: a visão dos educadores, educandos e pais**. São Paulo: SME, 1991a.

_____. _____. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 4 – A criança e o desenho**. São Paulo: SME, 1991d.

_____. _____. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 5 – Visão de área (Matemática)**. São Paulo: SME, 1992a.

_____. _____. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 6 – Relatos de prática (Matemática)**. São Paulo: SME, 1992b.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Vinício de Macedo. **Ensino de matemática na escola de nove anos: dúvidas, dívidas e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SAUL, Ana Maria. Interdisciplinaridade na rede de ensino municipal de São Paulo. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al.* (orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 321-328.

SAUL, Ana Maria. Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 129-142, 2014.

SAUL, Ana Maria; SAUL Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 33, p. 102-120, 2013.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O pensamento de Paulo Freire no campo de força das políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-24, 2011.

=====

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Notas

ⁱ É preciso dizer que, segundo a perspectiva estudada, os temas geradores representam um modo de se referir ao tangível, ao sensível, ao real como ponto de partida e pela possibilidade de abordar elementos que promovam a conscientização ou que permitam a problematização de aspectos sociais e políticos implicados na situação e na condição de vida dos cidadãos. Tais elementos, para Freire (2009), consistiam justamente nas situações-limite, expressas em contradições que deveriam ser utilizadas como substância do trabalho pedagógico.

ⁱⁱ Além da educação popular de Freire, Moreira (2000) identifica a pedagogia crítico-social dos conteúdos como outra tendência fundamentadora na configuração das renovações experimentadas no campo do currículo. O autor observa, nesse sentido, que “[...] ainda que concordando com a necessidade de se teorizar a partir da situação específica da realidade educacional brasileira, bem como com a urgência de se construir uma escola de qualidade para os alunos das classes populares, as duas tendências divergiam radicalmente em relação ao conteúdo a ser ensinado nessa escola” (MOREIRA, 2000, p. 111).