

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Júlio César Augusto do Valle

**Inversão do vetor nas políticas
curriculares:
O Movimento de Reorientação Curricular
de Freire em São Paulo (1989-1992)**

São Paulo

2019

Júlio César Augusto do Valle

Inversão do vetor nas políticas curriculares:

O Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação Científica, Matemática e Tecnológica/ Formação de professores e currículo para a Educação Científica e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Lisete Regina Gomes Arelaro

Comissão Examinadora:

Professor Dr. Vinício de Macedo Santos

Professor Dr. Arthur Belford Powell

Professora Dra. Inês Barbosa de Oliveira

Professor Dr. Cristiano Di Giorgi

Professora Dra. Paola Valero

São Paulo, 23 de Setembro de 2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação

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

Valle, Júlio César Augusto do
Inversão do vetor nas políticas
curriculares / Júlio César Augusto do Valle;
orientador Vinício de Macedo Santos;
coorientadora Lisete Regina Gomes Arelaro. --
São Paulo, 2019.

326 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-
Graduação Educação Científica, Matemática
e Tecnológica) -- Faculdade de Educação,
Universidade de São Paulo, 2019.

1. Políticas de currículo . 2. Currículo
de matemática . 3. Paulo Freire. 4.
Políticas públicas educacionais . 5. Tema
gerador. I. Santos, Vinício de Macedo,
orient. II. Arelaro, Lisete Regina Gomes

“Tudo se renova em outros moldes”

Maria do Carmo Santos Domite

A quem dedico este trabalho como forma de agradecer-lá por ter acreditado em mim e por ter, um dia, sonhado este movimento comigo. Penso que a honra de tê-la como educadora me permitiu compreender exatamente a descrição que Russell fez, um dia, de seu orientador.

“era extraordinariamente perfeito como professor. Interessava-se, pessoalmente, por aqueles com quem tinha de tratar e conhecia tanto os seus pontos fortes como fracos. Tirava de um discípulo o que de melhor o discípulo era capaz. Não era jamais repressivo, sarcástico, superior, nem nada dessas coisas que os professores inferiores gostam de ser. Penso que inspirava a todos os jovens mais capazes com quem entrava em contato – como me inspirou a mim – uma afeição real e duradoura.”
Bertrand Russell

Agradecimentos

Convicto de que este trabalho representa não somente uma construção minha, mas a luta, o empenho e o sonho de muita gente, não poderia iniciá-lo sem agradecer àqueles e àquelas que, ao meu lado, me mantêm convicto de que vale a pena continuar sonhando.

Aos meus pais, Eduardo e Mônica, e meu irmão, Wagner, por dedicarem todo o apoio e carinho que me foi necessário durante a investigação realizada no decorrer desses anos. Obrigado por tanto cuidado!

Ao professor Vinício de Macedo Santos, cuja contribuição a minha formação se iniciou desde que participei do primeiro grupo de alunos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e que, desde esse momento, contribuiu com rigor e desvelo ao desenvolvimento deste trabalho e ao meu próprio. Obrigado por me acolher!

Aos meus grandes amigos, cujo companheirismo tem me oferecido também abrigo diante de tantas e tamanhas dificuldades que se avolumam no horizonte de nosso país. Em especial, e por meio dos nomes da querida Luana Rosa e do querido Matheus Vieira, agradeço pelo aprendizado a todas e todos que estiveram comigo, nos últimos anos, no Grupo de Estudos Paulo Freire. Obrigado por nossa parceria!

Aos professores Paola Valero e Antônio Gouvêa por partilhar comigo suas leituras, críticas e significativas, na ocasião da qualificação deste trabalho. Obrigado por contribuir!

À professora Lisete Arelaro, cuja coragem me motiva a seguir trilhando os caminhos difíceis na partilha da vida pública. Certo de que tenho nela uma grande referência, agradeço por ter participado de diferentes formas da minha formação, chegando a tornar-se coorientadora deste trabalho. Obrigado por me inspirar!

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática, GEPEM-FEUSP, a quem agradeço especialmente por meio do nome da Andréia Conrado, amiga querida,

que esteve ao meu lado em todas as experiências mais transformadoras que vivi nos últimos anos. Obrigado por participar!

Aos professores Mário Sérgio Cortella, Nita Freire, Ana Maria Saul, Vanísio Luiz da Silva, Valkíria Venâncio, Suzete Borelli, Regina Célia Santiago, Manoel Messias e à deputada federal Luiza Erundina, pelas brilhantes entrevistas concedidas para o enriquecimento deste trabalho. Obrigado por me formar!

Aos funcionários do Centro de Multimeios e Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, COPED, em especial à Fátima Davanço de Carvalho, que com muita presteza e cuidado me enviou as cópias digitais de centenas de documentos, elaborados durante a gestão Freire-Erundina, guardados com muito profissionalismo por toda a equipe. Obrigado por todo auxílio!

Ao prefeito, querido amigo Isael Domingues e à querida primeira-dama Cláudia Vieira, que me ofereceram a oportunidade singular de confrontar meu discurso e minha prática diante dos desafios diários da Secretaria Municipal de Educação de Pindamonhangaba, onde ainda experimento certa angústia, mas, sobretudo, muita felicidade, concretizada na possibilidade de fazer mais pelas escolas de minha cidade. Obrigado por confiar!

Aos meus alunos, que terão sempre sua marca neste trabalho, por ter me inspirado de maneiras muito diferentes à procura de caminhos para mudar o mundo, a partir de nossas salas de aula. Todo dia representa, para mim, renovada oportunidade de transformar o amanhã deles. Obrigado por me ensinar tanto!

Ao meu companheiro de todo sonho e de toda vida, Alexandre, que tem um dom muito singular, realmente único: o de impregnar com amor tudo e todos que, com ele, têm contato. Obrigado por estar e ser sempre presente!

Aos trabalhadores que educam, a forma carinhosa como tenho me referido, nos últimos anos, a todas e a todos que comigo partilham o cotidiano da Secretaria Municipal de Educação, onde sonhamos juntos tantas vezes. Em especial minha enorme gratidão à parceria, amizade e comunhão de projetos das amigas Rose, Luciana, Célia e Irene. Obrigado por partilhar!

Resumo

VALLE, Júlio César Augusto do. *Inversão do vetor nas políticas curriculares: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992)*. 2019. 326f. (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

Em meio aos dilemas e aos dissensos em torno da promulgação de uma Base Nacional Comum Curricular, acirram-se os debates sobre os fundamentos e as intencionalidades das políticas públicas curriculares no Brasil. Nesse cenário, discutem-se a viabilidade e o direito de cada escola brasileira construir seu próprio currículo, utilizando a suposta impossibilidade dessa construção como argumento fundamentador de políticas curriculares que se produzem segundo uma vetorização, que parte dos gabinetes dos órgãos oficiais onde os especialistas são consultados em direção às escolas onde os currículos deverão ser “implementados”. Diante desse debate, propomo-nos, nesta investigação, ao estudo do Movimento de Reorientação Curricular realizado durante a gestão de Paulo Freire, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1992, por identificá-lo com a proposta de oferecer às escolas públicas paulistanas os subsídios necessários à construção curricular, visando estimular, por meio da descentralização do poder deliberativo sobre o currículo, a autonomia das escolas e a participação popular no movimento. Partindo da hipótese – presente nos princípios estruturantes apresentados à rede municipal – de que a política curricular freireana se fundamentou em uma inversão do tradicional vetor orientador dessas políticas, investigamos como se deu o movimento desde a sua proposição até a sua efetivação nas escolas, dando ênfase às aulas de Matemática, a fim de elucidar tanto suas potencialidades como também suas fragilidades. A experiência de Freire com a política curricular, tornando-se viável em centenas de escolas paulistanas, oferece, como demonstramos, subsídios teóricos e metodológicos relevantes que ensejam contrapontos significativos às políticas curriculares tecnicistas, homogeneizadoras e acríticas, possibilitando-nos, inclusive, o resgate do sentido público da escola pública brasileira.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Currículo de matemática. Paulo Freire.

Resumen

VALLE, Júlio César Augusto do. *Inversão do vetor nas políticas curriculares: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992)*. 2019. 326f. (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

En medio de los dilemas y la disidencia en torno a la promulgación de una Base Curricular Nacional Común, el debate sobre los fundamentos e intencionalidades de las políticas públicas curriculares en Brasil se calienta. En este escenario, se discute la viabilidad y el derecho de cada escuela brasileña a construir su propio currículo, utilizando la supuesta imposibilidad de esta construcción como argumento de razonamiento de las políticas curriculares que se producen de acuerdo con una vectorización, que comienza en las oficinas de los organismos oficiales donde se encuentran los especialistas, hacia las escuelas donde los planes de estudio deben ser “implementados”. Ante este debate, proponemos, en esta investigación, el estudio del Movimiento de Reorientación Curricular realizado durante la administración de Paulo Freire, en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, de 1989 a 1992, identificándolo con la propuesta de ofrecer a las escuelas públicas paulistanas brindar los subsidios necesarios para la construcción curricular, con el objetivo de estimular, mediante la descentralización del poder deliberativo sobre el currículo, la autonomía de las escuelas y la participación popular en el movimiento. Partiendo de la hipótesis, presente en los principios de estructuración presentados a la red municipal, de que la política curricular de Freire se basaba en una inversión del vector guía tradicional de estas políticas, investigamos cómo se produjo el movimiento desde su propuesta hasta su implementación en las escuelas, enfatizando clases de matemáticas, para dilucidar tanto sus potencialidades como sus debilidades. La experiencia de Freire con la política curricular, que se está volviendo viable en cientos de escuelas en São Paulo, ofrece, como hemos demostrado, un apoyo teórico y metodológico relevante que da lugar a importantes contrapuntos a las políticas curriculares técnicas, homogeneizadoras y no críticas, incluso permitiéndonos rescatar el significado público de la escuela pública brasileña.

Palabras clave: Políticas curriculares. Plan de estudios de matemática. Paulo Freire.

Abstract

VALLE, Júlio César Augusto do. *Inversão do vetor nas políticas curriculares: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992)*. 2019. 326f. (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

Amid the dilemmas and dissent surrounding the promulgation of a Common National Curriculum Basis, the debate on the foundations and intentionalities of curricular public policies in Brazil is heated. In this scenario, the feasibility and the right of each Brazilian school to build its own curriculum is discussed, using the supposed impossibility of this construction as a reasoning argument of curriculum policies that are produced according to a vectorization, which starts from the offices of the official bodies where the specialists are consulted to schools where curricula are to be “implemented”. Given this debate, in this investigation, we propose the study of the Curricular Reorientation Movement carried out during the administration of Paulo Freire, in the Municipal Secretariat of Education of São Paulo, from 1989 to 1992, by identifying it with the proposal to offer to public schools in the city the necessary subsidies for the curricular construction, aiming to stimulate, through the decentralization of the deliberative power over the curriculum, the autonomy of the schools and the popular participation in the movement. Starting from the hypothesis - present in the structuring principles presented to the municipal network - that Freire's curricular policy was based on an inversion of the traditional guiding vector of these policies, we investigated how the movement took place from its proposal to its implementation in schools, emphasizing Mathematics classes to elucidate both their potentialities and their weaknesses. Freire's curriculum policy experience, becoming viable in hundreds of schools in São Paulo, as we show, offers relevant, significant theoretical and methodological support to counterpose technical, homogenizing, and uncritical curriculum policies, making possible the rescue of the public meaning of the Brazilian public school.

Keywords: Curriculum policies. Mathematics curriculum. Paulo Freire.

Sumário

APRESENTAÇÃO	12
De um lado a outro da mesa	12
Delineamentos introdutórios à pesquisa.....	18
Justificativa, proposta metodológica e outras questões.....	24
Sobre os fundamentos e a estrutura da tese.....	31
CAPÍTULO 1. ENTRE O MODERNO E O ARTESANAL	46
1.1. Matemática, cultura e sociedade em conflito.....	47
1.2. Perspectivas em foco no debate sobre o currículo e suas políticas	54
1.3. Tensões e caminhos entre a Matemática e a Pedagogia Crítica	66
CAPÍTULO 2. A RUPTURA PELO VOTO E A POLÍTICA DE ERUNDINA	77
2.1. Participação, autonomia e descentralização: os princípios e a história do governo.....	78
2.2. Paulo Freire e a Secretaria Municipal de Educação: o intelectual como administrador ...	89
2.3. Os princípios de Erundina nas políticas educacionais freireanas.....	104
CAPÍTULO 3. A CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DO CURRÍCULO	115
3.1. O Movimento de Reorientação Curricular: o currículo como construção coletiva.....	116
3.2. Lentes de uma leitura crítica da realidade: a visão de área de matemática e os temas geradores	140
3.3. Um currículo crítico-artesanal e o professor-intelectual: os relatos de prática de matemática	164
3.4. As rugosidades da realidade na construção artesanal do currículo	182
CAPÍTULO 4. SOBRE INVERTER O VETOR DO CURRÍCULO.....	202
4.1. A ruptura do paradigma de políticas públicas de currículo e a inversão do vetor.....	206
4.2. Implicações político-pedagógicas da inversão para a democracia	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	230
FONTES DOCUMENTAIS.....	235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236
ANEXOS.....	245

APRESENTAÇÃO

De um lado a outro da mesa

Quando, há cinco anos, elaborei e entreguei minha dissertação de mestrado em Educação, dediquei-me a pensar o texto de apresentação como um espaço para contar aos examinadores da banca sobre momentos e experiências fundamentais à constituição das questões de minha pesquisa e, em certa medida, de meus próprios desafios e movimentos como educador-pesquisador.

Lembro-me de, à época, ter descrito o movimento que se deu entre a conclusão da minha graduação, Licenciatura em Matemática na Universidade de São Paulo (USP), e o início da pós-graduação que realizei nessa mesma instituição. A narrativa de tais momentos, sob a minha perspectiva, se traduz na relevância de apresentar dimensões de diferentes e interdependentes naturezas – dentre as quais destaco, pelo menos, uma dimensão profissional, uma acadêmica e outra política –, que me inclinam ao contexto, ao objeto e às perguntas do presente estudo e, de alguma forma mais abrangente, das perguntas que me inspiram nesse movimento.

Era necessário, portanto, dizer de minha experiência de professor de matemática na escola básica, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio¹, para justificar a natureza de meu interesse pela pesquisa. Do mesmo modo, não haveria como entender o contexto e o objeto do trabalho realizado sem a menção à minha participação assídua no Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática da Faculdade de Educação da USP, o GEPEM/FEUSP², liderado pela professora Maria do Carmo Santos Domite e também pelo professor e idealizador da área de estudos Ubiratan D'Ambrosio – ambos educadores matemáticos.

¹ No momento citado, já atuava na docência na Educação Básica há alguns anos em escolas privadas na cidade de São Paulo, incluindo uma passagem breve por uma escola judaica, e também em Pindamonhangaba, no interior do estado, cidade onde nasci.

² Passei a integrar o grupo – que existe desde 1998 – em meu último ano de graduação, tornando-me, depois disso, membro-pesquisador.

Além disso, politicamente, não haveria como entender a temática sem mencionar meu desconforto permanente com o que fazem, pensam e dizem em relação à matemática que, em meio a tanta desigualdade social e num cenário preocupante de espoliação cultural, tem sido apresentada com pretenciosa neutralidade e assepsia no cotidiano escolar, produzindo distanciamentos, conflitos e aversão. Características essas que somente tendem a reiterar o pressuposto de que a matemática “é algo para deuses e gênios”, como Paulo Freire denunciava – um conhecimento supostamente inacessível às pessoas mais simples, incapazes de abstrair e calcular.

Tais dimensões orientaram-me a perguntar sobre as bases do pensamento de D’Ambrosio (1999, p. 121), responsável pela construção e proposição de uma área de investigação, denominada “etnomatemática”, caracterizada como um movimento pendular de resistência e de crítica às concepções acerca do conhecimento matemático identificadas com o colonialismo, patriarcal e capitalista.

Dediquei-me, particularmente, à investigação das bases em que D’Ambrosio fundamentaria sua teoria, fortemente inspirada por ideais pacifistas de educação e de sociedade. Para isso, tomei como objeto a obra de Bertrand Russell (1872-1970), matemático, filósofo e pacifista que, tendo sido um dos fundadores do Movimento *Pugwash*³, com Albert Einstein, tornou-se interlocutor de D’Ambrosio, que se tornou membro do mesmo movimento três décadas depois.

Todas essas dimensões – profissional, acadêmica e política –, intrinsecamente relacionadas, articularam-se, em meu ponto de vista, orientando-me à elaboração do trabalho a que me refiro. Como professor de matemática, academicamente dedicado à pesquisa sobre matemática, cultura e sociedade, e politicamente posicionado contra as desigualdades estruturais da escola, particularmente constituídas também por meio do ensino de matemática, meu olhar se centrou na pesquisa sobre uma concepção alternativa de ensino de matemática. Concepção esta que, divergindo das concepções tradicionais, enfatizavam seu caráter cultural como constructo humano.

Sob essa perspectiva, observo que meu olhar, no momento da pesquisa, partia indiscutivelmente de um pressuposto tácito, quase imperceptível para mim à época, que

³ O movimento *Pugwash Conferences on Science and World Affairs* construiu-se sob o mote “*Thinking in a new way*”, pois conforme defendiam seus membros, “para ir além de um pensamento desejado e discursos inspiradores, ousadia e ação inovadora são necessárias” (D’AMROSIO, 2009, p. 245). Nas palavras de seu fundador, Russell: “Meu propósito era assegurar a cooperação entre cientistas comunistas e não-comunistas, em questões que se achavam dentro de sua competência técnica e, se possível, em medidas internacionais relacionadas com armas nucleares. Pensei que uma declaração, assinada por cerca de doze dos homens vivos mais capazes da época, talvez tivesse algum efeito sobre os Governos e o público.” (Russell, 1962, p. 46)

consistia no seguinte: mobilizar o ensino e, portanto, a escola no sentido de seu papel na emancipação social depende fundamental, quase exclusivamente, da mudança do reconhecimento do lugar que o professor ocupa num processo libertador – em particular do professor de matemática, em meu caso. Isto, por sua vez, demandaria o reconhecimento de outras perspectivas sobre a matemática e, em decorrência, sobre a educação matemática, que, igualmente válidas, se estruturassem a partir de seu compromisso com a justiça social e a emancipação dos indivíduos.

Contudo, mantendo-me na defesa de que esse reconhecimento ainda se faz necessário, outras experiências me mobilizam no sentido de preocupações distintas. Para narrá-las, apresento antes as mesmas dimensões – profissional, acadêmica e política – que, hoje, entendo como condicionantes estruturais para elaboração deste trabalho.

Destaco que o falecimento da professora Maria do Carmo Santos Domite, minha orientadora durante o mestrado e líder do grupo de estudos mencionado antes, como um momento que, indiscutivelmente, marcou todos os seus orientandos de modo pessoal e a sua trajetória acadêmica. Para mim, particularmente, significou o momento de repensar as pesquisas realizadas, seus sentidos, propósitos e pressupostos. Minha própria frequência no grupo de estudos, tendo diminuído sob a coordenação do professor Ubiratan D'Ambrosio, devido especialmente à sua condição de saúde, nos inclinou à busca de outras temáticas, outros fundamentos e, sobretudo, outros interlocutores.

Iniciei, então, o doutorado, escolhendo disciplinas que, de algum modo, pudessem, além de colaborar com minha investigação, também me oferecer uma formação mais consistente como pesquisador. Com essa justificativa, cursei “Filosofia da Linguagem e Concepções Epistemológicas na Educação”, com uma abordagem sólida sobre a perspectiva do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951) sobre a linguagem e a própria filosofia, responsável pela virada linguística em seu campo.

Paralelamente, estudei “Políticas Públicas para a Pequena Infância: aspectos instigantes em três realidades distintas – Brasil, Suécia e Itália”, que me ofereceu um rico panorama sobre os contextos, os posicionamentos e os momentos históricos e, sobretudo, políticos desses países no que se refere às legislações e às práticas na Educação Infantil.

Depois disso, dediquei-me à “Avaliação Educacional: pressupostos teórico-metodológicos e propostas em realização no Brasil”, disciplina em que estudamos, sobretudo, perspectivas conceituais, práticas e políticas de avaliação no país. Atribui,

após sua conclusão, a essa disciplina meu amadurecimento em relação a minha concepção sobre a avaliação, entendendo-a, inclusive, como instrumento fundamental para a garantia do direito à educação das crianças e adolescentes que frequentam a escola básica.

No mesmo período, cursei “*La Función Simbólica, del Signo y sus Significados, su Formación y Desarrollo en Contextos Educativos y Escolares*”, delineada sobre uma abordagem do pensamento e da obra do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) e da utilização dessa perspectiva e de suas implicações pedagógicas durante a última reforma educacional mobilizada em Cuba. Mais uma vez numa disciplina cursada, confluíram os debates político e educacional no sentido de examinar, particularmente, teorias e práticas apresentadas em políticas educacionais nacionais ou regionais sobre o currículo.

Ainda nesse período, fui aluno da disciplina da sociologia “*Pensadores Clássicos e Contemporâneos nas Ciências Humanas: Contribuições no Campo da Educação*”, constituída por uma abordagem teórica de pensadores que, a exemplo do alemão Max Weber (1864-1920), se tornaram marcos para a história das ciências humanas.

Posteriormente, e para finalizar a realização das disciplinas – que já nesse momento superavam o número mínimo de créditos exigidos pelo programa –, cursei as disciplinas “*Paulo Freire e os Desafios Atuais da Educação Brasileira*”, “*Educação Matemática: Significados, Fundamentos e Possibilidades de Investigação*” e “*Docência no Ensino Superior: uma introdução*”. Cada uma delas conduzindo-me a reflexões relevantes para minha formação acadêmica e profissional em diferentes sentidos. Mais particularmente, o fato de a disciplina sobre o pensamento de Paulo Freire e a disciplina sobre a Educação Matemática terem sido oferecidas durante o mesmo semestre suscitou questionamentos fundamentais à pesquisa que realizava.

A primeira, porque tratava do pensamento, da obra e da práxis de Paulo Freire, inclusive das políticas educacionais propostas em sua experiência à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a segunda, porque abordava as especificidades da matemática e da educação matemática enquanto campos de pesquisa e de práticas, inclusive sob o ponto de vista do que se considera dessas especificidades ao formular os currículos de matemática.

Politicamente, em todos os âmbitos – municipal, estadual e federal –, nós, brasileiros, sofremos duros golpes à jovem democracia do país, que se fundamentaram, sobretudo, no desmonte das políticas públicas sociais, educacionais e culturais.

Desmorte respaldado numa crise de representatividade sem precedentes em nossa história. Nesse cenário, perdemos espaços significativos para o amadurecimento de nossa experiência democrática. Perda denotada pela suspensão de canais legítimos de escuta, de diálogo e de alteridade.

As mudanças impostas, por meio da Portaria nº 577 e do Decreto de 27 de Abril de 2017, à constituição do Fórum Nacional de Educação (FNE) – reduzindo a representação das entidades da sociedade civil e ampliando a participação dos representantes do governo – e o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), a efetivação da Emenda Constitucional 95 (EC 95), que congela durante vinte anos os investimentos em áreas sociais, e a ascensão da direita nas eleições recentes são exemplos nítidos dessas perdas. Todas essas nos sinalizam indícios do momento político por que o país passa atualmente e, a partir disso, as prioridades de movimentos progressistas, inclusive educacionais, deslocam-se da busca por amadurecer experiências democráticas capazes de ampliar a participação popular nas decisões relacionadas ao projeto de país que vínhamos construindo para, então, lutar por recuperar direitos, canais, experiências e espaços democráticos que achávamos ter conquistado.

Profissionalmente, minha transição do mestrado ao doutorado foi marcada pela transição de minha atuação da Educação Básica ao Ensino Superior. Passei a lecionar, nesse período, disciplinas da educação – como Didática, Psicologia da Educação, Introdução aos Estudos da Educação e Currículo – para o curso de Licenciatura em Ciências da Universidade de São Paulo e também disciplinas da matemática – como Estatística e Geometria – para o curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Superior de Educação de São Paulo.

Mais recentemente, já cursando o doutorado, aceitei o convite para me tornar Secretário de Educação e Cultura de Pindamonhangaba, no interior de São Paulo. Cidade marcada, há anos, por um caráter autoritário, impopular e centralizador na proposição de políticas que, na contramão da maioria dos estados e municípios brasileiros, substituiu um governo com tais marcas por outro, popular, democrático e progressista. Passei a estar, então, “do outro lado da mesa”.

Todas essas dimensões orientaram-me à percepção de que é, de fato, necessário que nós, professores de matemática, tenhamos concepções mais abrangentes sobre o conhecimento matemático – tais como aquelas que entendem o conhecimento matemático como um constructo humano e, portanto, fortemente caracterizado por

condicionantes culturais, históricos e geográficos. Percebi igualmente que tais entendimentos são necessários, porém não são suficientes para orientar a escola, efetivamente, no sentido de propor uma reconsideração significativa do trabalho pedagógico. Isto é, para além da reflexão sobre as especificidades da disciplina matemática, outras, de caráter não-disciplinar, são igualmente necessárias se a finalidade de nossa prática consiste na transformação da escola – ou, agora, a resistência ao modelo de mercado que se insinua sobre a educação pública.

Após as experiências acadêmicas, políticas e profissionais narradas, entendo o **currículo** e, conseqüentemente, as propostas curriculares exatamente como um componente indispensável para proporcionar condições necessárias à emancipação e resistência, sobretudo no atual momento histórico e contexto político de nosso país. Sob essa perspectiva, refletir sobre o currículo, enquanto instrumento integrador das disciplinas e mobilizador da cultura escolar, utilizando-o para o amadurecimento de experiências democráticas na Educação Básica, parece-me um caminho bastante profícuo para lidar tanto com o cenário político – e suas implicações pedagógicas – como também com o circuito das políticas públicas de educação, além de os desafios proporcionados pelos contextos profissionais em que nós nos inserimos também no ensino superior.

Centrei-me sobre a possibilidade de entender as propostas curriculares, particularmente o de matemática, como um instrumento, não somente interessante, mas também fundamental, para responder às tensões e às questões apresentadas pelas dimensões abordadas. Sobretudo politicamente, em tempos de recrudescimento das políticas públicas que estimulam o diálogo, a escuta e o respeito à diferença, passei a me questionar como o currículo pode operar como dispositivo, primeiro, garantidor do direito à educação das crianças e dos jovens, mas, mais do que isso, como mecanismo de enfrentamento dessas que, comumente, são políticas globais, fundamentadas em práticas de larga escala e, por isso, com pouca capacidade de aderência à realidade diversa. Para Freire, como veremos, no currículo está implicada a totalidade da práxis educativa em ambiente escolar, com suas intencionalidades e possibilidades de transformação, não somente da escola, mas igualmente do território em que se insere. O currículo, nessa perspectiva, se destaca como terreno fértil em que podemos evidenciar os embates em torno de diferentes, muitas vezes opostas, visões de mundo e interesses.

Conheci, nesse mesmo período, as experiências realizadas durante a gestão do professor Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo,

durante o governo da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), do Partido dos Trabalhadores (PT). Tais experiências atraíram meu interesse justamente pela defesa permanente do currículo como um território, evidentemente contestado, que deve ser disputado em favor de uma educação efetivamente emancipatória, que cuide do diálogo, da escuta e da alteridade.

Delineamentos introdutórios à pesquisa

Na apresentação da Base Nacional Comum Curricular, redigida pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, lemos que:

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, **a BNCC foi preparada por especialistas** de cada área do conhecimento, **com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil.** (BRASIL, 2017, p. 5, grifo nosso).

Aproximando-nos da experiência freireana, tendo como terreno o campo das políticas curriculares, optamos por problematizar o significado dos discursos que orbitam nessa lógica, constante no documento, de que o documento oficial é “preparado por especialistas de cada área e conta com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” como apenas *uma* vetorização possível das/nas políticas públicas de currículo para, a partir desse entendimento, demonstrar sua inconsistência teórico-metodológica diante do princípio da gestão democrática escolar no Brasil.

Afinal, o que a experiência de Freire ao mobilizar políticas curriculares inspiradas por sua pedagogia crítica pode nos ensinar? Como o movimento e seus resultados se relacionam com as políticas públicas de currículo mobilizadas atualmente? Como entender o raciocínio do então Ministro da Educação sobre a Base Nacional Comum Curricular à luz da experiência freireana?

Sob a nossa perspectiva, a experiência mobilizada por Paulo Freire durante sua gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1991, e algo capaz de evidenciar as contingências do discurso subjacente às atuais políticas curriculares brasileiras, que, de acordo com o que defenderemos, aprofundam o paradigma tradicional de construção das políticas curriculares e do modelo de mercado, contra o qual entendemos que deve haver completa ruptura e inversão.

Para elucidar possíveis encaminhamentos às questões formuladas, estudamos os cadernos e documentos elaborados como subsídios ao Movimento de Reorientação Curricular de 1989 a 1992 no município de São Paulo (Prefeitura Municipal de São Paulo – SP/SME, 1992), realizando entrevistas com alguns dos atores relacionados ao movimento e conhecendo mais e mais sobre teorias capazes de nos dar sustentação ao estudo.

Nessa trajetória, aprendemos que “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”, como afirma António Nóvoa, ex-reitor da Universidade de Lisboa e pesquisador do campo da Educação (apud SAUL & SILVA, 2011, p. 4). As pesquisadoras do currículo Alice Lopes e Elizabeth Macedo afirmam, no mesmo sentido que “Paulo Freire é reconhecidamente o mais importante educador brasileiro, tanto pela extensão de sua obra, iniciada nos anos 1960, quanto pelo impacto dela no país e no exterior”, ao que acrescentam o fato de que “curriculistas norte-americanos, como Peter McLaren e Henry Giroux, afirmam em diferentes textos a importância da obra de Paulo Freire em suas teorias” (2011, p 84). Segundo as autoras, está inaugurado, a partir de Freire, o uso de uma “linguagem de possibilidade”, que desafia o que está instituído, naturalizado e nos “abre mais espaços para entendermos a produção de significados no currículo”.

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, “Paulo Freire situa-se entre os pedagogos humanistas e críticos que deram uma contribuição decisiva à concepção dialética da educação” (2003, p. 234). Trataremos, portanto, das ideias e práticas mobilizadas por Freire sob a égide da pedagogia crítica, localizada contextual e historicamente 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 alertando para os prejuízos de uma educação fundamentalmente tecnicista e capitalista (SAVIANI, 2013).

Para Saviani, identificam-se algumas tendências, isto é, vertentes da chamada pedagogia crítica, dentre as quais se situa o referencial freireano. Sob sua perspectiva, os teóricos dessa vertente 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 vertente da pedagogia crítica, pode ser identificada, portanto, como educação popular.

Embora a pedagogia crítica possa abranger múltiplas vertentes, cumpre-nos enfatizar que há, em seu âmago, entendimentos divergentes sobre o conhecimento, sobre o papel social da escola e, portanto, sobre o trabalho pedagógico. Neste trabalho, identificamos, enfim, a pedagogia crítica com a educação popular; 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 presentear 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. Esse compromisso se converte, no caso da alfabetização, por exemplo, segundo Gadotti, 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 alfabetizandos; 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)

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, portanto, 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). Em uma de suas obras, Henry Giroux, educador

e crítico cultural estadunidense, cujo pensamento pedagógico apresenta muitas aproximações com a obra freireana, afirma que:

Freire corretamente enfatizou que aquelas experiências históricas e existenciais que são desvalorizadas na vida diária pela cultura dominante devem ser recuperadas a fim de serem validadas e criticamente compreendidas. Não ter expressão em uma sociedade é não ter poder, e as habilidades de alfabetização tomam-se emancipadoras somente à medida que dão ao povo os instrumentos críticos para acordá-lo e liberá-lo de sua visão de mundo, freqüentemente mistificada e distorcida. Entretanto, deve ser enfatizado que a alfabetização, como definida por Freire, somente toma-se relevante se for baseada no meio cultural que informa o contexto da vida diária dos educandos. Freire coloca isso bem claro ao afirmar que os estudantes precisam ser capazes de decodificar suas próprias realidades vividas, antes que possam entender as relações de dominação e poder que existem fora de suas experiências mais imediatas. (GIROUX, 1983, p. 83)

Por esse motivo, Nóvoa 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, portanto, 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 com 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”. Trata-se precisamente do caráter da obra freireana capaz de se articular 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, pode-se 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 antihegemônica; reconhecem, ainda, que a alfabetização crítica (que ele denominou conscientização) está ligada a lutas reais, é realizada por pessoas reais, em comunidades reais. (APPLE & NÓVOA, 1998, p. 167)

Elegemos, para construir um determinado recorte e potencializar o olhar sobre os documentos e o próprio Movimento de Reorientação Curricular que estudamos, a área de matemática – devido especialmente à minha formação inicial. Cumpre-nos, inclusive, dizer que o campo da educação matemática possui algumas vertentes que acolheram e se fundamentaram com maior profundidade os princípios da educação

libertadora delineada por Freire. É o caso da educação matemática crítica (SKOVSMOSE, 2007), da resolução de problemas (DOMITE, 1993) e da etnomatemática (POWELL & FRANKENSTEIN, 1992).

Pesquisadoras e pesquisadores dessas vertentes reconhecem em seus trabalhos marcas do pensamento freireano, isto é, compartilham dos pressupostos do educador acerca da educação, da escola e do papel do professor. Comungam da politicidade da educação, do cuidado com a escuta e com a alteridade na relação entre professor e aluno, do reconhecimento da diversidade cultural e de saberes, do princípio educativo de que se deve partir do conhecimento primeiro do educando, e da necessidade do diálogo na construção de uma escola democrática (FREIRE, 1997; 2012).

Pode-se situar o início das aproximações entre estudos da educação matemática e o referencial teórico freireano nas décadas finais do século XX, quando tais estudos se comprometem com a denúncia da “agressão cultural e da remoção de capacidade crítica através da matemática”, conforme defende D’Ambrosio em uma visão de estado da arte do campo (1993, p. 13). Para esse educador matemático brasileiro, três trabalhos são identificados como representativos da perspectiva enunciada, em desenvolvimento na época: o de Frankenstein (1989), o de Shan e Bailey (1991), e o de Nobre (1989).

Na verdade, esses três trabalhos fundamentais fazem eco, através da Matemática, ao pensamento de Paulo Freire, que propõe uma educação crítica e não-alienante; em essência, ver a educação como um ato político, reconhecido e assumido. Na verdade, a postura de Paulo Freire com relação à alfabetização e a ideologia reconhecida por Michel Apple ao introduzir o conceito de currículo oculto trazem, em simbiose, um componente que toca ainda mais de perto o interesse do mundo desenvolvido, que é a crítica ao consumismo implícito. Naturalmente é aí que se manifestam as grandes distorções culturais da Educação Matemática e que nos levam a reconhecer a sua dimensão política. (D’AMBROSIO, 1993, p. 13)

Conforme se pode verificar por meio de sua leitura, a dimensão axiológica desses trabalhos está profundamente marcada pelos princípios freireanos, o que não implica necessariamente na existência de uma relação evidente entre a matemática e seu ensino, quando fundamentado nos pressupostos considerados. Mais especificamente, no que tange à natureza da matemática, que têm significativas implicações pedagógicas, pouco ou nada se discute acerca dos pressupostos freireanos. Isto é, há um modo e, se houver, como se relacionariam os princípios da pedagogia crítica com a natureza epistemológica do conhecimento matemático? Seria possível observar tais modos como se relacionam, se houver, na formulação de políticas públicas de currículo? Como?

Essas foram outras perguntas que mobilizaram nossa curiosidade no sentido da construção de uma investigação acadêmica. Recorreremos, por isso, aos estudos de educadores matemáticos reconhecidamente freireanos para examinar quais são os efeitos dessa fundamentação sobre seus trabalhos, possivelmente identificando convergências, como fizeram, de algum modo, Forner (2005) e Santos (2007). Ainda assim, optamos pela ênfase no estudo dos materiais produzidos durante a reorientação por entendê-los como uma sistematização dos pressupostos e dos princípios da pedagogia crítica de Freire em relação à matemática e seu ensino. Complementa-se esse estudo com entrevistas realizadas com alguns dos envolvidos no processo de sistematização do Movimento de Reorientação Curricular, em anexo.

O movimento, conforme veremos, consistiu, aliás, de uma tentativa de construção de um novo paradigma curricular, numa relação em que se articularam currículo e contexto histórico, social, político e cultural, como argumentam os autores Saul e Silva (2009, p. 225). Nesse cenário, concretizaram-se os trabalhos oriundos do 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)

O ensino de matemática via tema gerador, portanto, torna-se também um elemento fundamental para ser estudado como potencial relação das particularidades do conhecimento matemático com os pressupostos da pedagogia crítica de Freire, assim como sua mobilização em uma política curricular. Propomos, então, investigar como se relacionam essa e outras proposições das equipes do Movimento de Reorientação Curricular como construção participativa e coletiva do currículo, identificando convergências e divergências, possibilidades e impossibilidades, potencialidades e obstáculos.

Justificativa, proposta metodológica e outras questões

Este trabalho se justifica a partir da relevância de dois elementos diretamente associados aos propósitos desta pesquisa. O primeiro consiste no esclarecimento de como se relacionam, sob a égide do currículo, os pressupostos e princípios da pedagogia crítica de Freire com a natureza do conhecimento matemático. Tal esclarecimento, a meu ver, auxilia na fundamentação teórico-metodológica das vertentes da educação matemática que, como a etnomatemática ou a resolução de problemas, se beneficiam e se comportam diante do aporte da pedagogia crítica em Freire.

Partimos do estudo realizado por Forner, em 2005, que procurou delinear as contribuições de Freire para a formação de professores de matemática, segundo pesquisadores do campo da educação matemática. Forner entrevistou os pesquisadores Dario Fiorentini, Eduardo Sebastiani Ferreira, Pedro Paulo Scandiuzzi, Maria do Carmo Santos Domite, Célia Maria Carolino Pires, Geraldo Perez, Marcelo de Carvalho Borba e Ole Skovsmose. Esse trabalho identificou, no campo da educação matemática, as seguintes convergências com a obra de Freire:

Valorização da cultura e do conhecimento do outro, aproximando-se da etnomatemática; necessidade de uma matemática que não se limite apenas a uma disciplina integrante do currículo escolar, mas que seja utilizada no dia-a-dia como instrumento de mudança social; questionamentos quanto ao ensino tradicional da matemática; existência de materiais impressos ou gravados tratando de forma direta dessa relação; diálogo como parte fundamental do processo ensino-aprendizagem; importância do aluno na elaboração do currículo; discussões quanto a Matemática ser considerada uma ciência absoluta, única e inquestionável; utilização de diferentes meios ou mídias para possibilitar o acesso dos alunos. (FORNER, 2005, p. 166)

Nota-se o pertencimento de tais elementos à dimensão axiológica dos trabalhos desenvolvidos em educação matemática – isto é, dizem mais respeito à postura do professor de matemática em relação aos alunos do que efetivamente implicam alterações na maneira de lidar com o saber em tela –, com exceção, talvez, das pautas reivindicadas pela etnomatemática, cujo surgimento representou um rompimento com os entendimentos anteriores acerca da própria natureza do conhecimento matemático, que passou a ser entendido como um constructo humano e, portanto, fundamentalmente relacionado às condições contextuais de sua produção. A mesma análise, sobre a

dimensão axiológica desses trabalhos é reiterada na perspectiva da pesquisadora Elba Sá Barreto, para quem:

Pode-se observar com certa frequência nos pressupostos que encaminham as propostas curriculares, a inclusão de justificativas, compromisso ou diretriz relativos à interdisciplinaridade. Não raro, são recomendações de caráter geral que se refletem de modo diverso na construção dos componentes curriculares, ou cuja efetivação é remetida à instância **das ações** empreendidas pelas unidades escolares. Considerando o conjunto das propostas curriculares, e mesmo o âmbito específico de cada uma, verifica-se o caráter polissêmico do termo interdisciplinaridade. Boa parte das vezes esta é considerada uma questão afeta à postura individual do educador, exortado a valorizar o trabalho coletivo, a troca de experiências e a formação integral do educando. (BARRETO, 1995, p. 8)

Nossa hipótese primária, portanto, é de que as implicações pedagógicas dos pressupostos da pedagogia crítica de Freire, embora fundamentados na interdisciplinaridade, não se restringem à dimensão axiológica. Todavia, elucidar outras implicações pedagógicas demanda considerar uma perspectiva sobre a natureza do conhecimento matemático que nos permita avaliar possibilidades e impossibilidades de relacionar tais pressupostos ao ensino de matemática.

Com efeito, consideramos fundamental identificar potencialidades e as tensões de conciliar o trabalho desenvolvido sob a égide dos pressupostos freireanos com o ensino de matemática. Por meio desta investigação, pretende-se contribuir para o aprofundamento teórico do debate acerca da influência de Freire na educação matemática, como defendem D'Ambrosio e Domite (1997) ou Higginson (1997).

Outro elemento relevante para justificar este trabalho consiste em nosso propósito de inserir no campo do currículo essa reflexão sobre a experiência freireana no município de São Paulo. Entendemos, como salientam Saul e Silva (2009), a importância das propostas mobilizadas durante sua gestão à frente da Secretaria de Educação e também a necessidade de se produzir estudos acadêmicos sobre essa experiência, significativa para o contexto brasileiro e latino-americano. Tais autores sublinham a quantidade expressiva de municípios aderentes aos eixos propostos por Freire, de maneira que, na atualidade, quase duas décadas após sua gestão, estudiosos das políticas públicas e gestores públicos se dedicam ao estudo das problemáticas enfrentadas naquele momento. Com efeito, os quatro eixos de atuação propostos pela Reorientação Curricular permanecem atuais, precisamente porque dialogam com demandas ainda presentes, algumas delas perenes, na escola pública brasileira:

a) a construção coletiva, caracterizada por um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo; b) o respeito ao princípio da autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas, ao mesmo tempo criando e recriando experiências curriculares que favoreçam a diversidade na unidade; c) a valorização da unidade teórico-prática refletida no movimento de “ação-reflexão-ação” sobre experiências curriculares (acrescentou-se aqui o entendimento de que a construção de novas práticas pudesse ocorrer inicialmente em situações pontuais, antecedendo a ampliação gradativa do novo processo de construção curricular para todas as escolas da rede); e d) a formação permanente dos profissionais do ensino, desenvolvida necessariamente a partir de uma análise crítica do currículo em ação, ou seja, do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, pela consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem fundamentação, revisão e superação de práticas. (SAUL & SILVA, 2009, p. 226)

Consideramos relevante, então, a necessidade de estudar tais propostas em diálogo com questões que vêm sendo debatidas no campo do currículo, para as quais defendemos que a obra de Freire oferece respostas significativas, embora não as esgotem. Sob essa perspectiva, refletir sobre as relações entre a natureza do conhecimento matemático e os pressupostos da pedagogia crítica de Freire também nos permite, em alguma medida, contribuir com o campo do currículo.

Esta tese consiste, então, em uma pesquisa qualitativa, que privilegia a análise documental dos cadernos elaborados por educadores matemáticos durante o Movimento de Reorientação Curricular da gestão de Freire na Secretaria de Educação do município de São Paulo, de 1989 a 1992. Essa análise documental será acompanhada de um levantamento bibliográfico, usando os meios tecnológicos disponíveis, com o objetivo de investigar, identificar e mapear as referências conceituais pertinentes à questão de pesquisa em cada área: da pedagogia crítica e da educação matemática, mediadas pelos saberes pertencentes aos campos do currículo e das políticas educacionais.

Para sustentar a investigação sob uma triangulação, realizamos entrevistas com alguns agentes envolvidos com a elaboração em tela, em cujos trabalhos também se reconhece a perspectiva de Freire. São elas e eles: Ana Maria Araújo Freire, viúva de Paulo Freire; Ana Maria Saul e Lisete Arelaro, que desempenharam importantes funções constituindo a principal equipe de trabalho de Freire na Secretaria Municipal de Educação; Luiza Erundina, então prefeita de São Paulo; Manoel Messias Dias dos Santos, Valkíria Venâncio e Vanísio Luiz da Silva, professores de matemática que experimentaram todos os momentos do movimento estudado; Suzete de Souza Borelli e Regina Célia Santiago do Amaral Carvalho, professoras que coordenaram as instâncias

dos Núcleos de Ação Educativa (NAE) e da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), respectivamente, responsáveis pelo movimento na área de matemática e Mário Sérgio Cortella, que deu continuidade aos trabalhos de Freire como Secretário de Educação quando seu precursor se afastou.

É importante ressaltar que as entrevistas não compuseram o escopo deste trabalho como objetos, carentes de análise, interpretação e estudo, mas, ao invés disso, cada entrevistado tornou-se interlocutor privilegiado durante a investigação com o qual dialogamos sobre as tensões e questões que emergiram durante a investigação, dos documentos e movimentos concebidos durante a gestão, considerando-os também de algum modo referenciais que a cada momento balizam o olhar dedicado ao estudo. Por isso, não há um momento de análise das conversas. Há, isto sim, um constante permear das falas e dos olhares desses interlocutores à investigação. Ao adentrarmos no estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação e, principalmente, da estruturação do Movimento de Reorientação Curricular junto à rede municipal, esses interlocutores serão convocados ao diálogo para que possamos confrontar suas perspectivas com as demais, que emergem tanto da análise documental como da pesquisa bibliográfica.

Para isso, os entrevistados são divididos em três grupos de modo que possamos potencializar sua interlocução. Nita Freire, Ana Maria Saul, Lisete Arelaro, Mário Sérgio Cortella e Luiza Erundina compõem um grupo que nos permite dialogar com a perspectiva da gestão na proposição das ações de governo e entender se e como se relacionavam as propostas conduzidas pela equipe de Freire. Ana Maria Saul, novamente, Regina Célia Santiago e Suzete Borelli, compondo um segundo grupo, nos permitem tratar com maior proximidade o Movimento de Reorientação Curricular a partir de três instâncias articuladas e diferentes, com tarefas complementares na estrutura da proposta. Finalmente, os professores Manoel, Vanísio e Valkíria compõem um terceiro grupo que nos conta mais sobre como a proposta foi recebida nas escolas. Por isso, como veremos, todos os três professores pertenciam a escolas que aderiram ao movimento.

Posteriormente, houve um momento de estudo do material coletado para construção e refinamento dos esboços que representam o trabalho nesta fase de construção. Em síntese, três eixos fundamentam metodologicamente a investigação proposta: (a) levantamento e coleta dos documentos necessários, relacionados à proposta de reorientação curricular do município de São Paulo, de 1989 a 1992; (b) busca e leitura da bibliografia pertinente à etapa de estudo e problematização dos

materiais coletados; e (c) estudo que nos permita relacionar os resultados dos eixos anteriores, mas, mais do que isto, permita também que este trabalho se torne propositivo no âmbito do currículo.

Mobilizamos esse conjunto de atividades, constituintes da investigação a fim de elucidar as perguntas a que nos dedicamos e, assim, desenvolver um estudo que contribua aos campos em que se insere. Sob essa perspectiva, justamente, é que inscrevo este trabalho na tentativa de contribuir com o desafio descrito a seguir:

Um dos grandes desafios que se põe está na necessidade de aprofundar, com rigorosidade metódica, os estudos e as pesquisas sobre o pensamento de Paulo Freire, buscando argumentos e evidências que permitam a correção de equívocos, por vezes presentes em políticas e práticas que se dizem freireanas e a reinvenção da práxis educativa de modo que, sem medo de ousar, seja possível buscar a adesão das pessoas, em um processo de formação permanente e, no coletivo, mudar a realidade concreta. É, dessa forma, que as políticas de currículo podem ser gestadas no compartilhamento dos espaços e tempos, garantindo-se a voz para as escolas. (SAUL & SILVA, 2011, p. 21)

Dada a proposta apresentada anteriormente, o objeto de estudo selecionado se justificou devido a sua singularidade no que tange às possibilidades potenciais de investigação. Em outras palavras, pareceu-nos conveniente e interessante tomar como objeto os cadernos e demais documentos que balizaram o Movimento de Reorientação Curricular durante a gestão do próprio educador sistematizador dos princípios em tela, da pedagogia crítica, particularmente em matemática, para examinar como se relacionam.

Conforme venho sinalizando, meu propósito, nesta pesquisa, consiste, desde o início, em identificar as potencialidades e os limites da proposta curricular freireana enquanto um movimento confirmatório do direito e da viabilidade de que as escolas públicas construam seus próprios currículos, que toma os documentos elaborados durante o Movimento de Reorientação Curricular da gestão Freire da Secretaria de Educação do município de São Paulo, de 1989 a 1991, como ponto de partida para discutir o movimento com o aporte das entrevistas e do estudo bibliográfico. Isso decorre do fato das questões que balizam esta investigação orbitarem em torno da relação entre a matemática, como disciplina, e a pedagogia crítica de Freire.

Por esse motivo, apresentei inicialmente como objetivos mais específicos da investigação os seguintes:

- a) Compreender se e em que medida o Movimento de Reorientação Curricular rompe com o paradigma tradicional da formulação de políticas governamentais de currículo;
- b) Discutir, à luz da experiência paulistana, a possibilidade de propor políticas públicas que permitam às escolas públicas desinvisibilizar e aprofundar seus próprios currículos;
- c) Identificar as potencialidades e as fragilidades da política curricular mobilizada por Freire, diante do tamanho e da complexidade da rede municipal de ensino paulistana, compreendendo de que modo foram encaminhadas e, eventualmente, superadas;
- d) Entender de que modo e em que medida os pressupostos da pedagogia crítica de Paulo Freire se relacionam com as particularidades da natureza do conhecimento matemático;
- e) Elucidar modos de entender o ensino de matemática a partir da pedagogia crítica com vistas ao aprofundamento da contribuição dos pressupostos freireanos para a educação matemática;

Para atingir tais objetivos, contudo, como se espera da trajetória de um trabalho acadêmico, fez-se necessário discutir e aprofundar preocupações e problemáticas que se tornaram, durante a realização da proposta, disparadores interessantes das tensões e das possibilidades observadas durante o Movimento de Reorientação Curricular.

Dentre essas tensões identificadas, a mais significativa, conforme será explorado adiante, se apresenta na relação entre a proposta de um currículo integrado, mobilizado em torno da ação pedagógica pela via da interdisciplinaridade, e as particularidades da matemática, enquanto disciplina escolar. Essa tensão provocou algumas mudanças nos objetivos e questões deste trabalho.

Dentre tais mudanças, que também influenciaram minhas perspectivas sobre a temática e o objeto, destaco, sobretudo, o entendimento de que a elaboração de um currículo pautado na ação pedagógica via interdisciplinaridade e tema gerador, inspirado na pedagogia crítica, implica necessariamente em uma tensão com a área específica. A relação entre a pedagogia crítica e a matemática se concretiza, sob a égide dessa concepção de currículo, na forma de uma tensão.

Para a investigação, isso significou um aprofundamento das questões com as quais iniciei a pesquisa: afinal, parti de uma tentativa de compreender como se relacionam os princípios da pedagogia crítica com as particularidades da matemática para uma

tentativa de elucidar, teoricamente, e compreender como foi tratada na prática na conjuntura abordada a tensão entre ambos.

Para delinear os passos da investigação, apresentados na primeira parte deste trabalho, optamos por abordá-los em termos das três temáticas que se mostraram fundamentais à constituição da pesquisa – constituindo, aliás, pontos focais em torno dos quais os demais orbitaram. São estes pontos: 1) o debate sobre o currículo; 2) as reflexões sobre o ensino de matemática e 3) a caracterização do contexto e das diretrizes do governo responsável pela propositura do Movimento de Reorientação Curricular.

Cumpre-nos dizer, inclusive, que tais temáticas se apresentaram como pontos convergentes do primeiro momento da pesquisa que consistiu, sobretudo, em:

- a) Contato com o Centro de Multimeios e Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para levantamento do acervo digitalizado de documentos da gestão Freire (1989-1992)⁴;
- b) Leitura de todos os documentos elaborados durante a gestão, por todos os departamentos da Secretaria Municipal de Educação e posterior identificação dos documentos que, de algum modo, propuseram, descreveram e/ou sistematizaram o Movimento de Reorientação Curricular – dentre os quais destacamos os próprios Cadernos do Movimento, desde sua proposição até os volumes de Visão de Área e Relatos de Prática, passando evidentemente pelo caderno de Problematização da Escola;
- c) Em paralelo, houve a leitura dos referenciais teóricos das áreas mencionadas, auxiliando-nos na leitura e na análise documental. Conforme mostraremos ao longo deste trabalho, destacaram-se na leitura: (i) os educadores participantes do movimento; (ii) pesquisadores do campo do currículo; (iii) pesquisadores da educação matemática; (iv) pesquisadores que se dedicaram à gestão Freire como objeto de suas investigações; e, finalmente, (v) pesquisadores da política educacional.

Esses constituíram passos significativos da investigação e, conforme veremos, ajudaram-nos a redesenhar as bases, as perguntas e, de alguma forma, o escopo da

⁴ Embora Paulo Freire tenha se afastado da Secretaria em 1991, nomeando seu aluno, Mário Sérgio Cortella, para substituí-lo, consideramos, em concordância com Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2013), que a expressão “gestão Freire” tem o potencial de abranger todos os quatro anos do mandato de Luiza Erundina, uma vez que não houve ruptura das políticas implementadas por Freire nem da concepção de educação posta em movimento.

investigação. A seguir, portanto, neste capítulo, apresentamos algumas discussões consideradas relevantes para a construção das bases de nossa pesquisa.

Sobre os fundamentos e a estrutura da tese

Sobre os fundamentos que estruturam esta investigação, sinalizamos a possibilidade de enredá-la dentro de um contexto mais amplo de buscas e pesquisas, contribuindo com a definição de seu sentido político. Para isso, trazemos à fundamentação pesquisadores latino-americanos cujos estudos apontam para a necessidade de resolvermos os problemas que enfrentamos a partir de caminhos encontrados e potencializados localmente. Trata-se, contudo, de uma fundamentação muito mais robusta do que podemos resumir nessa síntese e, por isso, dedicamo-nos a seguir a explicitá-la.

Para iniciarmos esse movimento, consideramos relevante ponderarmos sobre a afirmação do professor argentino Walter D. Mignolo (2005, p. 92) de que a América Latina, como a conhecemos, “hoje, na ordem mundial, produto da diferença colonial originária e de sua rearticulação sobre a diferença imperial que se gesta a partir do século XVII na Europa do Norte e se restitui na emergência de um país neocolonial como os Estados Unidos”. Esse entendimento, conforme defendem os autores cujas obras orbitam em torno dessa mesma percepção, nos conduz à problemática própria da constituição da América – como constructo da modernidade, como veremos adiante – e, particularmente, da América Latina.

Sob essa perspectiva, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, p. 121) defende que:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo, dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

Como resultado da história da colonização, responsável pela instauração do que esses autores chamaram de matriz de poder colonial, Quijano destaca duas implicações

significativas. A primeira nos remete ao fato de que os povos que constituíram a história de formação da América Latina foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda consiste na percepção de que “sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade” (QUIJANO, 2005, p. 127). A partir de então, dado que tais homens e mulheres passariam a ser considerados como membros de raças inferiores, capazes de produzir culturas inferiores, toda a sua construção se tornou “o passado”.

Muito da obra do autor peruano nos ajuda no entendimento de como tais culturas passaram a ser vistas como “o passado”, como se a história econômica, política e epistemológica dos povos que constituiriam a América Latina se convertesse num estágio anterior ao desenvolvimento europeu. Disso dependia, inclusive, como veremos, a matriz de poder colonial. Um exemplo significativo está no seguinte trecho:

Na Não-Europa existiam nesse mesmo tempo, século XIX, todas as formas não-salariais do trabalho. Mas desde o saintsimonismo até hoje, no eurocentrismo são o passado ‘pré-capitalista’ ou ‘pré-industrial’. Ou seja, essas classes sociais são ‘pré-capitalistas’ ou não existem. Na Não-Europa tinham sido impostas identidades ‘raciais’ não-europeias ou ‘não-brancas’. Mas elas, como a idade ou o gênero entre os ‘europeus’, correspondem a diferenças ‘naturais’ de poder entre ‘europeus’ e ‘não-europeus’. Na Europa estavam em formação ou já estavam formadas as instituições ‘modernas’ de autoridade: os ‘estados-nação modernos’ e as suas respectivas ‘identidades’. Na Não-Europa só eram percebidas as tribos e as etnias, ou seja, o passado ‘pré-moderno’. (QUIJANO, 2010, p. 99)

Entender tais povos e suas culturas como, mais do que inferiores, anteriores, permitiu associar à colonização um caráter civilizatório, construindo, como argumentam esses autores, não somente um novo padrão de poder, mas igualmente um padrão cognitivo, isto é, uma perspectiva epistemológica segundo a qual, todo conhecimento e construção não-europeus correspondiam ao passado primitivo, passível de ser sobrepujado e despojado em detrimento da missão civilizatória.

De acordo com Mignolo (2017, p. 13), portanto, essa matriz ou padrão colonial de poder, que inclui também um padrão cognitivo, equivale ao conceito de colonialidade, que pode ser descrito como “um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonização”. Para o autor argentino, a partir desse entendimento, torna-se necessária uma resposta “tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade”.

Outro autor alinhado a essa perspectiva é o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005, p. 22), cuja obra, assim como a dos demais, reconhece que:

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais.

A problemática, como a descreve Lander, se agrava na medida em que nos damos conta de que se trata de uma construção eurocêntrica aquela que desejamos desconstruir por seu caráter profundamente injusto. Injusto porque, valendo-nos de sua contribuição, “pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (p. 32). Ao tomar-se como régua e regra de aferição dos *outros*, a iniciativa colonial transformou os povos que viriam a constituir a América Latina não somente em diferentes, mas em “carentes, arcaicos, primitivos, tradicionais, pré-modernos”.

Compreender esse cenário que descrevem significa compreender também o lugar que nos foi relegado enquanto homens e mulheres latino-americanos, como passaríamos a ser chamados. O antropólogo argentino Nestor García Canclini defende, por exemplo, que durante a globalização ocupamos, simultaneamente, os lugares de produtores culturais, imigrantes e devedores, o que faz parecer, numa síntese do autor, que o único traço que nós, latino-americanos compartilhamos é o fato de não quisermos ser latino-americanos (GARCÍA CANCLINI, 2002, p. 12). O “não querer ser latino-americano” é uma característica interessante de ser pensada no contexto deste trabalho, inclusive porque tanto os autores em que vimos nos fundamentando como Freire abordaram, de alguma forma, essa problemática. Antes disso, porém, consideremos que:

A pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-européias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana. Porém, por outro lado, se se admite que o conceito de modernidade se refere somente à racionalidade, à ciência, à tecnologia, etc., a questão que estaríamos colocando à experiência histórica não seria diferente da proposta pelo etnocentrismo europeu, o debate consistiria apenas na disputa pela originalidade e pela exclusividade da propriedade do fenômeno assim chamado modernidade, e, em conseqüência, movendo-se no mesmo terreno e com a mesma perspectiva do eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 123)

Isso porque nos parece fundamental compreender como se relacionam intimamente a construção social da América Latina – e, portanto, da colonialidade – e a própria modernidade. Aliás, como afirma Mignolo, não há sequer como pensar a modernidade sem a colonialidade. Como já vimos, o mesmo autor sublinha que, do século XV até o século XX, dois fatores mudaram radicalmente para a – e durante a constituição da – América Latina: a economia e a epistemologia. Atentemo-nos ao segundo elemento.

Conforme tem afirmado Mignolo (2010, p. 75), “o eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas social também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia”. Há, portanto, a naturalização da experiência dos indivíduos neste padrão colonial de poder como “não susceptíveis de ser questionadas” e sua correspondente introjeção por parte dos dominados. Cria-se uma espécie de sombra que cobre os não-europeus, convencendo-os de sua inferioridade assim como de sua anterioridade. Crescer, portanto, desconhecendo – porque invisibilizados – os valores de sua própria cultura, cuja medida responde a outra métrica, faz com que homens e mulheres nesse contexto formem uma espécie de “dupla consciência”, conforme elucida Mignolo.

Vejamos: “o princípio da dupla consciência é, em meu argumento, a característica do imaginário do mundo moderno-colonial nas margens dos impérios (nas Américas, no Sudeste da Ásia, no Norte da África e ao Sul do Saara)” (MIGNOLO, 2005, p. 81). Em uma síntese, o mesmo autor diz que “a dupla consciência é uma consequência da colonialidade do poder e a manifestação de subjetividades forjadas na diferença colonial”.

Enrique Dussel (1973, p. 31), filósofo argentino, também se alinha à preocupação apresentada em torno da construção de uma dupla consciência quando afirma que:

Na América Latina se tem produzido uma dupla ruptura, um duplo trauma, que pesa sobre nossa consciência e somente sabendo assumir plenamente o que nos foi “negado”, poderemos, ao mesmo tempo, integrar-nos, identificarmo-nos conosco mesmo, produzindo uma síntese, uma novidade, uma superação. (...) É necessário que reintegremos nossa história colonial à consciência viva de nosso passado.⁵

Trata-se, não há dúvida, de um incômodo com o padrão epistemológico universalizado que produz esse contexto em que, conforme diria o mesmo autor em

⁵ Tradução nossa, assim como em todos os demais trechos do autor.

outra obra, “o órfão da dominação não é somente a criança, mas a criança da periferia, o órfão colonial, neocolonial, o mestiço latino-americano, em quem introjetam *gato* (cultura imperial) por *lebre* (natureza humana)” (DUSSEL, 1980, p. 37). Ora, “um povo que não tenha consciência de seu passado não tem domínio sobre seu futuro”, lembra-nos Dussel, para quem a tarefa da filosofia latino-americana consiste em superar a modernidade, detectando todos os traços do sujeito dominador “em nosso oculto ser latino-americano, dependente, oprimido” (1973, p. 87).

No mesmo sentido dos demais autores, Dussel (1980, p. 77) observa que “os mecanismos ideológicos da pedagogia imperial são altamente operantes porque se confundem com a natureza das coisas” – em uma espécie de construção tautológica. Na contramão da cultura imperial, como denomina o autor, complementando seu caráter colonial, está somente a cultura popular, que a pedagogia dominante-imperial se esforça em fazer parecer “cultura vulgar” para negá-la e confundi-la.

Como podemos, então, nos valer de tais perspectivas para a construção, mais do que de um quadro de fundamentação teórica, de um sentido político para o trabalho, inscrevendo-o num contexto mais amplo?

Ora, dialogar com esse quadro de referências teóricas nos permite indagar como, além das perguntas formuladas anteriormente, podemos construir respostas e possibilidades que *desinvisibilizem* – onde existem e foram invisibilizadas – e construir ou fomentar – onde ainda não existirem – práticas emancipatórias dessa dupla consciência. Estudar as políticas de currículo mobilizadas por Freire durante sua gestão da Secretaria Municipal de Educação de uma das maiores cidades do mundo pode ensejar caminhos interessantes para estruturarmos saídas para as crises em que nos encontramos a partir de nosso lugar social no mundo. Saídas, sublinhemos, capazes de superar os modelos construídos pela modernidade europeia, sobrepujando a mácula da colonialidade sobre nossa história, e pelo seu sucessor, na “colonização das consciências”, o imperialismo estadunidense.

Cumpre-nos dizer, sob essa perspectiva, que o quadro de referências em que fundamentamos nossa busca também dialoga com as preocupações de Freire que, desde a Pedagogia do Oprimido, formulou a ideia de que “os oprimidos introjetam a ‘sombra’ dos opressores”, seguindo as pautas que lhes são impostas e temendo sua própria liberdade. Com efeito, diria o educador brasileiro, existe algo como uma dualidade existencial dos oprimidos, pois “hospedando o opressor cuja sombra introjetam, são eles

e ao mesmo tempo são o outro” (FREIRE, 2014, p. 32). Mais detidamente, na mesma página, o autor complementa:

Na imersão em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a “ordem” que serve aos opressores que, de certa forma, “vivem” neles. “Ordem” que, frustrando-os no seu atuar muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agredem os próprios companheiros. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também “hospedado” neles e nos outros. Agredem, como opressores, o opressor nos oprimidos.

Incapazes de se reconhecer nessa dualidade, nessa dupla consciência como diriam Mignolo e Dussel, não se percebem como detentores de uma consciência negadora de sua própria existência que, em última instância, “não quer ser latino-americana” para citar Nestor García Canclini, assim como não quer ser índio, negro, mulher ou homossexual. Concordamos, então, com a argumentação de Freire (2014, p. 28):

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para essa descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.⁶

Entendemos que a concepção político-pedagógica que se constrói a partir desse referencial nos inclina à busca de pedagogias cujo principal propósito seja colaborar para que essa “sombra” seja extrojada⁷. Daí que nosso referencial teórico dialogue e fundamente a busca de experiências que, tais como a de Freire, tenham sido realizadas na América Latina e nas quais possamos identificar e potencializar caminhos próprios, autênticos. Em síntese, concordamos com o educador brasileiro Danilo Streck e seus colaboradores, cuja defesa, amparada nos mesmos autores que apresentamos, nos diz que:

⁶ Nossa perspectiva está conectada, portanto, à leitura feita pelo educador brasileiro Afonso Scocuglia (2013, p. 83), que diz que “a problemática fundamental do oprimido e da construção de uma pedagogia (hegemônica, segundo Gramsci) a ser formulada *com* ele, concentra-se na hospedagem dos valores, dos interesses e das necessidades dos opressores na sua consciência, o que impediria a real percepção da situação de subalternidade na qual se encontra e a tomada de posição em sentido contrário”.

⁷ Ressaltamos que as ideias representadas pelas expressões “dupla consciência”, “falta consciência”, “consciência inautêntica” ou ainda “o oprimido introjeta a sombra do opressor” nos estimulam como metáforas ricas que interpretamos a partir das ideias de cooptação e de ideologização em que se pautam os autores que as formulam. Não se traduzem, então, tanto em conceitos relacionados à psicologia, mas à sociologia e à filosofia como nos sugere Frantz Fanon (1968).

Como resposta contra-hegemônica às relações de dominação, a América Latina deu espaço a um pensamento emancipador, radicalizado e antiimperialista; é a partir dele que se elabora a teoria da dependência, surge a teologia da libertação e se apresenta a pedagogia do oprimido. A insurgência, superando sua forma de levantamento apenas, nos remete a sujeitos em luta contra o esquecimento. Trata-se de reconhecer e problematizar que junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade. (STRECK & MORETTI, 2013, p. 35)

Esse pensamento emancipador latino-americano a que se referem os autores acima se traduz, portanto, na área da educação, como a educação popular de Freire, sua pedagogia crítica, que tem a emancipação dos oprimidos como principal compromisso político-pedagógico. Alinhamo-nos à afirmação uníssona de Dussel, Mignolo, Quijano, Lander e tantos outros de que a superação da modernidade, de suas injustiças e desigualdades e consequente emancipação dos subalternizados, “esfarrapados do mundo”, depende fundamentalmente da construção e do fortalecimento de epistemologias próprias, autênticas e, portanto, capazes de criar alternativas possíveis para a superação da opressão.

Com efeito, os estudos conduzidos pelo educador e político brasileiro Afonso Scocuglia (2013, p. 51), cuja ênfase está em identificar os potenciais e os limites das relações educação-política em Freire, nos têm dado indícios de que as propostas político-pedagógicas freireanas, além de permitirem “novas descobertas e experimentações, como partes intrínsecas da sua própria concretude e de sua disseminação”, constituem “propostas feitas para serem recriadas, conforme o cotidiano, o imaginário, os interesses e os valores, conforme as condições de vida de seus praticantes”. Esse entendimento se aproxima da afirmação feita pelo prefaciador de uma obra de Vanilda Paiva (2000), cujo propósito foi criticar Freire por fragilidades que o próprio educador já havia reconhecido e superado. Em seu prefácio, esse autor afirma que “o método de Paulo Freire é, antes de tudo, o anticânone”. Ou seja, “é concebido como experimento, é inspirado por matrizes filosóficas e concepções de mundo diversas”, sendo por isso mesmo submetido à redefinições.

Reconhecemos, enfim, que a pedagogia do oprimido, mobilizadora de um pensamento bastante singular para a educação latino-americana, enseja ricas oportunidades para o desenvolvimento dessas epistemologias, o que implica na igual singularidade que atribuímos ao momento em que o idealizador dessa pedagogia se torna administrador no aparato estatal, na política institucional. Nossa fundamentação

teórica nos inclina, em síntese, a estudar as possibilidades e os limites do modo como as bases dessa pedagogia emancipatória foram mobilizadas em torno de um programa governamental, com implicações político-pedagógicas. Afinal, como nos lembra Streck (2018, p. 14), “enquanto houver dominação e exclusão, vão continuar surgindo pedagogias do oprimido”, ao que justificariamos: porque não deixarão de ser necessárias epistemologias elaboradas com e pelos oprimidos, quaisquer que sejam as naturezas de sua opressão.

Desenhado esse quadro mais amplo de referenciais teóricos que fundamentam e orientam esta investigação, dedicamo-nos, agora, a responder duas afirmações consideradas relevantes feitas por pesquisadores brasileiros do campo do currículo, que constituíram também nosso referencial teórico. A primeira delas apresentada por Demétrio Delizoicov, físico-educador que participou do Movimento de Reorientação Curricular na gestão de que tratamos:

Dois princípios norteiam a minha prática como educador e a minha investigação. Acredito ser necessário que o pesquisador em ensino tenha: 1) uma definição quanto à concepção de educação para cujos propósitos a sua investigação em ensino de Ciências está voltada; 2) uma concepção, principalmente epistemológica, de Ciência cujo ensino estará investigando. (DELIZOICOV, 1991, p. 2)

Para discutir alguns dos fundamentos mobilizados nesta investigação, propomo-nos apresentar, nos moldes do excerto acima, nossa concepção de educação e, particularmente, nossa concepção epistemológica da matemática, isto é, o objeto de ensino que estamos investigando.

Em consonância com Paulo Freire e diametralmente em oposição à concepção bancária de educação, manifestamos nossa concordância com os princípios da educação popular, apresentados anteriormente. Trata-se, portanto, de nossa concepção de educação para cujos propósitos de nossa investigação está direcionada, nos termos de Delizoicov.

Dado o escopo deste trabalho, torna-se relevante, inclusive, dizer que, para Tomaz Tadeu da Silva, educador e estudioso brasileiro do campo do currículo, o entendimento dessa concepção é fundamental para conceber a crítica de Freire ao currículo. Para o autor:

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito – bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que

existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. (SILVA, 2011, p. 58)

Sob essa perspectiva, o autor acima elucida como a crítica de Freire recai sobre o caráter “verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional” para formular teorias educacionais pautadas na construção de alternativas que, distanciando-se desse verbalismo, aproximem o conhecimento expresso no currículo da situação existencial das pessoas relacionadas ao ato de conhecer na escola.

Nesse sentido, Freire propõe uma concepção crítica e problematizadora de educação que, não sendo somente alternativa àquela, denuncie seu caráter ideológico aparentemente neutro, mas domesticador. Nas palavras do próprio educador:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. (FREIRE, 2012, p. 94)

Na medida, portanto, em que a educação bancária ocorre a partir da “transmissão” e do “depósito” de saberes, o diálogo se faz desnecessário e, mais grave, “se conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informações e fatos, o educando é concebido em termos de falta, de carência, de ignorância, relativamente àqueles fatos e àquelas informações” (SILVA, 2011, p. 60). Por isso, para esse autor, a crítica de Freire desempenha um papel fundamental à história da educação e da pesquisa no campo do currículo: a perspectiva da pedagogia crítica denuncia como o currículo esteve sempre resumido à tarefa de preenchimento dessas carências, necessitando, portanto, tornar-se, cada vez mais, uma lista de conteúdos capazes de suprimir a referida defasagem ou ignorância do educando.

Conforme Silva (2011, p. 59) afirma, também há no cerne dessa concepção de educação uma compreensão radicalmente diferente do que significa “conhecer”, com inspiração fenomenológica: “conhecimento é sempre conhecimento *de* alguma coisa. Isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Utilizando o conceito fenomenológico de ‘intenção’, o conhecimento, para Freire, é sempre ‘intencionado’, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa”⁸.

⁸ Para um entendimento mais aprofundado sobre a inspiração fenomenológica da obra freireana em alguns momentos, consultamos e recomendamos o estudo do educador Valter Giovedi (2006).

Do ponto de vista do educador matemático dinamarquês, idealizador do campo de estudos da educação matemática crítica, Ole Skovsmose, “o trabalho de Freire é importante porque parte do princípio básico de que a educação tem que se relacionar com as estruturas críticas da sociedade e também porque mostra como interpretar esse princípio na prática educativa” (1999, p. 26)⁹. Particularmente, a alfabetização ensaja, sob essa perspectiva, exatamente a oportunidade necessária para concretizar alguns princípios da educação problematizadora. Afinal, como também observa Skovsmose, “as ideologias se constroem a partir de nossas gramáticas básicas e, portanto, a alfabetização pode perpetrar um ataque a tal sistema de crenças”.

A concepção de educação defendida neste trabalho dialoga, inclusive, com nosso direito constitucional à educação (BRASIL, 1988). Porém, não compreendemos o direito social à educação, que nos é reconhecido constitucionalmente, como neutro, mas, ao invés disso, como resultado de uma disputa de projetos sociais que o impregnam de sentido. Essa leitura nos faz entender que uma concepção de educação capaz de efetivamente garantir esse direito social não pode qualquer uma, principalmente se, se reconhecendo como concepção, se pretenda neutra. Por esse motivo, defendemos, com Freire, que esse direito à educação se traduz, especialmente em relação às crianças pobres, como:

(1) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriar do conhecimento que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dirigentes/dominantes da sociedade; (2) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que já possuem proveniente das experiências feitas, do cotidiano, do mundo da vida e (3) o direito de construírem o seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e da sua própria cultura. Deste prisma, os direitos ao conhecimento defendidos por Freire implicam no direito de poder participar da construção do currículo (escolar ou não) por parte de todos os atores escolares, desde sua elaboração e planejamento. (SCOCUGLIA, 2005, p. 87)

A partir desse conjunto de direitos que se complementam em torno daquilo que acreditamos constituir o direito à educação, identificamo-nos com iniciativas que buscam, por meio da garantia desse direito, tornar crianças, jovens e adultos, indivíduos críticos, sensíveis, capazes de interagir e intervir individual e coletivamente em seu meio, como uma forma de construir um mundo mais justo em que a diferença seja respeitada e, mais que isso, reconhecida como valor por meio do desenvolvimento da alteridade. Um mundo mais bonito.

⁹ Tradução nossa.

Com efeito, reconhecemos, assim como a educadora Florence Tager, nosso alinhamento com a pedagogia freireana, dado que:

A pedagogia freireana insiste em uma profunda conexão entre a cultura da vida cotidiana e a política radical. Para Freire, a consciência crítica e a análise dos temas da vida cotidiana é um processo contínuo que emerge da práxis e leva a outras práxis (termo freireano para ação com reflexão). Concluindo, educação para consciência crítica leva à política revolucionária. Para Freire, pedagogia radical integra cultura e política (TAGER, 1982, p.214).

Trata-se, portanto, de parte importante de nossa fundamentação a defesa de que uma pedagogia cuja proposta se desenvolva a partir da realidade em que ocorre, mas que, além disso, promova a qualidade e a consistência das leituras que fazem os educandos dos problemas que suas comunidades e, em última instância, nossa sociedade vivenciam. Reconhecemos, ademais, o fato de que conceber a educação dessa forma implica, em decorrência, o reconhecimento de seu caráter contextual e condicional, que não pode ser parametrizada em documentos que desconsiderem essas variáveis. Nesse sentido, vejamos o que dizem os educadores norte-americanos Henry Giroux e Roger Simon:

Uma pedagogia que tome a cultura popular como objeto de estudo deve reconhecer que todo o trabalho educacional é essencialmente contextual e condicional. Essa pedagogia somente pode ser discutida a partir de um tempo, um espaço e um tema específicos. Isso leva a uma questão mais ampla com relação à própria natureza da pedagogia crítica: exercê-la é uma tarefa estratégica, prática, e não científica. Ela surge não por oposição a um conjunto de universais psicológicos, sociológicos e antropológicos (como costuma ocorrer com muita teoria educacional aplicada à Pedagogia), mas em função de indagações como: De que modo estará a possibilidade humana sendo aqui diminuída? (GIROUX & SIMON, 2011, p. 130)

A concepção de educação elucidada no sentido do que nos demanda o trecho de Delizoicov promove justamente o reconhecimento de que não há, sob a perspectiva da pedagogia crítica, educação que desconsidere tais variáveis contextuais e condicionais.

Podemos, então, valendo-nos dessa perspectiva, elucidar uma concepção, epistemológica, da própria matemática, uma vez que seu ensino também constitui nosso objeto de investigação e o questionamento de Delizoicov também caminha nessa direção. Como fora apresentado anteriormente, reitero meu alinhamento filosófico com a teoria de D'Ambrosio sobre a matemática como constructo humano, reconhecendo como o momento social interfere na construção desse conhecimento – tornando-o, portanto, humano, cultural, situado histórica e geograficamente.

Assim, D'Ambrosio defende situar a matemática como uma manifestação cultural de todos os povos e tempos, assim como ocorre com a linguagem, os costumes, os valores, as crenças e os hábitos. Segundo seu entendimento, destaca-se que a matemática acadêmica, da maneira como conhecemos hoje, teve sua origem nas culturas da Antiguidade Mediterrânea e se desenvolveu ao longo da Idade Média, tendo recebido algumas contribuições das civilizações indiana e islâmica, e somente a partir do século XVII se organizou como um conjunto bem definido de conhecimentos, chegando à forma atual nos séculos XVI e XVII, sendo, a partir de então, levada e imposta a todo o mundo (D'AMBROSIO, 2001, p. 73).

Torna-se mais e mais evidente que, desde então, a matemática foi incorporada aos sistemas escolares das nações colonizadas e tornou-se indispensável em todo o mundo em consequência de nosso desenvolvimento científico, tecnológico e econômico – o que permite, sobretudo, examinar as consequências sociais, políticas e culturais dessa incorporação (D'AMBROSIO, 1999).

A investigação do autor foi inspirada inicialmente pelo reconhecimento de ideias e caminhos que recordassem a matemática acadêmica porque, “embora lide com espaço, tempo, classificação, comparação, o que é apropriado à espécie humana, os códigos e técnicas que expressam e comunicam as reflexões sobre estes comportamentos são inegavelmente contextuais” (D'AMBROSIO, 2012, p. 37).

Hoje, o fato de a obra do educador matemático brasileiro constituir, atualmente, referência internacional relevante à pesquisa em educação matemática, se justifica justamente pela ruptura que ela promove na história da matemática, seja epistemológica ou pedagogicamente. Afinal, como o próprio autor afirma constantemente, essa mudança de entendimento acerca da natureza da matemática certamente tem implicações pedagógicas. Para analisar algumas dessas implicações – que, de algum modo, convergem para os mesmos propósitos de uma educação problematizadora – apresento os entendimentos de outros educadores sobre como o ensino de matemática tem sido influenciado pela concepção epistemológica desse saber.

Maria do Carmo Santos Domite (1948-2015), educadora matemática freireana que participou do Movimento de Reorientação Curricular de que tratamos e, já à época, manifestava certa inclinação à teoria de D'Ambrosio trouxe contribuições relevantes ao campo de estudos a que nos dedicamos. Para a educadora, a maioria dos procedimentos utilizados na educação tradicional, conforme a concepção bancária, advém de duas crenças básicas partilhadas pela comunidade de professores de matemática:

1) A supervalorização de aspectos formais da Matemática, estando o professor assim, dominado pela organização interna da mesma, o que justificava o controle e a dominação na sua relação com os alunos. Esta visão formalista permeou praticamente toda a concepção de ensino, desde o final do século passado e até há bem pouco, incluindo a que foi concebida no movimento da Matemática Moderna, movimento este, reconhecidamente influenciado pela visão formalista da Escola Bourbaki; 2) A orientação epistemológica do pensamento do professor, influenciada por duas correntes filosóficas principais: as correntes empirista e racionalista (DOMITE, 1993, p. 14)

Com efeito, podemos observar, também do ponto de vista do que a autora nos apresenta, a ruptura promovida pela teoria de D'Ambrosio na concepção epistemológica predominante acerca da matemática. Para o ensino de matemática, essa orientação epistemológica do pensamento do professor a que a educadora se refere, se traduz, sobretudo, na constatação de que “a epistemologia básica que orienta o ensino de matemática é apriorística”. Isto é, “os conceitos são tidos como prontos, absolutos, infalíveis, a-priori e a-históricos”, de modo que “a matemática apresentada na escola não é vista como resultado de um processo histórico, não tem história” (DOMITE, 1993, p. 35).

Assim, distanciando-se do cotidiano e da experiência social dos alunos e das alunas, “o ensino de Matemática apresenta uma matemática fechada em si mesma – os conceitos e problemas matemáticos nascem dentro da própria matemática e, somente os fatos matemáticos já conhecidos propiciam o aparecimento de nova matemática”, complementa a pesquisadora. Convergindo, então, para uma perspectiva freireana sobre o ensino de matemática, Domite enfatiza que acredita “que a atitude do professor de Matemática mudaria inteiramente se ele buscasse a natureza da Matemática a partir da história e da sociedade”, uma vez que seria possível entendê-la como “instrumento que auxilia a compreender, descrever e modificar a realidade” (1993, p. 36).

Sob a mesma perspectiva, inspirados na pedagógica crítica de Freire, Eric Gutstein e Bob Peterson (2006, p. 1) afirmam que “a matemática é constantemente ensinada de maneiras divorciadas do mundo real”¹⁰. Ambos os autores propõem uma alternativa em que ajudemos “os alunos a entender melhor suas vidas em relação ao entorno para que possam ver a matemática como uma ferramenta que os ajude a tornar o mundo mais igualitário e justo”, na esteira do que defende Domite.

Mais detidamente, Gutstein e Peterson (2006, p. 10) afirmam que:

¹⁰ Tradução nossa, assim como os demais trechos da obra.

O currículo raramente encoraja que os estudantes relacionem matemática e história, matemática e política, matemática e literatura – matemática e gente. Temos consequências infelizes quando a matemática é isolada. Primeiro, a mensagem não-tão-implícita de que a matemática é basicamente irrelevante, exceto para atingir o sucesso em futuras aulas de matemática, tornando-se um cientista ou matemático ou realizando transações comerciais. Segundo, os alunos aprendem que a matemática não está conectada com a realidade social de qualquer modo substantivo. Então, os alunos se aproximam da matemática de forma abstrata e nunca são encorajados a considerar seriamente as consequências éticas e sociais de como a matemática é usada na sociedade.

Muito disso decorre, inclusive, da perspectiva político-pedagógica que sustenta e orienta os currículos de matemática. Ao informar a nossa orientação sobre o conhecimento matemático, pretendemos contribuir para que se torne compreensível o olhar com que conduziremos este estudo. Afinal, todos esses entendimentos e muitos outros, inclusive antagônicos aos apresentados, formam os currículos, caracterizando-os como territórios em permanente disputa. Tomando como fundamentos teóricos principais essas concepções sobre educação e sobre a matemática, esperamos, conforme afirmou Delizoicov (1991), adentrar tais territórios para desenvolver a investigação que propomos. Passamos, adiante, a elucidar como se estrutura a organização da tese.

No primeiro capítulo, intitulado “Entre o moderno e o artesanal”, retomamos elementos e argumentos relevantes à estruturação do trabalho do ponto de vista das tensões em que mergulharemos, especialmente em relação à matemática, ao seu ensino e à pedagogia crítica, assim como ao debate sobre o currículo e suas políticas.

Em “A ruptura pelo voto e a política de Erundina”, o segundo capítulo, discutimos a trajetória de ascensão ao governo municipal da então candidata do Partido dos Trabalhadores, Luiza Erundina, e a construção de seus princípios de governo – autonomia, participação e descentralização. Nessa trajetória, enredamos a escolha de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação e discutimos a rica possibilidade de conjugar o intelectual como administrador público, sinalizando, inclusive, como os princípios de governo de Erundina se materializaram nas políticas de Freire à frente da Secretaria.

No terceiro capítulo, “A construção participativa do currículo”, dedicamo-nos a refletir sobre o Movimento de Reorientação Curricular como uma política pública de educação que se deu como construção coletiva, contribuindo para potencializar as condições necessárias para que os professores atuassem como professores-intelectuais, como defendem muitos dos autores vinculados à pedagogia crítica. Buscamos, nesse

momento, destacar as potencialidades e os obstáculos à materialização do que se planejou e se efetivou em relação ao movimento no currículo, observando com maior proximidade seus reflexos para a área de matemática. Nos obstáculos, observamos com ênfase as rugosidades da efetivação de uma política pública educacional, o que nos permite aprofundar os limites encontrados durante a realização do movimento.

“Sobre inverter o vetor do currículo” é o título de nosso quarto capítulo em que tratamos da possibilidade de se inverter o vetor das/nas políticas públicas de currículo como uma maneira de romper o paradigma moderno dessas políticas, revelando a potencialidade de uma construção local do currículo capaz de se instituir como política. Um projeto comum que deu às escolas e suas comunidades as condições necessárias para desinvisibilizarem e se desenvolverem no sentido de suas singularidades. Tratamos, enfim, das implicações político-pedagógicas dessa inversão para o fortalecimento da democracia como defendiam os principais agentes políticos-intelectuais relacionados à experiência estudada – o que nos permite conhecer mais sobre o significado histórico desse momento e refletir sobre que contribuições nos traz para pensar as atuais políticas curriculares.

CAPÍTULO 1. ENTRE O MODERNO E O ARTESANAL



Figura 1 - Cena de "Tempos Modernos" de Charles Chaplin¹¹

A modernidade, sob a perspectiva discutida anteriormente, se apresentou como paradigma de desenvolvimento não somente social, mas, igualmente, econômico, político, epistemológico, instalando-se sob a égide de um pensamento que se contrapunha nitidamente ao artesanal, ao popular, ao simples, tidos, como vimos, como características de um passado em que coexistiam todas as culturas incivilizadas do mundo não-europeu.

O filme *Tempos Modernos* (*Modern Times*), dirigido, em 1936, pelo britânico Charles Chaplin (1889-1977), constituiu uma crítica caricatural e consistente ao mundo moderno, industrializado, central na construção do “novo” paradigma. Relacionando a vida e o trabalho à linha de montagem fabril, Chaplin denuncia a alienação do trabalho, característica basilar do capitalismo, alvo de inúmeras críticas advindas de estudos marxistas.

Mais profundamente, contudo, o diretor e protagonista de seu filme denuncia a fragmentação como fundamento do saber-fazer moderno. As lógicas estruturantes de

¹¹ Fonte: Revista *Online Exame* Abril.

toda a epistemologia moderna e de todo o trabalho moderno se fundam, portanto, na constituição de grandes rupturas, todas maniqueístas, que se tornam as premissas do novo paradigma, decorrentes da instituição da racionalidade europeia como padrão cognitivo. O homem moderno representa, a partir do olhar de Chaplin, um homem fragmentado, incapaz, sobretudo, de relacionar – e, então, mensurar – sua ação aos impactos dela em seu contexto. Poderíamos dizer, então, que se trata de um homem fragmentado entre o fabril e o artesanal, tomados como sentidos opostos de desenvolvimento dentro da concepção que passa a vigorar na modernidade.

Os currículos e suas políticas, durante muitos anos e ainda hoje, reproduzem esquizofrenicamente essas marcas da modernidade, gestados por uma lógica fragmentária, aprofundam-na por sua incapacidade de superar as marcas contextuais de sua elaboração. Destarte, observamos reproduzidas também no currículo a dicotomia construída pela modernidade entre o fabril e o artesanal de tal modo que a qualidade dos currículos passa a ser mensurada, inclusive, por uma suposta capacidade de adaptação aos mais variados contextos, traduzida por sua abrangência. Opõe-se, por exemplo, no contexto brasileiro, a possibilidade de que escolas construam seus caminhos no currículo à “implementação” de uma Base Nacional Comum Curricular. O fabril, de larga escala, universalizado e homogêneo, em oposição ao artesanal, local, heterogêneo, construído de maneira efetivamente coletiva.

A partir dessa perspectiva, caracterizamos como artesanal a proposta curricular em que é reconhecido o direito fundamental dos atores locais, especialmente professores, alunos e comunidade escolar de participar de sua construção – um currículo construído a várias mãos. Valemo-nos desse primeiro mergulho na investigação para introduzirmos a seguir algumas das principais tensões com que trabalharemos durante este estudo.

1.1. Matemática, cultura e sociedade em conflito

Para aprofundar o delineamento feito anteriormente, consideramos importante dizer algo mais sobre nossa perspectiva sobre a matemática e o seu ensino. Afinal, é também essa uma perspectiva central para constituir um trabalho que estude a relação entre uma área específica e um currículo integrado. Construiremos essa abordagem, tecida por algumas considerações acerca do ensino da matemática, mas, sobretudo,

balizada por um paradoxo relacionado à disciplina: o paradoxo da razão, de D'Ambrosio, que será elucidado adiante. Esperamos que esse tópico traduza a perspectiva com que entendemos a matemática e seu ensino.

As primeiras considerações que temos a fazer são consonantes com aquelas, que foram registradas por Domite (1993) em sua tese de doutorado, pois identificamos algumas características identificadas pela autora em seu trabalho. Por exemplo, a preocupação com “a Matemática essencial subjacente a Educação Matemática, o desempenho praticamente passivo dos educandos ao longo desse processo e o pequeno espaço que ele deixava para a ação dos mesmos” (1993, p. 21). Além disso, continua sendo pauta relevante às pesquisas da área a pergunta feita pela pesquisadora: “por que, em geral, os métodos inovadores de aprendizagem têm alcançado muito pouco dos objetivos por eles colimados, apesar da ênfase na conquista ativa?”. Sabemos ainda que:

Quase não há diálogo na sala de aula de matemática. Na maior parte do tempo, o professor fala e os alunos ouvem – quando ouvem! O papel do professor tem sido falar aos alunos sobre as relações da matemática, ou seja, tentar impô-las a eles mas não dialogar com eles, sobre o seu conhecimento e o deles. Dentro desse panorama da ausência do diálogo, os alunos não manifestam seu próprio modo de pensar. Estes somente devem repetir, **imitar** o que o professor explica ou relata. Quanto mais percebem que seus pontos de vista não são ouvidos, mais calados se tornam, pelo menos sobre seus conhecimentos matemáticos. Certamente os alunos pensam e falam sobre outras coisas – **mudos** por cinco ou mais horas é que eles não podem ficar. (DOMITE, 1993, p. 37, grifo original)

Embora não possamos dizer que a descrição feita seja uma problemática enfrentada apenas pelos professores de matemática, sabemos que a observação da pesquisadora nos acomete particularmente – devido, inclusive, à natureza da disciplina e às maneiras como aprendemos a ensinar. Há, também nesse excerto, um pressuposto freireano a partir do qual o ensino ocorre, isto é, “para um educador transformar cognitivamente um educando, ele deve negociar com o universo de conhecimento do educando (naturalmente, essa negociação só pode se dar se houver diálogo) e, aproveitá-lo como ponto de partida para novos conceitos” (DOMITE, 1993, p. 46).

Trata-se, em síntese, de um reconhecimento desse universo de conhecimento como um conjunto de saberes dignos de serem compartilhados e discutidos no decorrer da vida escolar de nossos educandos. Não obstante, atribuir valor a esse universo de conhecimento, reconhecendo-o como uma forma de saber/conhecer, não implica um movimento ingênuo. Afinal, como afirma o educador canadense, também fundamentado na pedagogia crítica, Peter McLaren (2003, p. 331),

Sugiro, com Henry Giroux e Paulo Freire, que devemos tomar as experiências, as vozes dos estudantes mesmos como ponto de partida. Devemos confirmar e legitimar os conhecimentos e experiências mediante as quais os estudantes dão significado à sua vida diária. Tais experiências, não obstante, não devem ser aprovadas sem reservas. Devemos estar atentos à sua natureza contraditória e estabelecer espaços onde essas experiências possam ser questionadas e analisadas tanto em sua potência como em sua fragilidade.

Para que esse cenário seja minimamente alterado, Domite sinaliza três obstáculos que precisam ser superados: primeiro, a autora identifica no enfoque exclusivamente internalista um obstáculo à compreensão das ideias matemáticas, pois “o terreno em que se apresentam as ideias matemáticas é somente o da própria Matemática, sem qualquer apelo às reflexões sobre os fatos do cotidiano”. Segundo, haveria, para a autora, uma tendência dos professores em aderir ao movimento da resolução de problemas que, conforme afirma, “do modo como tem sido operacionalizada, tem provocado uma resistência à problematização”. E terceiro, “pode haver falta de preparação por parte do professor para sondar o desconhecido junto com o aluno” (DOMITE, 1993, p. 254).

Gutstein e Peterson (2006, p. 6) aprofundam a preocupação delineada ao afirmarem que “quando os professores falham em incluir problemas matemáticos que ajudem os alunos a confrontar questões globais relevantes (...), essa falha também é uma escolha política, ainda que os professores não a percebam como tal”. Para os autores, essa falha corrobora a construção de um cenário em que os alunos são levados a compreender que a política não é relevante no cotidiano, a supor que a matemática não desempenha nenhum papel na compreensão da injustiça social e das desigualdades, e ainda não proporcionam nenhuma experiência em que a matemática faça sentido ou seja utilizada para reverter situações injustas. “Todas essas compreensões”, dizem ambos, “contribuem para imobilizar os alunos e são, portanto, atos objetivamente políticos, ainda que não necessariamente conscientes”.

Dentre tais obstáculos, identificados por Domite há quase três décadas e de algum modo aprofundados pelos educadores matemáticos estadunidenses Eric Gutstein e Bob Peterson, verificamos ainda certa dificuldade, sobretudo, no enfrentamento do primeiro e do terceiro acima mencionados. Com o desenvolvimento de estudos sobre as relações entre matemática e cultura, ou ainda a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, novos caminhos nos foram apresentados para superação do primeiro obstáculo. Contudo, pouco dessas propostas se efetivaram na prática dos professores de matemática, pois, como sabemos, também se desenvolveram, desde então, práticas mais

abrangentes de avaliação em larga escala, avaliação de desempenho, bonificação dos professores de acordo com a mensuração do desempenho dos alunos, etc. Todas essas associadas, como veremos, ao terceiro obstáculo apontado pela autora.

Evidentemente, o papel que nós, professores de matemática, atribuímos à disciplina também interfere expressivamente no modo como lidamos com seu ensino. Não há, porém, consenso no que diz respeito a esse papel atribuído à matemática escolar. Também há, ao invés disso, significativa divergência de perspectivas, como nos mostra Pires, no seguinte excerto:

Em muitos autores podemos buscar argumentos para compreender melhor as contribuições da Matemática na formação dos estudantes e as justificativas para ensiná-la. Burton destaca que a Matemática apresentada de forma axiomatizada, que se mostra como paradigma de objetividade, rigor e convergência, não é mais que uma opção cultural, entre outras, igualmente legítimas, de interpretar o conhecimento matemático. Rico defende que a Matemática não é alheia às finalidades gerais, como aquisição de hábitos intelectuais, capacitação para atividades profissionais, formação para a paz, mas afirma que é preciso concentrar-se em finalidades mais específicas, próprias da Educação Matemática. Skovsmose considera importante a utilização tecnológica do conhecimento matemático, a visão crítica da Educação Matemática e destaca a importância de considerar as diferentes perspectivas sobre o conhecimento matemático. No entender de Bishop, a Educação Matemática tem papel fundamental num contexto em que os saberes são construídos no interior de grupos sociais e na interação entre eles. O autor destaca duas áreas de investigação nessa perspectiva: uma se refere aos aspectos sociais e a outra, aos aspectos culturais. (PIRES, 2013, p. 32)

Identificamos aí outro território de disputas sobre a natureza, o significado e os propósitos da matemática e de seu ensino. Conforme já dito na apresentação deste trabalho, encontramos na perspectiva de Skovsmose significativa ressonância com nosso modo de nos posicionarmos nesse território. Afinal, como o autor elucida:

A função da educação matemática não pode ser determinada (ou redeterminada) introduzindo algumas diretrizes gerais ou princípios orientadores gerais colocados no topo do currículo. Mudar o “indeterminismo” da educação matemática não é tarefa simples. Não há procedimentos diretos para “determinação”. As funções da educação matemática poderiam depender de muitas particularidades diferentes no contexto em que o currículo é elaborado. Reconhecer a natureza crítica da educação matemática, incluindo toda a incerteza relacionada a esse assunto, é uma característica da educação matemática crítica. (SKOVSMOSE, 2007, p. 73)

Em concordância com o que o educador matemático afirma, dedicamo-nos a refletir particularmente sobre a função da educação matemática – o que acreditamos ser fundamental para a investigação. Antes, no entanto, tratemos do paradoxo a que nos

referimos, importante para delinear nossa perspectiva sobre a função da matemática, pautada, sobretudo, em sua relação com a sociedade e com a cultura. Trata-se do *paradoxo da razão*, outro ponto que identificamos em meu estudo de mestrado como uma influência significativa do pensamento de Russell sobre o de D’Ambrosio.

Filosoficamente, ambos observaram o fato de que o desenvolvimento da técnica (matemática ou científica) prescindiu dos ditames da ética no decorrer de sua história a despeito, inclusive, dos clamores e da censura de cientistas e intelectuais humanistas e pacifistas. Em outros termos, perceberam que não existe um conjunto de princípios éticos ou leis morais bem definidas e orientadoras desse desenvolvimento. Isso significa, perceberam ambos, que a ciência não admite juízo *a priori*. Um conhecimento científico não é bom ou mau até que seja vinculado aos efeitos que seu uso pode produzir.

Ora, um teorema matemático ou um princípio da física não são objetos sobre os quais podemos ajuizar. Construir uma arma de extermínio em massa – isto é, o momento da aplicabilidade concreta destes mesmos teoremas e princípios –, no entanto, é passível de ajuizamento. Russell e D’Ambrosio contribuíram, cada um a seu modo, a este debate posicionando-se diante da pretensa “neutralidade” da matemática, considerada como espinha dorsal do conhecimento científico para ambos. Encontramos, afinal, consonâncias singulares nas obras de ambos, acerca desta temática.

Russell, cuja preferência manifesta, durante anos, fora de manter a matemática no território da música e da poesia, com sua “fria e austera beleza”, reconheceu o cenário problemático descrito anteriormente e posicionou-se da seguinte maneira:

Se quisermos fazer um couraçado ou uma bomba, se quisermos aperfeiçoar uma espécie de trigo que amadureça muito mais ao norte do que qualquer variedade anterior, é para a matemática que deveremos voltar-nos. Pode-se matar um homem com uma acha de guerra ou com um bisturi de cirurgião: qualquer um é igualmente eficiente. A matemática, que parecia um bisturi de cirurgião, assemelha-se mais, na realidade, a uma acha de guerra. Mas é somente em suas aplicações ao mundo real que a matemática possui a crueza de uma acha de guerra. Dentro de sua própria esfera, conserva a perfeita exatidão do bisturi do cirurgião. (RUSSELL, 1958, pp. 36-37)

Aprofundando-nos na metáfora russelliana, refletimos sobre a potencialidade do conhecimento matemático no sentido de favorecer constructos dotados de determinada imprevisibilidade, no que concerne aos seus usos. Com efeito, considera-se, a partir da perspectiva apresentada, que é justamente porque representa um eficiente “bisturi de cirurgião”, isto é, um instrumento construído de modo a garantir máxima eficácia ao

salvar vidas, que a matemática se torna igualmente eficiente em eliminar vidas. A intencionalidade, comumente positiva, do ato de produzir conhecimento matemático não garante a consecução de efeitos positivos em sua aplicação. Neste momento, o bisturi do cirurgião se assemelha, paradoxalmente, à acha de guerra apresentada na metáfora russelliana.

Esse caráter paradoxal do conhecimento produzido em matemática também foi abordado por D'Ambrosio (2012, p. 19) em estudos estruturados em torno da questão: “Como é possível que tão bela, rigorosa e perfeita espinha dorsal sustente um corpo tão feio?”.

Com efeito, considera-se o seguinte sobre a abordagem d'ambrosiana:

A colocação de D'Ambrosio aponta para o paradoxo, que eu escolhi chamar como o paradoxo da razão. Por um lado, nosso conhecimento da natureza e o desenvolvimento de novas poderosas tecnologias baseadas no conhecimento ultrapassaram qualquer expectativa possível, e, por outro, testemunhamos um “comportamento humano indigno” diretamente originado nesse conhecimento da natureza e nesse conhecimento com base em tecnologias. O progresso científico não traz simplesmente “maravilhas”. É, também, acompanhado por “horrores”. Esse paradoxo parece incompreensível, se considerarmos a perspectiva do Iluminismo. O paradoxo da razão anula a hipótese do progresso. E, de acordo com D'Ambrosio, a matemática está no meio deste paradoxo. As ações sociotecnológicas fundamentadas pela matemática são paradoxais por natureza, no sentido de que mesmo quando podem ser fundamentadas nas competências matemáticas, suas qualidades “progressivas” são questionáveis. (SKOVSMOSE, 2007, p. 142)

O paradoxo da razão nos conclama à reflexão ética sobre o conteúdo transmitido nas escolas. Particularmente na educação matemática, D'Ambrosio e Skovsmose se revelaram referenciais bastante importantes nessa seara, que nos inclina à dimensão ética do conhecimento matemático e à dimensão do poder associado a esse mesmo conhecimento.

Sob nossa perspectiva, ambos os paradoxos e as considerações iniciais acerca da matemática e de seu ensino nos induzem à constatação de que é necessário (e urgente) que a educação matemática seja mais do que somente a transmissão de técnicas e algoritmos matemáticos, cujo único propósito seja a resolução endógena de problemas formulados dentro de contextos estritamente matemáticos. Deve haver algo mais, para onde tais paradoxos nos levam, pelo que a educação matemática se responsabilize.

Parece-nos, em síntese, que a matemática, a sociedade e a cultura estão em permanente conflito. “Não gostar de matemática é cultural”, dizem, inclusive. Conciliar

sua natureza, seu ensino e esse paradoxo que a cerca pode ser um caminho interessante para pensar o currículo e a função da educação matemática. Nesses debates, Freire continua a nos oferecer respostas – ou, melhor, perguntas – capazes de nos orientar na busca desses caminhos.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1997, p. 34).

Se há uma decorrência direta do paradoxo da razão – e mesmo de toda a obra de D’Ambrosio – então consiste justamente na denúncia da falácia de que os conteúdos, aprendidos, operariam por si mesmo – como também critica Freire – ou, se operam, não o fazem de acordo com algo que lhes é intrínseco.

Diríamos, portanto, que a função primeira do ensino de matemática – no momento em que enseja a possibilidade de instrumentalizar matematicamente um ser humano para a leitura e a intervenção em sua realidade –, consiste, justamente, em evitar que esse conhecimento se concretize como acha de guerra, para utilizar a metáfora de Russell. De todo modo, para que isso ocorra, torna-se fundamental respondermos a uma série de perguntas como: “qual é a finalidade desse conhecimento disfarçado de conteúdo?”, “que uso o cidadão fará deles?”, “representam as verdades científicas acumuladas pela cultura universal e o mínimo exigido para o exercício da cidadania?” Ou ainda, “seriam mais reflexos da fraqueza de uma tradição pedagógica passiva que se deixa levar pelos interesses externos de uma sociedade injusta?” (SILVA, 2004, p. 51).

Para alguns autores, com cujo estudo concordamos, há inclusive a observação de que os conhecimentos matemáticos, nos documentos curriculares brasileiros, foram objeto de alterações muito relacionadas “à elaboração de novas metodologias para trabalhar e desenvolver esses saberes, em consonância com as finalidades educacionais” (SANTOS & GODOY, 2012, p. 274). O que significa, inclusive, “a inexistência de um debate que trate do conhecimento matemático em termos da epistemologia social e como uma prática discursiva”, de que decorre a consideração de que, “no que se refere aos documentos que analisamos, está amarrado às estacas do mito da sua neutralidade”.

Sob a perspectiva de ambos,

O que está implícito nessas informações permanece oculto, sem análise crítica, pois, do nosso ponto de vista, o lugar em que esse conhecimento deveria se desenvolver, privilegiando as suas dimensões política e crítica, qual seja a escola, não o faz. Se a escola não o faz, então não vemos saída para a Babel que se tornou o desenvolvimento do conhecimento matemático nas escolas brasileiras, de um modo geral. Babel, pois os documentos curriculares oficiais propõem caminhos para se desenvolver a Matemática escolar que, muitas vezes, são dissonantes dos pretendidos pela comunidade de professores e pesquisadores do ensino da Matemática. Neste sentido, quando as portas das salas de aulas se fecham, cada professor de Matemática, de acordo com as suas ideologias, crenças, concepções, formação etc. faz o que quer e entende ser o melhor para ele e para os seus alunos. (SANTOS & GODOY, 2012, p. 275)

Como veremos adiante, trata-se justamente do ponto fulcral do estudo que apresentamos. Observamos, nessa seara, que o debate nos remete, novamente, ao campo do currículo, onde essas questões se conjugam a tantas outras, capazes de conferir a liga entre os saberes disciplinares específicos e aqueles que o currículo integrado pretende articular.

1.2. Perspectivas em foco no debate sobre o currículo e suas políticas

A fim de nos dedicarmos às temáticas que consideramos basilares para o debate proposto neste trabalho, decidimos iniciar pelo debate sobre o currículo, cujas concepções nos proporcionam, afinal, o pano de fundo de toda a investigação. Para isso, nos remetemos à reflexão feita pela educadora matemática, dedicada à pesquisa sobre o currículo, Célia Carolino Pires, que afirma:

Discutir questões sobre currículos de uma disciplina pressupõe inicialmente refletir sobre duas perguntas:
 - Em relação às teorias de currículo, como nos situamos?
 - Como entendemos o papel do currículo prescrito no Brasil no momento atual? (PIRES, 2013, p. 34)

Utilizaremos ambas as perguntas apresentadas pela autora para pautar este subcapítulo e apresentar como nos posicionamos em relação às teorias do currículo e também como entendemos o papel do currículo prescrito, conforme propõe Pires. Primeiro, sobre as teorias do currículo, concordamos com o entendimento de Tomaz Tadeu da Silva de que “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e

adaptação”, sendo, por sua vez, as teorias críticas “de desconfiança, questionamento e transformação social”. Conforme defende o autor, “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2011, p. 30).

Trata-se, objetivamente, de uma dimensão ideológica da atuação da escola por meio do currículo, caracterizando o que esse mesmo autor identificou como um “transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes” ou ainda de forma mais indireta como fazem as disciplinas mais técnicas como ciências e matemática (SILVA, 2011, p. 31)¹². Igualmente relevante para delinear o escopo de tais teorias, chamadas críticas, é a compreensão de que:

A teoria crítica não só questiona a educação e o currículo no quadro das estruturas sociais, políticas e económicas que legitimam o conhecimento, mas também relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controlo, pelo que o currículo, construído na diversidade de contextos, atores e propósitos diferenciados, contém relações de poder e não pode ser considerado como algo neutro e pretensamente técnico. (PACHECO, 2013, p. 11)

Os autores relacionados à teoria crítica desempenharam, portanto, um papel fundamental para os estudos no campo do currículo justamente por denunciar o caráter neutro, asséptico e apolítico do currículo escolar. A partir desse momento, considerado um marco teórico para seus estudiosos, o currículo escolar não é mais entendido “como um rol de conhecimentos preestabelecidos por diferentes disciplinas e presumivelmente indiscutíveis e imparciais”, mas, ao invés disso:

Como uma escolha intencional de concepções de mundo, de valores e de homem que, em um determinado momento histórico, seleciona práticas sociais atendendo a interesses que nem sempre são explícitos e conscientes, preservando tradições culturais e de classes sociais, com a perspectiva de legitimar e perpetuar organizações socioculturais hegemônicas e ratificando o “capital cultural” coadunado a um “currículo oculto” (SILVA, 2004, p. 57)

Nos estudos relacionados à teoria crítica do currículo, percebe-se uma ênfase à maneira como a educação escolar acentua, ao invés de atenuar, os recortes de classe presentes na sociedade. A escola é entendida, portanto, como um dos mais importantes aparelhos ideológicos do estado ao introjetar e reproduzir sua lógica, favorecendo os interesses das classes dominantes, de modo que, “desde o início da teorização crítica em

¹² “As teorias críticas desenvolveram-se nos Estados Unidos e na Inglaterra, com estudos no campo do currículo realizados desde o final da década de 1960 e na década de 1970. Os teóricos, críticos à realidade marcada pelas injustiças e desigualdades sociais, empenharam-se em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social. Buscavam caminhos para a construção de uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos.” (PIRES, 2013, p. 35)

educação, ideologia tem sido um dos conceitos centrais a orientar a análise da escolarização, em geral, e a do currículo, em particular” (MOREIRA & SILVA, 1997, p. 21). Ideologia e classe são marcadores fundamentais, centrais, à compreensão do propósito da teoria crítica do currículo.

Descentralizando a pauta da dominação ideológica das classes sociais no currículo e na escolarização, e colocando-a ao lado de outras pautas como a desigualdade de gênero, a dominação étnico-racial, a hierarquização cultural e outras formas de opressão, intolerância e violência simbólica, consolidam-se as teorias pós-críticas do currículo. Tais teorias, emergentes na década de 1990, decorreram, para Pires, da produção influenciada pelo pensamento pós-moderno, com ênfase na análise da relação entre currículo e construção de identidades e subjetividades (2013, p. 35). Para a mesma autora, tais teorias “defendem que o currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade”.

Diz-se, então que, “sem que deixe de reconhecer na emancipação o lado social, de natureza política, sobretudo na contestação e denúncia de realidades sociais opressoras, o seu significado, explorado nas teorias pós-críticas, é marcadamente pessoal” (PACHECO, 2013, p. 13). Esse autor identifica, nas teorias pós-críticas, “uma diversidade de pressupostos conceituais com o denominador comum da valorização da subjetividade, do primado do pessoal em relação ao social e da descredibilização das metanarrativas”. Os conceitos fundamentais de ideologia e classe, centrais à teoria crítica, cedem lugar aos conceitos de identidade, diferença e emancipação.

Desenhado esse breve cenário, cabe-nos, conforme orienta Pires no excerto com que iniciamos este trecho, elucidar como nos posicionamos. Assumimos, para os efeitos deste trabalho, uma perspectiva que, reconhecendo a relevância de outros condicionantes para além da classe social – tais como gênero, raça, etnia, sexualidade, religiosidade e outros – coloca-os lado a lado como fatores da opressão. Afinal, a escola e o currículo não operam somente em favor dos ricos, mas como já denunciava Russell, há décadas, “tem sido o costume da educação favorecer o próprio Estado, a própria religião, o sexo masculino e os ricos” (1956, p. 169).

Antes, contudo, de nos encaminharmos à segunda questão colocada por Pires, consideramos relevante identificar o pensamento de Paulo Freire tomando como referência as teorias mencionadas anteriormente.

Embora o educador brasileiro tenha sido utilizado como referência básica pelas correntes teóricas que mencionamos, em oposição às teorias tradicionais de educação e do currículo, seu pensamento tem sido analisado, em grande medida, como um pensamento de transição, das teorias críticas para as teorias pós-críticas do currículo. Evidências disso seriam, por exemplo, a dificuldade dos teóricos marxistas em conceber o conceito de “oprimido” em torno de que Freire constrói seu pensamento (BEISIEGEL, 1992) ou ainda o caráter pós-colonialista de sua perspectiva educacional (SILVA, 2011)¹³. Ainda assim, dizer que Paulo Freire está, de algum modo, condicionado ou filiado às teorias pós-críticas pode também significar um equívoco.

Primeiro, devemos entender que “Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo”, ainda que, em sua obra, “discuta questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares” (SILVA, 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 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.

Ainda assim, cumpre-nos elucidar, como já foi observado, que:

Se Paulo Freire se antecipou, de certa forma, à definição cultural do currículo que iria caracterizar depois a influência dos Estudos Culturais sobre os estudos curriculares, pode-se dizer também que ele inicia o que se poderia chamar, no presente contexto, de uma pedagogia pós-colonialista ou, quem sabe, de uma perspectiva pós-colonialista sobre currículo. (SILVA, 2011, p. 62)

Conforme o mesmo autor afirma, Freire problematiza as relações de poder entre colonizadores e colonizados, opressores e oprimidos, na medida em que contribui para o estudo e para a valorização das perspectivas epistemológicas dos povos dominados, alinhando-se aos estudos que “ênfatisam a necessidade de o currículo dar voz às culturas excluídas, negadas ou silenciadas” (PIRES, 2013, p. 36). Cumpre-nos dizer, aliás, que:

A perspectiva de Freire era, já em *Pedagogia do oprimido*, claramente pós-colonialista, sobretudo em sua insistência no posicionamento

¹³ “Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas “datas comemorativas”: o dia do Índio, da Mulher, do Negro. Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado.” (SILVA, 2011, p. 130)

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, 2011, p. 62)

Insistimos, conforme delineamos anteriormente, que a perspectiva de Freire tem sido, com efeito, utilizada pelos teóricos latino-americanos para fundamentar uma leitura de mundo capaz de revelar nossa própria especificidade sociocultural, que não se esgota nas leituras pós-coloniais, como sugere Silva. Na América Latina, encontramos, inclusive, uma correspondência de movimentos teóricos e sociais que convergem para a construção de uma teoria da emancipação latino-americana com implicações epistemológicas para diferentes áreas do saber e do fazer. Podemos, como nos revela o excerto a seguir, situá-las contextualmente e entender como Freire dialoga com esse imaginário social:

Os elementos emancipadores nos processos educativos que permearam a independência e formação de estados-nação inspiraram, na segunda metade do século passado, movimentos como a Teologia da Libertação, a Filosofia da Libertação e a Educação Popular. Hoje, estes elementos possibilitam a retomada histórica em vista de (re)construir paradigmas emancipadores com base na autoctonia. Em decorrência, os mestres itinerantes tem a possibilidade de escavar nessa realidade pedagogias emergentes capazes de contribuir para enfrentar os atuais desafios em vista da criação de condições necessárias à continuação dos processos de emancipação nas sociedades em movimento. (STRECK et al, 2009, p. 426)

O pensamento freireano, que pode ser aproximado das discussões sobre currículo, enveredou por muitas searas e temáticas, demonstrando consistência dos princípios que o balizavam. Dentre tais temáticas, Scocuglia (2005, p. 81) enfatiza as seguintes: (a) a transição do senso comum ao conhecimento elaborado; (b) o cotidiano e o “saber da experiência feito” enquanto pilares da construção curricular; (c) a problematização do conhecimento como mediação educador-educando; (d) a construção do currículo e a reeducação do educador; (e) currículo, conhecimento e consciência crítica; (f) os direitos das camadas populares ao conhecimento e à participação na construção curricular; (g) currículo, gestão e autonomia na escola pública popular.

Alinhando-se a cada momento e contexto às perspectivas contra-hegemônicas, Freire se pôs ao lado de mulheres e homens roubados de sua “vocação ontológica”, de

“ser mais”. Sua pedagogia se colocou, portanto, a serviço das classes subalternas, raças vilipendiadas, gênero e sexualidades violados e toda outra forma de opressão capaz de limitar a potencialidade de cada ser humano. Identificar Freire, por isso mesmo, às teorias críticas ou pós-críticas seria limitá-lo à busca de sentidos únicos, dado que, sob a égide dos pensadores latino-americanos apresentados antes, sua pedagogia converge muito mais para as construções epistemológicas de seu contexto latino-americano. Assumir essa perspectiva nos inclina à percepção de que, como tais autores afirmam, esse pensamento supera a matriz de pensamento colonial/imperialista em todos os aspectos em que os “esfarrapados do mundo” são ainda mais subalternizados.

Há, além disso, uma inspiração fenomenológica na obra freireana. Segundo Antonio Flávio Moreira, estudioso brasileiro do currículo,

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 dessa inspiração 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, 2011, p. 40). Em suma, “o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência”. De acordo com Scocuglia (2005, p. 82), há um pressuposto importante nessa construção:

Encontra-se aí implícita a idéia de que os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam a construção curricular, entre outros, devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção, a saber: educandos, educadores, gestores, pais, comunidade educativa (escolar ou não).

Depreendemos, daí, a constatação de que a obra freireana também está inspirada em alguma medida pela perspectiva fenomenológica e pelo existencialismo cristão – o que terá evidentemente consequências em seu modo de compreender o conhecimento, o ser humano e o mundo. Considerar isso será fundamental para o entendimento das proposituras do educador.

Chamamos, inclusive, a atenção do leitor desde já para uma das implicações fundamentais dessa perspectiva para a construção do currículo: não existe currículo, para a perspectiva freireana, que não tenha como ponto de partida a realidade dos educandos, a formação dos professores e o contexto em que está inserida a escola. Para abrir um parênteses que nos conduzirá à segunda questão de Pires, observamos que, a partir da concepção da pedagogia crítica de Freire, a proposição de um currículo nacional prescrito é inviável. Observamos, ademais, que o movimento de homogeneização do currículo a nível nacional vem sendo reproduzido por diferentes países, conforme sinaliza a pesquisadora brasileira do campo do currículo Maria Luiza Sússekind (2014, p. 1521):

Há muito os estudiosos do campo da educação vem conversando, pesquisando, escrevendo e protestando sobre as consequências das avaliações padronizadas e homogeneizações curriculares que as geram ou as atendem. Nos EUA, o Currículo Comum, ou *Common Core Curriculum* já se mostra implantado em alguns estados e seu desdobramento como a privatização do sistema público – como chama atenção o artigo de Elizabeth Macedo neste dossiê –, a utilização das avaliações padronizadas e a subalternização e revoltas dos professores também são aparentes. Também neste dossiê, Todd A. Price, de Chicago, Illinois, onde a política já se estabeleceu, pergunta-se: *Comum para quem?* Na Suécia, ensinar democracia através de exercícios unificados da *nova* Base Nacional mostra-se muito pouco democrático já que os significados dados pelos estudantes são diferentes dos oferecidos nos exercícios, o que os faz sentirem péssimos cidadãos já que não possuem o entendimento *comum* desejado sobre democracia.

Estudiosos do campo do currículo, que o fazem a partir da perspectiva freireana, insistem na importância do processo ser construído tendo como partida a práxis dos professores, caracterizando-o como um movimento praxiológico para o qual é inaceitável qualquer prescrição. O currículo, a partir desse olhar, se caracteriza fortemente como constructo artesanal, cotidiano, produto da ação e da reflexão de professores, alunos, comunidades escolares engajadas permanentemente nesse processo. Observemos como elaboram essa defesa os autores no excerto a seguir:

Portanto, se se quiser construir propostas curriculares comprometidas com a humanização, é fundamental desencadear um movimento praxiológico em que a materialidade do desenvolvimento da vida humana – com suas necessidades biológicas e psicológicas pessoais, seus conflitos e tensões socioculturais e epistemológicas, suas contradições econômicas – seja o ponto de partida para a reflexão e a construção coletiva de uma consciência crítica capaz de subsidiar os sujeitos na transformação da realidade que os espolia do direito à vida digna. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que supere a dicotomização entre a ética na esfera individual e a dimensão ético-

política da vida social, que desloque a disputa do campo teórico das intenções educacionais individualistas para a esfera concreta da prática pedagógica arraigada na vida pública comunitária. (SAUL & SILVA, 2012, p. 9)

Os mesmos autores defendem que o currículo consiste, na acepção freireana, na “política, teoria e prática do que fazer na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (p. 8). Dessa maneira, concordamos com a afirmação de ambos de que seja necessária uma releitura crítica do currículo como uma tradição seletiva dos conteúdos escolares.

Deixando de ser concebido, fragmentariamente, como “somatória de recortes da produção científica que atende a interesses privados, um contrato sociocultural entre epistemologias fragmentadas e conhecimentos descontextualizados”, o currículo passa a ser compreendido, segundo esse entendimento, como “um processo dialógico de apreensão crítica da realidade, em que as necessidades materiais para a sobrevivência humana em seus diferentes planos de existência, orientam a visita criteriosa aos acervos epistemológicos específicos” (p. 13). Ao condicionar e articular os recortes do conhecimento científico às necessidades comunitárias presentes nas especificidades dos mais distintos territórios, a pedagogia freireana denuncia a inviabilidade teórico-metodológica de um currículo prescritivo, isto é, que não tenha como ponto de partida a realidade da escola em que se constrói.

Esse parêntese nos permite um deslocamento à segunda questão apresentada por Pires como fundamental a quem se propõe a realizar um estudo sobre o currículo. Isto é, 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, pp. 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 pesam 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, 2011, p. 16)

Somos conduzidos, então, ao conceber essa perspectiva a uma postura metodológica que, conforme defendem algumas pesquisadoras brasileiras do currículo, “inverte aquela quase sempre adotada para analisar as escolas e seus sujeitos (alunos/alunas, professores/professoras, servidores diversos), a qual vê o *cotidiano escolar* como lugar de incompetência, de repetição, de falta de conhecimento” (ALVES et al, 2002, p. 17). Buscamos, ao invés disso, nas palavras das autoras, “a esperança, a vontade de fazer, a criação de possibilidades, a busca de alternativas, a discussão, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, a crença na utopia”.

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. Porém, sozinha não é suficiente. É preciso, além disso, compreender que o currículo, sobretudo nas últimas décadas, tem sido observado a partir de sua composição complexa – 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, conforme veremos adiante, as dimensões relevantes à constituição do currículo são o currículo recomendado, o currículo ensinado e o currículo aprendido.

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 e de “implementação” 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 dos 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 – oriundas também das perspectivas estadunidenses que contaminaram os estudos do currículo dos conceitos, ferramentas e técnicas da administração (SUSSEKIND, 2014).

Chamamos, inclusive, a atenção aqui para meu descontentamento tanto político – e também pedagógico – com a utilização da expressão “implementação” nos casos em que as instâncias governamentais – no caso da Base Nacional Comum Curricular, o governo federal – escancaram suas intenções fundamentadas na concepção de que o

currículo é algo que se “implementa”, que se “instala”, que se ensina a fazer do jeito como se espera, o que dialoga em grande medida com as perspectivas *top-down* (de cima para baixo, numa tradução mais literal) gestadas nos Estados Unidos no decorrer da história da constituição do campo do currículo. Com base em uma crítica similar, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd, criou, em parceria com a Associação Brasileira de Currículo, a ABdC, a campanha “Aqui já tem currículo”¹⁴.

Para nos posicionarmos, cumpre-nos, antes, manifestarmos nossa concordância com o educador matemático Vinício de Macedo Santos, para quem “o currículo tem assumido um caráter de entidade abstrata sem o qual o ensino não se realiza”. Acrescentamos ainda que, para o autor, “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, em sua perspectiva,

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)

Embora o autor não veja na falta de adesão dos professores motivo para invalidar a necessidade da elaboração de tais documentos e referenciais, concordamos com seu posicionamento de que isso é, no mínimo, um motivo para problematizar o modo como tem sido conduzidos o debate e o engajamento em torno da elaboração do currículo prescrito. 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)

¹⁴ Mais dados sobre a campanha podem ser acessados no *link*: <http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>. Último acesso em 23 fev. 2019.

Essa perspectiva nos direciona 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, uma observação muito importante feita por Sacristán é a seguinte: “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”.

De todo modo, 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 me debato 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-me haver uma inversão na maneira como os currículos são construídos – e essa também é uma hipótese deste trabalho – de tal modo que as necessidades reais de transformação da escola não são pensadas *pelos* professores e, em muitos casos, nem *com* eles.

Por esse motivo, precisamente, é que nos propomos ao estudo em tela. Isto é, estudar o Movimento de Reorientação Curricular realizado durante a gestão Freire pode nos oferecer indícios relevantes que, além de denunciar as incongruências e as inversões dos modelos tradicionais, mostrem-nos caminhos possíveis para uma construção curricular coletiva e crítica. 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 conceptora 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, sobretudo hoje no Brasil. Politicamente, posicionamo-nos, ao invés disso, em favor de uma construção alternativa a essas que atualmente estão sendo apresentadas. Isso significa, portanto, nossa inclinação para a

concepção freireana de currículo, que, como vimos, significa algo da teoria pós-crítica, mas igualmente algo da fenomenologia. Ademais:

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, 2004, p. 357)

Com as perguntas de Pires, com que iniciamos esta parte do trabalho, respondidas, passamos a tratar de outra temática igualmente relevante sobre o papel da matemática, de que falamos antes, na interface com essa concepção de currículo, sustentada pela pedagogia crítica de Freire.

1.3. Tensões e caminhos entre a Matemática e a Pedagogia Crítica

Não há como negar, sobretudo na atualidade marcada pelos rápidos desenvolvimentos e descobertas da ciência, a centralidade de que desfruta a matemática nos currículos escolares. Nos termos de D'Ambrosio (1990, p. 10), a matemática tem sido o foco dos sistemas educacionais desde os antigos gregos “e tem sido a forma de pensamento mais estável na tradição mediterrânea que perdura até nossos dias como manifestação cultural que se impôs, incontestada, às demais formas”. Isso porque nenhum outro saber, religião, credo ou língua se universalizou, “deslocando todos os demais modos de quantificar, de medir, de ordenar, de interferir e servindo de base, se impondo, como o modo de pensamento lógico e racional que passou a identificar a própria espécie”.

Mais gravemente, todavia, o autor afirma que “os programas de matemática são, em sua maioria, justificados exclusivamente porque ‘no meu tempo se fazia assim’.” Evidentemente, esse modo de conceber a necessidade do ensino de matemática decorre da estabilidade e da universalização de um modo de pensar matematicamente em séculos de transmissão tradicional, de educação bancária, associada, inclusive, com concepções que, prevalecendo desde os gregos como o platonismo, o formalismo, o positivismo, orientaram o entendimento do conhecimento matemático como um saber diferenciado, superior, associado à razão, à inteligência e ao mérito. Ao refletir

detidamente, concluiremos, como sublinha o educador matemático, que “a obsolescência dos programas matemáticos é absolutamente injustificável” (p. 15).

Sublinhamos, ainda, a percepção de que esse processo de universalização do conhecimento matemático expropriado e sistematizado pela Europa apresenta diversos momentos de convergência com os processos de colonização, fazendo com que a matemática tenha um papel importante na configuração da matriz de conhecimento colonial, conforme a caracterizaram Mignolo, Quijano e Lander anteriormente.

Assim, se, por um lado, reconhecemos a relevância do pensamento matemático para a leitura de nossa realidade sensível e posterior interferência; por outro, devemos identificar também sua relevância para a *manutenção* de determinados elementos constituintes dessa mesma realidade. Precisamente por esse motivo, D’Ambrosio (1990, p. 24) declara que nossas responsabilidades não podem se restringir à repetição acrítica do passado nos modelos atuais. Com efeito, “estamos preocupados em construir um futuro que poderá ser de diferentes formas, mas deverá ser melhor que o presente”. E essa construção depende tanto da matemática como de seu ensino. Afinal, conforme defende o educador, “o raciocínio matemático é uma das coisas mais humanas que os humanos fazem” (1990, p. 27).

Em seus trabalhos, D’Ambrosio (1990; 1997) se dedica a ampliar a consciência de que a matemática escolar, a despeito de sua centralidade nos currículos, não é neutra como aparenta ser. Ao invés disso, a pretensa artificialidade da matemática e de seu ensino serve a determinados propósitos que, concebidos *a priori*, dependem inteiramente da maneira como a disciplina se posiciona neste lugar de neutralidade acrítica. Por isso mesmo, o educador matemático defende que é ingênuo “acreditar que se pode melhorar o ensino forçando os esquemas educacionais em direção a uma organização curricular enriquecida em seu conteúdo” (1990, p. 51). Isto porque:

A educação nessa transição não pode focalizar a mera transmissão de conteúdos obsoletos, na sua maioria, desinteressantes e inúteis, inconsequentes na construção de uma nova sociedade. O que podemos fazer para nossas crianças é oferecer a elas os instrumentos comunicativos, analíticos e materiais para que elas possam viver, com capacidade de crítica, numa sociedade multicultural e impregnada de tecnologia. (D’AMBROSIO, 2001, p. 46)

Com efeito, a matemática e seu ensino, dentre as outras disciplinas, desfrutam, particularmente com maior intensidade, de uma asepsia no que se refere à leitura de mundo que fazem os educandos. Essa pretensa neutralidade serve, portanto, à neutralidade acrítica que acomete as correntes tradicionais do ensino de matemática,

tornando-as desconectadas dos educandos e, muitas vezes, inclusive, do cotidiano do educador. A matemática é apresentada como se estivesse desconectada da vivência concreta, sensível, dos educandos, mas isso não significa que o pensamento matemático se distancie deles efetivamente; significa, ao invés disso, que sua capacidade de utilizar a matemática de maneira crítica – sobretudo como ferramenta analítica – está sendo embrutecida e se perderá eventualmente.

Deve-se ressaltar, aliás, que embrutecer – e eventualmente abandonar – a criticidade que a matemática oferece como instrumento de análise e de inferência faz parte de um projeto de escola, de educação e, claro, de sociedade. No dizer do educador Paulo Freire (1995, p. 51), “não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou de puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade”. Educar demanda a inteligência crítica do objeto de nosso estudo – como dizia o educador.

Daí, nossa defesa de que a transmissão acrítica e alienadora das disciplinas escolares sustenta amplamente o que se convencionou chamar de educação. Esse sistema, apresentado como *neutro*, corresponde, aliás, ao movimento político-pedagógico que Freire (1995, p. 49) identificou como *despolitização da educação*. Em seus termos,

Servir à ordem dominante é o que fazem hoje intelectuais ontem progressistas que, negando à prática educativa qualquer intenção desveladora, a reduzem à pura transferência de conteúdos considerados como suficientes para a vida feliz das gentes. E a vida feliz é aquela que se vive na *adaptação* ao mundo sem raivas, sem protestos, sem sonhos de transformação. O irônico da adesão ao *pragmatismo*, às vezes entusiástica de antigos militantes progressistas, está em que, acolhendo o que pensam ser *novo*, “reencarnam” fórmulas velhas, necessárias às classes dominantes para preservar seu poder. (FREIRE, 1995, pp. 43-44)

A despolitização que Freire denuncia torna-se, também, um obstáculo à devida compreensão da matemática na medida em que situa a disciplina em um lugar muito distinto daquele que, de fato, a matemática ocupa na realidade. Isto é, somente é possível compreender a matemática situada culturalmente junto aos sentidos que lhe são atribuídos dentro de cada cultura, lugar e época – como afirmam D’Ambrosio (2001) e Domite (2012). Quando dissociamos a matemática, durante seu ensino, dessa perspectiva fundamentalmente transcultural impedimos que se desenvolva a seu respeito qualquer forma de inteligência crítica e não há, a rigor, o aprendizado de um *saber*

matemático. Trata-se, é evidente, de um debate a ser realizado durante a formação de professores que ensinam matemática.

O ensino de matemática deve, portanto, engajar-se, junto às demais disciplinas, “num processo permanente de iluminação da realidade com os alunos, lutar contra a falta de nitidez e o ocultamento da realidade” (FREIRE & SHOR, 1986, pp. 64-65), ou seja, deve dedicar-se à leitura crítica da realidade. Por isso, fundamentando-nos na asserção freireana de que o momento de compreensão não é individual, mas social, insistimos que “uma das tarefas fundamentais do professor progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo, bem como estimular a generalização de uma nova forma de compreensão do contexto” (FREIRE, 1997, p. 80). Esse pode ser considerado um dos princípios da pedagogia crítica do educador.

O ensino de matemática pode, então, ser orientado à construção social dessa nova forma de interpretar o contexto, a realidade e, assim, revitalizar a potencialidade crítica oferecida pelo instrumental matemático de análise e inferência. Urge, contudo, perceber que a prática educativa serve à dominação, estimulando formas ingênuas de pensar e de compreender o mundo, ao invés de provocar o pensamento crítico e dialético (FREIRE, 1995, pp. 50-51). Na esteira dessas considerações, cabe evidenciar que, para Freire (2012, p. 46), “a compreensão crítica da realidade envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe”. Denúncia dos males que afligem nossa sociedade e anúncio das benesses que podem substituí-los se entendemos criticamente nossa maneira de estar no mundo, inclusive matematicamente, como afirmou o educador brasileiro (D’AMBROSIO & DOMITE, 1997).

Este debate orientou Freire à declaração de que “a leitura crítica do mundo é um *quefazer* pedagógico-político indicotomizável do *quefazer* político-pedagógico” – um movimento necessário para “a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (2014, p. 47). Pedagogicamente, no entanto, este ato deve ser traduzido às formas escolares para se concretizar. Freire & Shor (1986, p. 146) também ofereceram indícios de como proceder também nesta direção. Para estes educadores, a educação pode ser compreendida como a articulação de três dimensões: uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético.

Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo. Creio, por isso, que quanto mais o educador percebe com

clareza essas características do ensino, mais pode melhorar a eficiência da pedagogia. A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor. Ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o saibamos, quer não. Saber que, de fato, o estamos fazendo irá ajudar-nos a fazê-lo melhor. (FREIRE & SHOR, 1986, p. 146)

Assim, consideramos um ato político que, atento ao apagamento do caráter crítico da leitura da realidade que a matemática pode oferecer por meio de seu ensino, reivindica outro emprego dos instrumentos de análise e inferência matemáticos, favorecendo essa leitura da realidade. Esse, parece-nos, é o primeiro desafio da aproximação da educação matemática com a pedagogia crítica de Freire.

Desafio que não se apresenta isoladamente, mas enredado em uma série de outros sobre os quais precisamos refletir. Outro, que nos chama também a atenção, consiste no desafio cujo cerne é a natureza dos problemas da matemática e da educação matemática. Afinal, como sublinhou o educador matemático francês Guy de Brousseau na primeira sessão plenária da *ICMI Study Conference*:

Existem problemas na Educação Matemática que são irredutivelmente matemáticos – como, por exemplo, a escolha dos problemas, a organização das atividades matemáticas com propósitos didáticos, a análise da compreensão em Matemática, [e]... a estruturação do discurso matemático... Não existe conjunção de disciplinas capaz de explicar o funcionamento desta parte irredutivelmente matemática do ensino... Uma abordagem científica a [esta parte] é e será essencialmente o trabalho de um matemático. (BROUSSEAU apud KILPATRICK & SIERPINSKA, 1998, p. 526)

Observamos, a despeito da consideração de Brousseau, enfatizamos relativa inconsistência, uma vez que, mesmo para abordar problemas irredutivelmente matemáticos em uma aula de matemática, ainda se faz necessário mobilizar saberes variados da pedagogia, das ciências sociais, da psicologia, entre outros. Isto, aliás, é o que caracteriza a especificidade epistemológica da educação matemática – o fato de a matemática, por si só, não ser suficiente.

Deparamo-nos, portanto, com uma especificidade própria da constituição do campo da educação matemática sobre a qual nos propomos a refletir. Muitos elementos devem ser arrolados a fim de que seja possível construir uma análise sobre a constituição da educação matemática enquanto campo científico e profissional, sobretudo, ao consideramos suas possíveis interfaces com a pedagogia crítica.

Do ponto de vista do que se tem elaborado em educação matemática, no Brasil, a partir do referencial da pedagogia crítica de Freire, pode-se afirmar que existe certa

direção que orienta o trabalho pedagógico que, em não poucos casos, diverge das metodologias de ensino utilizadas por matemáticos e educadores matemáticos.

Depreende-se, da comparação entre os excertos apresentados, que o entendimento de que a educação matemática trata, certas vezes, de problemas cuja natureza reside no domínio puramente linguístico da matemática se contrapõe ao caminho da pedagogia crítica na medida em que seus pontos de partida para o ensino são distintos. Isso não significa, evidentemente, que tratamos de duas perspectivas inconciliáveis, mas que, ao invés disso, constatamos a necessidade de maior profundidade de estudos acerca das possibilidades de convergência. Convergência que, nesse caso, não signifique redução da educação matemática à pedagogia crítica, nem o contrário e nem mesmo a subordinação de uma à outra.

Em termos mais específicos, percorremos o caminho da problematização desde o tema “saneamento básico na periferia de São Paulo”, por exemplo, até o estudo das ferramentas matemáticas de análise e inferência que nos permitam uma leitura crítica dessa controversa realidade ou, iniciamos o estudo de medidas de tendência central e de dispersão em estatística para, depois disso, aplicá-las a um estudo de caso onde se problematize o referido tema? As escolhas postas em questão não são mutuamente excludentes, mas revelam especificidades do trabalho pedagógico, que certamente nos conduzem a limitações (DOMITE, 1993). Nesse processo, há que se ter clareza sobre a intencionalidade do trabalho:

Temas geradores não são temáticas motivacionais que se limitam a satisfazer curiosidades ingênuas, recursos didáticos para melhor atrair a atenção dos alunos e, muitas vezes, de forma sub-reptícia, introduzir conteúdos preestabelecidos a partir de critérios que desconsideram a realidade concreta dos alunos. São objetos de estudo selecionados no processo de investigação junto à comunidade e a partir de seu caráter significativo, conflituoso e contraditório. São limites que a comunidade possui de intervir concretamente em situações de desumanização por ela vivenciada. (SILVA, 2004, p. 162)

Não seria possível, assim, atingir sempre conteúdos e ideias fundamentais da matemática a partir da problematização de temas elaborados a partir da discussão com o grupo de educandos, nem tampouco contemplar a leitura crítica das problemáticas que acometem a sociedade brasileira a partir do estudo de ideias e conteúdos da matemática. Esses (des)caminhos, cujos pontos de partida diferem, tencionam as relações entre a matemática e a pedagogia crítica.

Cabe-nos, por isso mesmo, de antemão, elucidar nossa concordância com a afirmação de Bernard Charlot (2006, p. 9) de que a educação é uma área na qual

circulam conhecimentos, práticas e políticas, “um campo fundamentalmente mestiço”. Com efeito, o mesmo autor afirma que “o que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação” – o que nos remete à conclusão de que a educação matemática também se caracteriza como um campo mestiço, “epistemologicamente fraco”, para utilizar a definição de Charlot. Por esse motivo, pode-nos parecer arriscado aproximá-la da pedagogia crítica de Freire, sob a pena de perder o que com mais propriedade lhe caracteriza: a natureza particular do conhecimento de que trata – a matemática. Todavia, sobre isso, posiciono-me em consonância ao mesmo autor: “quem nada arrisca, nada realiza”.

Nem todo problema pode ser evidentemente apreendido da discussão ou da área de preocupação do grupo de educandos, mesmo quando tratamos da educação popular. Porém isso não retira a relevância nem invalida os méritos conquistados pela experiência de Freire no Brasil (BEISIEGEL, 1992). Paulo Freire nunca defendeu a universalização de sua metodologia, seja para processos distintos da alfabetização ou para o ensino de conteúdos pertencentes a diferentes disciplinas. O que fez, isto sim, foi defender alguns princípios que considerou pertinentes à própria ação educativa, conforme sinalizamos anteriormente, fundamentados em Forner (2005).

Todos esses princípios e outros se consolidaram a partir do trabalho de educadores matemáticos que, refletindo acerca das proposições da pedagogia crítica de Freire, conceberam um ensino de matemática regido por tal perspectiva pedagógica. Tratamos desses princípios como axiológicos devido ao entendimento de que a aproximação da educação matemática com a pedagogia crítica ocorreu mais sobre a conduta do educador matemático – sua disposição/atenção para a escuta e valorização do outro, por exemplo – do que, efetivamente, sobre o trabalho pedagógico com o conteúdo. Esse entendimento revela também a dificuldade de aproximar a educação matemática da pedagogia crítica para além de certa postura pedagógica.

O desafio consiste, portanto, na descoberta de como aproximá-las, ainda mais, educação matemática e pedagogia crítica, refletindo sobre as potencialidades e também sobre as limitações dessa aproximação. Como entender o campo da educação matemática, preservando-lhe a especificidade epistemológica, a partir do referencial freireano? Uma resposta preliminar nos é apresentada no seguinte excerto:

Paulo Freire interpretou letramento não apenas como habilidade de ler e escrever, mas também como uma competência para ler e interpretar uma situação social como estando aberta à mudança. Isso significa um alargamento da noção de letramento para incluir uma competência de

cidadão crítico. De modo semelhante, é possível considerar a noção de “contagem”. Não precisamos ver a contagem como um simples modo de operar com números, mas também como uma competência de ler e interpretar uma situação, rica em números e figuras, como estando aberta à mudança. (SKOVSMOSE, 2007, p. 241)

Consideramos, a partir do que propõe o educador matemático Ole Skovsmose, que a pedagogia crítica de Freire nos convida a outro olhar sobre a própria matemática, um olhar mais abrangente. Com efeito, isso nos demanda maior proximidade dos matemáticos, necessidade sinalizada por Kilpatrick, a fim, inclusive, de entender como é possível “estar matematicamente no mundo”, parte fundamental de “estar no mundo” e, portanto, “agir sobre ele” (FREIRE apud D’AMBROSIO & DOMITE, 1997).

O desafio, porém, permanece: a pedagogia crítica não parece nos oferecer uma resposta às questões que versam sobre como lidar com problemas particulares da própria matemática. Nossa abordagem, preliminar, ao desafio delineado se fundamenta na constatação de que:

Parece não ser acidente o fato das questões de investigação mais fáceis de discutir serem as que lidam com tópicos curriculares (por exemplo, funções, resolução de problemas, demonstração) cuja interpretação não está aberta a muita discussão. Mas os estudantes aprendem conteúdos matemáticos específicos dentro de condições específicas de prática e essas são difíceis de generalizar. Pode acontecer que importantes questões de investigação sejam ignoradas na comunidade de educação matemática porque não se relacionam facilmente com abstrações ou universais, requerendo em vez disso atenção às *nuanças* dos contextos educacionais locais. (KILPATRICK & SIERPINSKA, 1998, p. 26)

O excerto apresentado nos inclina ao posicionamento de que o desafio delineado se constrói a partir, sobretudo, da dificuldade de generalizar, para o ensino de matemática, um caminho que vai do tema gerador ao conteúdo disciplinar específico ou o caminho contrário. Talvez, o desafio se dissolva na medida em que esclarecemos que, como o próprio educador costumava afirmar, não existem receitas metodológicas prontas para o ato educativo (FREIRE, 1997).

Mesmo assim, posicionamentos divergentes têm sido mobilizados no campo do currículo e que, também de maneiras diferentes, reiteram a tensão apresentada, denunciando o que seria, no âmbito de currículos críticos, o esvaziamento dos conteúdos disciplinares. Um teórico representativo de tais posicionamentos é o sociólogo britânico Michael Young, que defende, por exemplo, que “o conceito de diferenciação do conhecimento implica que muito do conhecimento que é importante

que os alunos adquiram não será local e será contrário a sua experiência” (2007, p. 1299). Trata-se, enfim, de um posicionamento pouco conciliável com a perspectiva da pedagogia crítica, sobretudo quando mobilizada na construção do currículo.

Afinal, como o mesmo autor afirma, “o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo” (YOUNG, 2007, p. 1299). A partir disso, observa-se uma tentativa de se contrapor às propostas que têm, de alguma maneira, ameaçado as fronteiras disciplinares do conhecimento. Evidência disso é o seguinte excerto, apresentado ao fim de seu texto:

Formas contemporâneas de responsabilidade estão ameaçando enfraquecer as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar, com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante. (...) Resolver os problemas dessa tensão entre demandas políticas e realidades educativas, eu diria, é uma das maiores questões educativas dos nossos tempos. (YOUNG, 2007, p. 1301)

Consideramos este, então, um posicionamento oposto ao que temos defendido devido, inclusive, à capacidade de construção de significados durante o ensino. Ainda assim, considerá-lo faz-se necessário a esta pesquisa que pretende justamente investigar a tensão posta. A própria ideia de que não deve haver uma estrutura programática prévia sinalizando os conteúdos obrigatórios para cada ano da escolarização foi classificada como “espontaneísta”, não importa que eixos estruturam o currículo, para além dos conteúdos disciplinares.

É possível reconhecer, nessa descrição e interpretação, o que tem *sido* denominado de “espontaneísmo” de algumas práticas educacionais, cuja consequência mais imediata é o que vem sendo denominado de “esvaziamento de conteúdo”, referindo-se a uma abordagem não-sistematizada, ou aleatória, de informações oriundas de conhecimentos universais. (DELIZOICOV, 1991, p. 146)

O mesmo autor, físico-educador envolvido na elaboração do Movimento de Reorientação Curricular a que nos dedicamos, afirmará, contudo, seu desacordo com as perspectivas que consideram a pedagogia crítica de Freire como incapaz de delinear uma estruturação prévia de conteúdos programáticos. Distanciando a pedagogia de Freire desse estigma ao reconhecer seu caráter diretivo, o autor defende que:

Aquelas práticas que, na educação escolar, assim se comportam e enfrentam o problema da transposição têm, além de um caráter espontaneísta, uma postura reducionista da concepção freireana da educação, e posso afirmar que nada têm que se poderia assemelhar à proposta de trabalho contida na concepção de Freire. Mesmo que possam manter algumas de suas premissas - tal como a dialogicidade e

a valorização do saber do educando e, talvez, por isso, se faça a identificação com a educação dialógica - falta-lhes, na execução da atividade educacional, uma das etapas mais importantes, essencial e mesmo crucial ao se tentar a transposição, qual seja a redução temática. (DELIZOICOV, 1991, p. 146)

Temos observado, enfim, que não há generalização capaz de prever o caminho apropriado para a abordagem de determinado conteúdo para determinada comunidade e essa, que parece ser a debilidade de um campo considerado – por teóricos de áreas reconhecidamente consolidadas – epistemologicamente fraco como a educação matemática, pode se tornar sua genuína potencialidade. Afinal, como sinaliza Kilpatrick, “a educação matemática necessita de perspectivas múltiplas que diferentes abordagens trazem para o estudo do ensino e da aprendizagem” (1996, p. 102). Isso faz com que a aproximação da pedagogia crítica possa ser entendida não como um obstáculo ou fator limitador, mas como um desafio que suscita ao campo profissional e científico da educação matemática questões cuja relevância se mostra contextualmente.

Em particular, manifestamos nossa concordância com o mesmo autor sobre sua tese de que pesquisadores da educação matemática “nunca deveriam tornar-se devotados a uma abordagem, epistemologia, paradigma, meios de representação ou método únicos”, justamente porque “todos são parciais e provisórios e nenhum pode contar a história toda” (KILPATRICK, 1996, p. 103). Isso não impede que tais abordagens ofereçam suas contribuições ao campo da educação matemática, fortalecendo-o a partir de sua hibridização, o que certamente ocorre em sua interface com a pedagogia crítica que, há anos, nos alerta de que:

O erro da educação da *resposta* não está na *resposta* mas na ruptura entre ela e a pergunta. O erro está em que a *resposta* é *discursada* independentemente da pergunta que a provocaria. Da mesma forma a educação da pergunta estaria errada se a resposta não se soubesse parte da pergunta. Perguntar e responder são caminhos constitutivos da curiosidade. (FREIRE, 1995, p. 30)

Iniciamos este ensaio apresentando algumas questões que têm sido endereçadas à educação matemática, sobretudo por D’Ambrosio, e que podem ser satisfatoriamente respondidas pelas perspectivas freireana e de sua pedagogia crítica. Remetemo-nos ao educador matemático, enfim, para concluir este texto com a expectativa de que corresponda a uma introdução à temática e, particularmente, ao desafio que constitui a aproximação entre a educação matemática e a pedagogia crítica.

Como eu me vejo como um educador matemático? Vejo-me como um educador que tem matemática como sua área de habilidades e de competência e as utiliza, mas não como um matemático que utiliza sua

condição de educador para a divulgação e transmissão de suas habilidades e competências matemáticas. Minha ciência e meu conhecimento estão subordinados ao meu humanismo. Como educador matemático, procuro utilizar aquilo que aprendi como matemático para realizar minha missão de educador. (D'AMBROSIO, 2001, p. 86)

Este trecho, que evidencia tensões próprias da constituição do campo da educação matemática, nos chama a atenção para uma possível concepção de prática da educação matemática que converge para a leitura que o autor faz da pedagogia crítica de Freire: uma educação crítica, não-alienante, que não se encerra na simples transmissão do conteúdo, mas que se reconhece, ao invés disso, como genuíno ato político (D'AMBROSIO, 1993). Podemos, também, refletir sobre a tensão apresentada antes a partir do que D'Ambrosio chama, em seu excerto, de uma possível subordinação de seu conhecimento específico, disciplinar, a outros princípios, propósitos e ideais, como, nesse caso, seu humanismo.

Sob a perspectiva da pedagogia crítica de Freire, há indícios também de uma subordinação da matemática, como disciplina, à leitura da realidade, que daria propósito e significado ao seu aprendizado. A tensão, que se apresenta entre a área específica e o currículo crítico, pode, então, se traduzir, em alguns casos, como o desconforto ou a insubmissão dos especialistas diante de propostas que, como a nossa, subordinam o aprendizado de matemática a outra finalidade que opera como fio condutor de todo o currículo.

Resta-nos, por um lado, o entendimento sugerido pelos autores mencionados de que tomar uma perspectiva de currículo crítico como eixo prioritário do trabalho pedagógico, orientado por tema gerador, por exemplo, obstaculiza o acesso a determinados conhecimentos matemáticos, inatingíveis por meio da eleição dos temas. Resta-nos, por outro lado, o entendimento dos educadores que aderiram à pedagogia crítica que não consideram como finalidade da ação pedagógica o acesso a todos os conteúdos disciplinares e que, para além disso, o trato dos conteúdos disciplinares por si só, como o da matemática, não conduzem à leitura crítica da realidade.

Essas ideias, apresentadas neste capítulo, constituíram, então, a base das concepções e dos interlocutores com que me dediquei à investigação e caracterizam algumas das principais tensões que a permearam, com ênfase às formas de conceber e de praticar o currículo e às relações estabelecidas entre as disciplinas específicas e os eixos integradores do currículo de Freire. Adiante, mostro outros momentos e reflexões relevantes à constituição da pesquisa.

CAPÍTULO 2. A RUPTURA PELO VOTO E A POLÍTICA DE ERUNDINA



Figura 2 - Luiza Erundina e Paulo Freire em ato contra a censura nas escolas¹⁵

29 Setembro 1988 - A um mês e meio da eleição que define o nome do novo prefeito de São Paulo, os jornais "O Estado de S. Paulo" e "Jornal da Tarde" publicam pesquisa de opinião sobre as preferências dos eleitores paulistanos. O candidato Paulo Maluf, do PDS, está disparado na frente, com 30% das intenções de voto. Em segundo lugar, com 14%, aparece João Oswaldo Leiva, do PMDB, o candidato do governador do Estado, Orestes Quércia. E em terceiro a zebra da disputa, a deputada estadual Luiza Erundina, do PT, somando 12%. (PATARRA, 1996, p. 25)

Neste capítulo, trazemos à discussão o que sistematizamos em nossa investigação sobre o governo de Luiza Erundina na maior cidade do país. Aqui, buscamos entender, a partir da história de ascensão de Erundina à prefeitura e também do cenário encontrado nos mais distintos setores da administração, como os princípios do governo foram mobilizados nas políticas propostas por sua equipe. Nossa ênfase recai, evidentemente, sobre as políticas da Secretaria Municipal de Educação, assim como sobre a potencialidade de se ter um intelectual como Paulo Freire, idealizador de uma forma própria de conceber a educação, como administrador público.

¹⁵ Fonte: Gadotti (1996).

2.1. Participação, autonomia e descentralização: os princípios e a história do governo

16 Novembro 1988 - O Brasil fica sabendo que São Paulo, uma das quatro maiores cidades do mundo, com 10 milhões de habitantes, tem, pela primeira vez na história, uma prefeita eleita. (PATARRA, 1996, p. 28)

Para dar continuidade ao nosso aprofundamento dos passos da pesquisa, propomos, agora, apresentar algumas considerações relevantes sobre o governo da prefeita Luiza Erundina, sobretudo a fim de caracterizar o contexto social e político em que ocorreram os movimentos propostos por Paulo Freire. Assim, para compor este relato, fundamentamo-nos, sobretudo, na leitura da obra dos ex-secretários do referido governo, o economista Paul Singer (1996), o jornalista Ivo Patarra (1996) e a filósofa Marilena Chauí (1995, 2000), além dos educadores freireanos Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Ana Maria Saul e Alexandre Saul e também do sucessor de Freire na gestão da educação paulistana, o filósofo Mário Sérgio Cortella.

Veremos, neste trecho, as marcas muito singulares do governo de Luiza Erundina, que desde o momento de sua candidatura foi marcado por “anomalias”, “extravagâncias” e “exceções”, como caracterizam seus críticos. Primeiro e mais óbvio, porque “a tradição paulistana, por mais variada que fosse a galeria de figuras que encabeçaram o seu governo municipal, excluía mulheres, assim como pessoas que fossem expressão de corrente nitidamente ideológica, ainda mais de esquerda” (SINGER, 1996, p. 17). Como nos disse Lisete Arelaro em sua entrevista, é uma situação bastante surpreendente “o primeiro governo de esquerda em São Paulo e a primeira mulher no governo, solteira, assistente social, da Paraíba, que gostava de pobre, era de movimento social, enfim, tudo contra ela”.

Nesse sentido, a figura de Luiza Erundina – filha de numerosa família, do sertão paraibano, professora e ativista política, alfabetizadora de adultos, e graduada como assistente social – surge como uma exceção à tradição eleitoreira da cidade.

4 Outubro 1988 A revista “Afinal” publica entrevista com Luiza Erundina, que define quem ela própria é: “É esta que é sensível, afetiva, amorosa, corajosa. Procuram apenas marcar a imagem da Erundina xiita, marxista, revolucionária. Ou seja, rótulos que não são reais. Eu não sou assim. Sou uma pessoa autêntica, verdadeira, radical quando enfrento a injustiça, o desrespeito aos direitos das pessoas. Eu luto para que a sociedade se transforme”. (PATARRA, 1996, p. 26)

O excerto acima, próprio de Erundina, ilustra com nitidez a imagem que se tentou construir acerca de sua figura durante as eleições. Com efeito, a ascendência de um partido popular à prefeitura, mobilizador de ampla militância, como o Partido dos Trabalhadores (PT)¹⁶, se traduz, na visão do autor, como “o encerramento de toda uma era em que o poder municipal nunca escapou de mãos confiáveis às elites e a abertura de outra, em que este poder passou a uma representante das classes trabalhadoras e dos econômica, política e socialmente marginalizados” (1996, p. 18). Dentro do próprio partido, a escolha de Luiza Erundina para a candidatura à prefeitura da maior cidade do país gerou divergências significativas. Assim, em uma disputa acirrada com seu correligionário Plínio de Arruda Sampaio, com 56% dos votos, “as bases do PT optaram pela candidata mulher, nordestina, solteira, com cara de povo, sem qualquer preocupação de cortejar o eleitorado de classe média” (SINGER, 1996, p. 20).

Sobre a estrutura da administração paulistana, Singer elucida que:

O governo municipal de São Paulo é formado por duas estruturas muito pouco articuladas: uma *setorial*, formada pelos secretários das diversas pastas; e outra *espacial*, formada por administrações regionais em que se divide o território da cidade. A estrutura setorial obedece à lógica da divisão do trabalho. Uma meia dúzia de pastas reparte as tarefas propriamente do governo. São as chamadas secretarias-meio: Governo, Negócios Jurídicos, Finanças, Planejamento, Administração, Negócios Extraordinários. Quase uma dúzia se encarrega dos grandes serviços de responsabilidade do município: Educação, Saúde, Transporte, Habitação e Desenvolvimento Urbano, Bem-Estar Social, Cultura, Abastecimento (e Vigilância Sanitária), Vias públicas, Serviços e Obras (entre os quais limpeza Pública, Áreas Verdes, Edificações), Esporte e Recreação. Alguns destes serviços são gerenciados por empresas municipais ou autarquias, como o trânsito pela Companhia de Engenharia de Tráfego, o turismo pelo Anhembi, o cuidado dos óbitos pelo Serviço Funerário Municipal. (SINGER, 1996, 29)

¹⁶ De acordo com os educadores Torres, O’Cadiz e Wong (2002, p. 51) que se dedicaram ao estudo das políticas do período, “o Partido dos Trabalhadores, ou PT, surgiu pela primeira vez na cena política brasileira nos finais da década de 70, assinalando a organização de significativas forças de oposição ao regime militar brasileiro que tinha tomado o poder com o golpe de estado de 1964. O regime burocrático autoritário sucumbiria finalmente perante este movimento pela democratização, no qual o PT desempenhou um papel fulcral, dando origem às primeiras eleições presidenciais (indirectas) em 1985. Uma coligação diversificada de sindicalistas e trabalhadores, intelectuais e activistas comunitários de esquerda juntou-se para debater a formação do partido em janeiro de 1979, e, no 1º de Maio desse ano, publicou uma não oficial "Carta de Princípios do PT", que incluía, na sua plataforma política inicial, a "democratização da educação, com ensino público gratuito para todos, e uma garantia de acesso de toda a população a todos os graus de ensino." O partido foi oficialmente fundado a 10 de fevereiro de 1980, com o lançamento do *Manifesto*, que reitera o empenhamento do partido no ensino público em todos os níveis e, no capítulo *Plano de Acção* do manifesto, acrescenta que essa educação deveria ser "orientada para as necessidades dos trabalhadores". De acordo com Gadotti e Pereira, "deste modo, nasceu no Brasil, a partir da base, o primeiro partido de massas, por vontade expressa dos trabalhadores. [Foi] o primeiro partido na nossa história política a emergir das bases”.

Para composição do secretariado que a assessoraria, Erundina nomeou pessoas de sua confiança e também pessoas de grande prestígio em seus respectivos campos de atuação. É o caso, por exemplo, de Paulo Freire, para a educação; Marilena Chauí, para a cultura; e Hélio Bicudo, para Negócios Jurídicos. Para Lisete Arelaro, entrevistada por Alexandre Saul (2017, p. 305), Erundina tinha muitas desvantagens “para governar uma São Paulo elitista e preconceituosa”, porém, houve uma grande vantagem, que Arelaro destaca como “uma questão também muito interessante que o governo da Luiza teve, e que não se repetiu em nenhum dos governos do PT”, isto é, o fato de que “Erundina escolheu, na verdade, secretários municipais de envergadura de ministros”, aglutinando em torno de si “uma equipe da maior competência política, profissional e ética”.

Arelaro, na entrevista que nos concedeu, sublinha, nesse mesmo sentido, seu interesse pela personalidade política de Luiza Erundina. Segundo ela, não é algo comum que os chefes do poder executivo escolham, para compor seus times, pessoas que possam ofuscar seu brilho próprio. Em suas palavras,

As pessoas que ela convidou para compor o secretariado dela eram pessoas que muitas vezes tinham um currículo e uma dimensão nacional e internacional maior que a dela e eu quero dizer que isso nunca a incomodou. Ao contrário, estou dizendo isso porque não é comum em governadores, presidentes e etc., convidar pessoas que tem um brilho próprio, para além dela mesma. Isso só para dizer também como a personalidade de Luíza, as opções históricas, opções de vida da Luíza também tiveram um peso. (Entrevista Lisete Arelaro)

Para os estudiosos desse momento político e das transformações potenciais para a educação, não havia alternativa senão nomear Paulo Freire, ainda que o educador tenha optado por Plínio nas prévias do partido.

Paulo Freire era a opção mais lógica. Membro-fundador do PT, membro da Comissão de Educação do partido, presidente da Fundação Wilson Pinheiro, do PT, e verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica. Os trabalhos de Paulo Freire têm reconhecimento nacional e internacional. A obra de Freire tem suscitado múltiplas polêmicas, convidando à experimentação educativa e à inovação. Enfim, sua obra tem sido objeto de leituras, textos acadêmicos, teses doutorais, no Brasil e no mundo inteiro. (GADOTTI & TORRES, 1999, p. 1)

Todos os secretários eram membros do partido, o que não costuma ocorrer nas administrações, sobretudo de grandes metrópoles como São Paulo. A análise de Singer (1996, p. 33) nos diz que “a homogeneidade política foi uma grande vantagem para o governo de Luiza Erundina em seu início, pois todos partiam dos mesmos princípios e compartilhavam da mesma escala de valores, o que limitava a extensão das

divergências”. Cada secretário deveria, a partir de sua nomeação, colocar-se a par da situação de sua secretaria e também nomear os membros de suas equipes.

9 Dezembro 1988 - Luiza Erundina divulga à imprensa o seu secretariado. É o seguinte: Paul Singer (Planejamento), Ermínia Maricato (Habitação), Marilena Chauí (Cultura), Amir Khair (Finanças), Paulo Freire (Educação), Eduardo Jorge (Saúde), Tereza Lajoio (Transportes), Lucio Gregori (Serviços e Obras), Hélio Bicudo (Negócios Jurídicos), José Eduardo Martins Cardozo (Governo), Luiz Eduardo Greenhalgh (Negócios Extraordinários), Fermino Fecchio (Administração), Paulo de Azevedo (Vias Públicas), Marta Campos (Bem-Estar Social), Adhemar Gianini (Abastecimento), Juarez Soares (Esportes), Aldaíza Sposati (Administrações Regionais) e Perseu Abramo (Comunicação). (PATARRA, 1996, p. 31)

Por si, colocar-se a par da situação de cada secretaria já resumia enorme desafio. Para se ter ideia disso, recorremos à descrição de Cortella (1992, p. 56), sucessor de Freire na gestão: “Quando assumimos a gestão da SME em 1989, não existiam dados a respeito do número preciso de escolas municipais; oscilavam entre 640 e 652”, de modo que demorou certo tempo até se poder afirmar, com precisão o número de escolas da rede. Descoberto o número exato, identificou-se que a maioria das escolas da rede municipal demandava algum tipo de intervenção física mais ampla – “por serem barracões ou estarem em precaríssima situação, a ponto de termos interditado 14 escolas já de início, por padecerem de risco iminente de desabamento”.

Outro dado significativo para se compreender o contexto em que Erundina e sua equipe chegaram ao poder é o seguinte:

A Prefeitura do Município de São Paulo é responsável por 10 milhões de habitantes, cifra que aumenta ao ritmo de cerca de 200.000 habitantes por ano. Cerca de um terço da população do município se encontra em situação crítica de pobreza, o que significa depender vitalmente dos serviços públicos para a sua sobrevivência e inserção social. (CORTELLA, 1992, p. 54)

O cenário encontrado por Erundina e seu time de secretários denunciava, portanto, o descaso e o descuido da ação do poder público nas mais diferentes searas do município. Para Singer (1996, p. 37), esse cenário se constituiu como “resultado de uma política de terra arrasada praticada por Jânio, que objetivava concentrar todos os recursos numa meia dúzia de grandes obras”¹⁷. No primeiro dia de reunião com seu

¹⁷ Encontramos outro relato sobre tal cenário em Cortella (1992, p. 54): “Os problemas estruturais herdados pela Administração que assumiu em 1989 foram imensos: déficit de um milhão de habitações, marginalizando um milhão de pessoas em favelas e três milhões em cortiços; mancha urbana de 1.500 quilômetros quadrados, dos quais 950 impermeabilizados, criando uma gigantesca bacia de captação de águas pluviais; décadas de insuficientes investimentos em infraestrutura, necessitando ser recuperada; uma cidade inundada por 4 milhões de veículos, resultado da crônica falta de investimentos nos

secretariado, a prefeita faria uma análise, segundo a qual tal cenário não se devia apenas à política da gestão anterior, mas ao descaso de muitas administrações, reiterando que a missão de seu governo seria “quebrar essa tradição de negligência dos serviços prestados pela municipalidade” (p. 38).

Na mesma reunião, Erundina falou sobre o funcionamento interno do governo e sua proposta de que operasse na forma de colegiado: “todas as decisões importantes seriam tomadas em conjunto por ela, secretários, administradores regionais e dirigentes de empresas e autarquias” (SINGER, 1996, p. 39). As marcas de participação e de descentralização de um governo popular democrático já estavam prontas a germinar, portanto, a partir de sua própria decisão de como operar tais decisões. Assim, “sendo de espírito eminentemente democrático, Luiza Erundina anotava todas as respostas e na sua fala se posicionava em relação a cada uma”.

Com isso, uma parcela do poder conferido à prefeita eleita estava sendo descentralizado em favor da participação de cada vez mais um maior número de agentes políticos e mobilizadores. Isso se verifica, por exemplo, no seguinte excerto:

Criamos desta forma uma nova maneira de arbitrar interesses contrapostos da sociedade civil, ou seja, chamando os setores organizados da mesma a assessorar o poder público e, através da manifestação de suas apreciações, a influenciar a resolução do problema. Convém lembrar que, ao dar o seu aval a esta nova forma de governar, Luiza Erundina estava abrindo mão de uma parcela de seus poderes que políticos autoritários jamais dispensariam. (SINGER, 1996, p. 51)

O mesmo observa Cortella em relação ao estímulo permanente à participação, à autonomia e à descentralização: “Isto só não acontece quando o autoritarismo impera e mata a riqueza e as dificuldades próprias de qualquer processo que tenha a participação como pressuposto” (1992, p. 63). Afinal, conforme dirá o mesmo autor, “dividir o poder de pensar, elaborar e decidir requer sistematicamente a socialização de informações e a capacidade de conviver e experimentar as tensões e contradições inerentes à democracia”.

Em nossa conversa com Erundina, pudemos aprofundar o sentido conferido pela então prefeita ao princípio de descentralização:

transportes públicos, com sérias conseqüências em termos de poluição e de perda de qualidade de vida; 12.000 toneladas de lixo doméstico, recolhidos diariamente etc. Não há soluções milagrosas para este tipo de problemas: eles exigem, durante várias gestões, a continuidade de esforços rumo à democratização, descentralização e modernização administrativa, bem como significativos investimentos sociais e de infraestrutura.”

E me lembro que logo que tomei posse, uma das coisas que me manifestei dizendo assim, eu quero sair do governo com menos poder do que quando eu entrei porque esse poder eu quero dividir com quem é a fonte do poder e isso nós conseguimos fazer, nós de fato governamos com a participação popular efetiva nas decisões estratégicas mais importantes. (...) Isso demarca, define e justifica que um partido que quer transformação e aceita governar o estado nos males do capitalismo é o quanto ele pode introduzir de valores, de cultura, de governo, de ver a realidade, de fazer, de exercer o poder. Que o poder é uma forma de você reproduzir autoridade, autoritarismo, se achar que você ganhou, a sociedade dá todos os poderes para você fazer o que você bem entender, decidindo sozinho as coisas, isso não serve, isso não marca e não justifica, entendeu? (...) Se você não entrou no entusiasmo muito próprio daquele projeto de ação transformadora, você pode fazer uma gestão boa, moderna, mas não é isso que marca uma gestão de um projeto do poder de transformação da sociedade e que você divide de fato o poder. Você não concede o poder, você devolve parte desse poder porque ele veio da outra fonte do poder, que é isso que nós não fazemos no Brasil, que é a democracia participativa. (Entrevista Luiza Erundina)

A relação que se estabelecia, portanto, entre o princípio da descentralização e o governo de Erundina era uma relação que tinha como pressuposto a partilha, ou melhor, a devolução de uma parcela significativa do poder conferido à eleita. O mesmo se pode afirmar sobre os princípios de participação e autonomia. Toda a tríade de princípios escolhidos por Erundina e seu partido para orientar a gestão de São Paulo são formas de conceber o poder nas relações do governo com o povo.

Conversando com o professor Mário Sérgio Cortella também foi possível abordar essa relação entre os princípios que se estabeleceram para o governo e a questão do poder. Em suas palavras, alinhando-se à perspectiva de Erundina, nos disse:

Uma das coisas mais difíceis é quando se imagina que a partilha do poder vai significar a perda do poder. E a partilha do governo não é perda, ela é aumento do poder. Eu fico muito mais fortalecido se aquilo que eu faço e uso energia para coordenar um grupo, se aquele grupo partilhar comigo essa energia por ser feito, ao contrário, há um aumento daquela condição, então a autoridade não pode ser diluída, nem a autoridade pedagógica, nem autoridade administrativa, mas ela aparecerá muito mais como sendo objeto de troca do que de oferta em que eu vou e outorgo a alguém aquilo que ele precisa saber como sendo a última fala. (Entrevista Mário Sérgio Cortella)

Com efeito, percebe-se que à época – e, talvez, ainda hoje – havia a primazia, no campo das ideias e das práticas progressistas, do combate ao autoritarismo que se impôs historicamente à sociedade brasileira, com suas marcas indeléveis de silenciamento e opressão. Por conta desse motivo, para enfrentar um cenário de autoritarismo, ou de “inexperiência democrática” como dizia Freire em seus primeiros escritos, torna-se

necessário tomar princípios que, como esses, tenham uma relação próxima com a concepção de poder e, portanto, com a forma de governar, diametralmente opostos ao caráter autoritário e centralizado das experiências governamentais anteriores a que estavam submetidos como objetos e não como sujeitos os paulistanos, brasileiros.

Valemo-nos, para trabalhar essa ideia do que escreveu a filósofa e ex-secretária de Cultura do governo em tela, Marilena Chauí:

O autoritarismo social, que, enquanto "cultura senhorial", naturaliza as desigualdades e exclusões socioeconômicas, vem exprimir-se no modo de funcionamento da política. Quando se observa a história econômica do país, periodizada segundo a ascensão e o declínio dos ciclos econômicos e, portanto, a subida e a queda de poderes regionais, e quando se observa a história política do país, em que o poderio regional é continuamente contrastado com o poder central, que ameaça as regiões para assegurar a suposta racionalidade e necessidade da centralização, tem-se uma pista para compreender por que os partidos políticos são associações de famílias rivais ou *clubs privés* das oligarquias regionais. (CHAUÍ, 2000, p. 93)

Em outra de suas obras, a autora afirma que havia um “desafio imposto pelas condições históricas (sociais e econômicas) e pelo imaginário político (fortemente conservador, na cidade de São Paulo)”. Esse desafio, sob sua perspectiva, demandava que fossem realizados três esforços em todos os campos da atividade do governo, quais sejam, “a mudança na mentalidade dos servidores públicos municipais, a definição de prioridades voltadas para as carências e demandas das classes populares e a invenção de uma nova cultura política” (CHAUÍ, 1995, p. 71). Daí, a necessidade de que participação, descentralização e autonomia fossem princípios de toda ação do governo no sentido de construir outra cultura política. Afinal, como a filósofa defende, “a ideologia autoritária, que naturaliza as desigualdades e exclusões socioeconômicas, vem exprimir-se no modo de funcionamento da política” (p. 77).

Dada a inexperiência democrática e o autoritarismo que marcavam não somente a sociedade paulistana, mas também todo o povo brasileiro, emergia a necessidade latente de que o governo de Erundina e do Partido dos Trabalhadores capitaneasse exatamente essa mudança de percepção, ainda que os servidores públicos e muitos cidadãos não tivessem a dimensão exata da direção e do significado dessa mudança. Isso pode ser observado no que nos diz a professora Lisete Arelaro em sua entrevista:

Um outro fato é que a gente assumiu já numa situação em que o Jânio Quadros tinha demitido dois mil e quinhentos professores porque participaram de uma greve e punido doze mil professores e funcionários, o que significa que quando nós chegamos já os processos foram se empilhando porque assim que mudou o governo,

logicamente havia uma expectativa de maior liberdade. Isso era, na verdade, expectativa de maior diálogo com os sindicatos e os movimentos, que era tudo isso que representava também a Luíza Erundina e o PT na época e, portanto, os processos vinham e também tinha uma questão muito objetiva que era uma altíssima expectativa em relação à própria Luíza Erundina.

Além dela, o mesmo se verifica no relato da então prefeita:

Nós não tínhamos a unanimidade nos servidores públicos e nem também nos educadores, já havia resistência a nós, não se esqueçam que nós éramos do Partido dos Trabalhadores, foi uma experiência de esquerda. Como mulher nordestina, pobre, de esquerda e tendo ganho do Maluf e das grandes figuras da política tradicional da cidade, uma elite muito reacionária e que foi uma surpresa a minha vitória, então foi um alerta para eles, eles achavam que, primeiro não me conheciam, achavam que eu não era competente, então os jornais projetavam as falas dos paulistas, paulistanos que não se sentiam confortáveis de serem governados por mim e faziam perguntas, faziam ameaças, vocês tenham cuidado porque ela vai ocupar sua casa, aquelas coisas, aquela bobagem toda. (Entrevista Luíza Erundina)

Havia, sob nossa perspectiva, um misto de expectativa e desconfiança, ambas oriundas do mesmo regime autoritário, conservador e centralizador do poder. Segundo nosso quadro de referenciais teóricos, esse misto, aparentemente contraditório, se explica bem como um produto da consciência inautêntica dos oprimidos. De um povo, como diria Chauí (1995, p. 78), cuja estrutura social oscila entre uma polarização extrema de carência e privilégio. Dois extremos que, segundo a filósofa, nos afastam da constituição de direitos: afinal, uma carência “é sempre particular e específica, não conseguindo se generalizar num interesse nem, muito menos, se universalizar num direito”, enquanto que um privilégio “não pode se generalizar num interesse comum nem se universalizar num direito, sob a pena de desfazer-se como privilégio”.

Do ponto de vista defendido em sua obra, Chauí sublinha a importância da democracia como processo de reconhecimento e garantia de direitos. Isto é, de um modelo cuja matriz filosófica e social se constitui avessa às carências e aos privilégios que nos marcam historicamente. Por isso, a promulgação da Constituição Federal de 1988 também contribui para a construção de um contexto muito particular para a gestão de Erundina e do PT. A construção da ideia de direito social, afinal, constituía-se como uma grande conquista para todo o campo progressista brasileiro, de tal modo que as expectativas em torno de como atuarão os governos a partir de então passam a alterar sensivelmente o clima nas cidades e nos estados brasileiros.

Nós estamos no dia seguinte da Constituição, portanto, todos os desejos que haviam se acumulado da ditadura civil militar efetivamente vão eclodir no governo da Luíza Erundina, então tudo

era exagerado, tudo era grande e evidentemente o clima era um clima de mudança, de expectativa positiva de que a gente podia mudar o mundo, a sociedade, quer dizer, a cidade, o Estado, o Brasil e o mundo, era um pouco essa a dimensão. Nós estávamos num momento muito, eu diria, forte do ponto de vista de mobilização das pessoas. Acho importante a gente dizer isso pela contradição com o momento atual que nós estamos em que você tem um certo desânimo, uma descrença, um desemprego, em geral as pessoas já estão pesadas, de ombro abaixado e tal, etc. Naquele momento não, as pessoas estavam levantando os ombros, sorriso. (Entrevista Lisete Arelaro)

Consideramos importante fazer essa observação, em relação à Constituição, porque, conforme argumentamos, esse clima construído em torno da construção e da promulgação da ideia de direitos sociais constitucionais promoverá algumas das condições potencializadoras dos princípios de governo de Erundina. Trata-se, afinal, do contexto histórico em que o país estava imerso, quando havia uma demanda pungente por maiores condições de abertura democrática – que exigiam, por sua vez, cada vez mais autonomia, participação e descentralização.

Consideramos, por esse cenário desenhado, que o governo de Erundina foi bastante marcado pelo clima de esperança que se espraiava aos poucos pelo país. Acrescentamos, ainda, que o fato de Erundina ter se tornado a primeira petista a governar uma cidade como São Paulo inaugura uma experiência até então desconhecida para o próprio Partido dos Trabalhadores e, igualmente, para sua militância – para não dizer todo o povo paulistano. Essas foram, enfim, as principais marcas do governo que, do ponto de vista do contexto da governança, balizaram todas as ações e as preocupações de Erundina e sua equipe. Nesse sentido, atentamos para o que nos noticia Patarra (1996, p. 279):

16 Junho 1991 - Luiza Erundina profere a palestra *O desafio de ser governo*. Faz parte do seminário preparatório do *Congresso Nacional do PT*. O evento é em Fortaleza, no Ceará, e a prefeita aponta as dificuldades geradas pela burocracia, a inferioridade na Câmara Municipal e a perseguição do TCM, como os principais problemas que enfrenta. Luiza Erundina critica a máquina administrativa municipal: "*É um monstro que atrapalha o trabalho e emperra a capacidade de realizar, mais do que a própria escassez de recursos.*" A prefeita não poupa certos setores do funcionalismo público: "*Existem servidores que procuram estar hem com qualquer prefeito que assumo, mas sem qualquer compromisso. Seu lema é 'os governos passam e nós ficamos'.* São pessoas que tratam o emprego público como bico, e esperam sempre trabalhar o mínimo possível."

Tanto do ponto de vista dos vícios do funcionalismo público, operando com uma lógica e um sentido distorcidos sobre o significado de seu trabalho, como do ponto de vista da cultura autoritária instalada na cidade, mas igualmente do ponto de vista do

clima político construído pela promulgação da Constituição e da primeira eleição do Partido dos Trabalhadores, observamos os principais traços que delineariam os quatro anos do governo Erundina na cidade. Uma das hipóteses deste trabalho consiste, portanto, na constatação de que o contexto social e político, as dificuldades e também as conquistas da gestão de Erundina à frente da Prefeitura e de Freire à frente da Secretaria de Educação podem nos oferecer mais do que apenas uma leitura sobre administração pública, currículo ou matemática.

Trata-se, sobretudo, do estudo de uma experiência efetivamente democrática, com suas marcas de participação e de descentralização, além de um objetivo estruturante das diretrizes políticas de Erundina a partir de seus princípios de gestão: promover uma completa inversão das prioridades em relação às experiências políticas consolidadas. A construção de um programa popular de governo, isto é, cujos objetivos fossem voltados aos direitos da maior parcela da população paulistana, principalmente marginalizadas, caracterizou essa inversão de prioridades. Nas palavras da ex-prefeita,

A gente fez um governo democrático e popular invertendo prioridades, ou seja, vamos investir mais naquelas políticas que contemplam majoritariamente a maioria da população que está excluída, que não teve nos outros governos a atenção e o respeito aos seus direitos e às suas demandas, então isso fez uma diferença muito grande durante os quatro anos de governos. (Entrevista Luiza Erundina)

Para ela, essa inversão de prioridades deveria se traduzir em experiências inovadoras em favor justamente dos mais excluídos. Assim, afirma durante nossa entrevista que “o que define o perfil de um governo é o quanto agrega experiências inovadoras e acertos”. Não há, porém, o otimismo ingênuo, por parte dos membros da gestão entrevistados de que todos os princípios e a radicalidade na inversão das prioridades tenham sido marcas suficientemente fortes para sobreviver intactas ao tempo. Isso se verifica em ampla medida nas entrevistas que nos foram concedidas. Erundina, por exemplo, diz que “certamente foi uma perda quando o que me sucedeu foi o mesmo que já tinha estado, Paulo Maluf, que desfez tudo aquilo que pôde desfazer, a não ser aquelas conquistas que a população se apropriou delas e não permitiu que fossem interrompidas ou perdidas”. Nesse sentido, seguimos, por enquanto, o entendimento de que:

Uma vez feita a experiência de abrir as decisões governamentais à participação da sociedade civil, é certo que sua retomada no futuro será continuamente reivindicada. No plano político-institucional, nada há que seja irreversível: nem os avanços democráticos conquistados, nem recuos que os suspendam. (SINGER, 1996, p. 262)

Na educação, em particular, não foi diferente. A leitura que Cortella nos apresentou sobre a gestão trouxe, inclusive, muitos aspectos comuns ao que Erundina apresenta. Para o filósofo, “tudo aquilo que foi desenvolvido nesse período de quatro anos, com a presença cotidiana ou eventual de Paulo Freire, ele só se incorporou na rede municipal de ensino de São Paulo quando a comunidade escolar de fato tomou aquilo como dela”. Da mesma forma, reconhece que houve também quem levasse adiante características importantes em todos os projetos e movimentos, quando tais características foram apropriadas e tomadas como sendo um direito.

“Há muitos professores e professoras”, diz Cortella, “que também levaram essa perspectiva, isto é, tiveram num governo que chegou depois, que foi o governo Paulo Maluf, depois de Celso Pitta, um movimento de resistência” – o filósofo e educador sublinha não se tratar de resistência política-ideológica, mas do que identifica como política-pedagógica, isto é, de professores que dizem: “eu quero continuar também opinando, pensando, quero continuar contribuindo com aquilo”. Aprofundando sua reflexão acerca do tema, complementa:

É alguém que como no grande movimento que Guimarães Rosa fez lá com Manuelzão e Miguilim, quando ele ganha o óculos, ele começa a enxergar. Não dá para ele deixar de ver. Ele pode até tirar os óculos e simular, mas ele já viu e aí ele não quer mais não ver ou fingir que não viu, não viu o quê? O governo que lá estava? Não, ele viu que havia outro lugar, outra possibilidade, outra maneira de participar de modo efetivo de um trabalho que não pertencia a um governo, que é patrimônio de uma cidade e de quem na rede municipal como docente, aluno, pai ou funcionário está, por isso esse tipo de legado, veio nessas três décadas nessa direção. (Entrevista Mário Sérgio Cortella)

A metáfora de Guimarães Rosa, mencionada no excerto acima, auxilia, sobremaneira, a nosso ver, um modo significativo de elucidar o trecho em que Singer aborda a ideia de que não há o que seja irreversível no plano político. Observamos que sua abordagem permanece sendo relevante para compreendermos como se deram os movimentos de avanços e retrocessos políticos nos últimos anos, mas, ainda mais, se consideramos – complementando o excerto de Singer com o de Cortella – que, por mais que possa ter havido retrocesso, dificilmente as pessoas e também a própria conjuntura retornam para sua condição de origem. Uma vez que viram outras possibilidades, dificilmente se conformam com aquelas que lhes eram impostas antes. Por isso, inclusive, a relevância de considerarmos os princípios com que Erundina balizou seu governo.

Dados os registros que temos sobre a gestão, essa abertura à participação, por meio da descentralização e do estímulo à autonomia, marcou as práticas das diferentes áreas da gestão, particularmente da educação. Não há, porém, como vimos, nenhum avanço conquistado nesse contexto que não possa ser revertido. Erundina nos diz, em um momento de sua entrevista, “nós deixamos uma página na história da Cidade de São Paulo” e sublinha que, em sua fala, “nós é o nós plural mesmo, Paulo Freire, Marilena Chauí, Paul Singer, Eduardo Jorge, Ermínia Maricato, Lisete Arelaro, Lúcio Gregório, enfim, era um nível ministerial de primeiro nível de governo”.

As experiências políticas realizadas durante os anos em que Erundina, Freire o Partido dos Trabalhadores foram responsáveis pela gestão da maior cidade de nosso país nos oferecem sinais nítidos de que, no campo das políticas públicas, particularmente de educação e de currículo, o aprofundamento e mesmo a manutenção dos avanços depende fundamentalmente do engajamento dos atores envolvidos em cada processo. No caso dos professores e demais agentes da educação municipal, as diretrizes de participação, descentralização e autonomia buscavam, como veremos em nosso próximo tópico, exatamente esse engajamento.

2.2. Paulo Freire e a Secretaria Municipal de Educação: o intelectual como administrador

Quando escolhida, a primeira pessoa que ela indicou para ser Secretário foi o Professor Paulo Freire, aliás, de um modo, vamos dizer, ele dando aula na Universidade de Campinas, isso em 1988, ainda não existia telefonia celular, ela ligou para ele e ele foi atender e saiu da sala de aula e ela perguntou e ele decidiu que ele aceitaria. (Entrevista Mário Sérgio Cortella)

Um dia telefonam de Campina Grande Eduardo Suplicy, Luiza Erundina, toda a comitiva tinha ido com ela, como ela disse, rever a terra dela antes de começar a gestão, então telefonaram e eu disse: “Paulo não está”. Aí disseram: “ele está onde?”. “Está na UNICAMP dando aula”, que era um jeito de dar um tempo maior para Paulo chegar em casa e pensar. “Obrigado, obrigado, vamos ligar para a UNICAMP”. Meu Deus, ai! Não vão localizá-lo, eu ainda pensei, salva o Paulo um pouco aí. Aí o Paulo chega, fui abrir o portão, (...) e quando ele desce do carro eu digo: “Paulo, Erundina telefonou”. Aí ele disse: “eu aceitei, aceitei que não seria justo não dar uma contribuição para as crianças espoliadas, abandonadas de São Paulo, que não seria justo diante do Brasil, da Cidade de São Paulo”, que foi a cidade que o acolheu ele dizer um não, não seria justo para ele dizer um não também a Erundina e ao PT. (Entrevista Nita Freire)

Constatamos, de início, quão significativa é a narrativa sobre o momento da escolha e do convite feito por Erundina a Freire para que compusesse sua equipe, tendo sido lembrada por sua relevância em quase todas as entrevistas de atores relacionados à gestão. Nita Freire e Cortella, nos trechos acima, contribuem com sua visão sobre esse momento, que consideramos importante contrastar com a visão do próprio convidado:

E por que aceitei ser secretário da Educação da cidade de São Paulo? Em primeiro lugar, porque sou secretário de uma administração do Partido dos Trabalhadores e particularmente da prefeita Luiza Erundina. Isto é, porque posso dizer, em programas de TV e aos jornais e rádios, que, na Secretaria da Educação, “cartão” e injunções políticas não se sobrepõem ao direito de ninguém. Em segundo lugar porque, se não tivesse aceito o convite honroso que fez Erundina, teria, por uma questão de coerência, de retirar todos os meus livros de impressão, deixar de escrever e silenciar até a morte. E este era um preço muito alto. Aceitar o convite é ser coerente com tudo o que disse e fiz, era o único caminho que eu tinha. (FREIRE, 1999, p. 62)

A escolha, feita por Erundina, de Paulo Freire para a Secretaria Municipal de Educação – segundo ela, a mais óbvia – permitiu, como argumentamos, uma possibilidade, se não singular, pelo menos rara, isto é, a possibilidade de que um intelectual, autor de uma teoria educacional densa e consistente, desempenhasse a função de administrador público de uma rede de escolas. Como nos conta Ana Maria Araújo Freire, conhecida como Nita Freire, viúva de Paulo Freire, durante sua entrevista, a singularidade dessa possibilidade consiste justamente na chance única de validação dessa teoria.

Em suas palavras, Freire teria dito: “para mim é importante também porque agora eu posso testar as minhas teorias mais uma vez e testar a teoria na prática é o que valida a teoria”. Essa, aliás, uma de suas defesas mais constantes, a de que o conhecimento – e, ainda mais, o conhecimento pedagógico – somente se produz no movimento ação-reflexão-ação, se revertia, então, na necessidade de que seus conhecimentos e suas ideias fossem mobilizadas. Somente aquelas ideias que sobrevivessem às agruras e às rugosidades da realidade seriam dignamente chamadas de “teorias”. Continuando em nossa conversa, Nita acrescenta: “você começa acreditando, fazendo hipóteses, aí vem a prática, você confirma que é um conhecimento teórico, ele disse assim: ‘eu vou validar também minhas teorias’”. Essa é, a nosso ver, a chance singular que tem um intelectual que se torna administrador público e Nita revela em sua fala que Freire tinha consciência disso.

Poucos anos após o fim de seu ciclo como administrador público, Freire escreveu:

Assumir a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, ao lado do grande desafio e responsabilidade que isso representa, é para mim, sem dúvida, o momento de buscar pôr em prática um conjunto de propostas com que há muito venho sonhando e sobre o que venho escrevendo e discutindo. Considero, no entanto, que as ideias que venho apresentando e defendendo, tanto em minhas obras como em minha atuação como professor no Brasil e no exterior, são compartilhadas também por educadores progressistas que desejam uma escola pública democrática responsável, séria. Por isso, tenho-me referido à necessidade de mudar “a cara da escola” nesta administração porque tenho certeza de que essa escola que expulsa os alunos (e isto tem sido chamado de “evasão escolar”), que reproduz as marcas de autoritarismo deste país, nas relações dos educadores com os alunos, que tem bloqueado a entrada dos pais e da comunidade na escola, não tem uma “cara” de que se possa gostar e manter. (FREIRE, 1999, p. 96)

A potencialidade de ter Freire, enquanto intelectual, à frente de um órgão governamental na maior cidade do país foi reconhecida por ele mesmo como uma oportunidade de mobilizar suas teorias no enfrentamento do que sua própria leitura de mundo caracterizava como o autoritarismo, o mandonismo, proveniente de nossa inexperiência democrática. Significa, ademais, utilizar o aparato estatal da prefeitura nesse enfrentamento. Tratava-se, ainda, de mobilizar – como sugerem Mignolo, Quijano, Dussel e Lander – uma leitura crítica de nossa própria realidade capaz de nos indicar caminhos para resolução dos problemas que enfrentamos.

Escolhido, Freire procedeu à escolha da equipe que seria, durante aqueles anos, responsável pela Secretaria Municipal de Educação. Cortella, na entrevista que nos concedeu, conta que “ele organizou uma equipe na qual ele colocou em primeiro lugar o Professor Moacir Gadotti, a sua amiga mais próxima, a Professora Ana Maria Saul e a Professora Lisete Arelaro¹⁸, além de outras pessoas que já estavam mais amplamente nisso”. Havia urgência, como denotam as entrevistas e também a obra de Singer (1996), no sentido de identificar as necessidades da Prefeitura, mas, mais do que isso, elaborar um quadro do que era de fato o aparato estatal no município. Afinal, como ficou nítido ao longo da investigação, o início da gestão de Erundina foi marcado, não somente pelas habituais dificuldades de todo início de mandato, mas também pela completa falta de informações sobre o que era a Prefeitura – número de prédios, despesas herdadas, expectativa e projeção orçamentárias, capacidade técnica e funcional e muitas outras informações que não foram transmitidas ou sequer deixadas. Nenhuma informação foi

¹⁸ Quando nos conta sobre a escolha da equipe, Nita Freire, durante sua entrevista, brinca que “quando ele reuniu a equipe dele, inclusive Lisete que eu brinco sempre com ela: Lisete foi o braço direito, mas eu não posso dizer que ela é o braço direito, então tento dizer que ela é o braço esquerdo de Paulo, porque direita ela não quer nem na brincadeira”.

deixada pela administração anterior de modo que os primeiros dias da gestão de Erundina foram inteiramente dedicados à recuperação dos dados necessários ao planejamento das ações.

A gente teve vários tipos de dificuldades iniciais que foram bastante complexas. Por exemplo, começa da posse (...) do Paulo Freire na Secretaria de Educação em que (...) o Paulo que antecedeu Paulo Freire chamava-se Paulo Zingg e era um militante de movimentos anticomunistas de forma internacional, só para entender ele era o secretário, do ponto de vista ideológico o mais à direita do governo Jânio Quadros. Nessa gestão quando nós assumimos, o assessor financeiro deles, que depois vai ser o homem de confiança, já era amigo pessoal do Paulo Salim Maluf, ele realmente fez um ato supercívico e de respeito ao trabalho público que foi apagar todas as despesas, toda informação financeira referente à Secretaria Municipal de Educação. Então a gente iniciou o governo, tudo isso era para dar errado, para dizer que a esquerda não servia, que a gente não tinha competência para dar conta e tal, etc. (Entrevista Lisete Arelaro)

Os desafios no sentido de identificação e sistematização dos dados, nesse primeiro momento, foram obstáculos significativos. Era preciso relacionar, inclusive, como veremos, o número de prédios pertencentes à Secretaria Municipal de Educação, seus funcionários e respectivos salários – grande parte deles admitido sem ter passado por concurso público, que se tornara exigência na Constituição Federal –, as dívidas e despesas assumidas antes que foram herdadas, listas de espera para matrículas na rede municipal, configuração administrativa geral, necessidades de ampliação, manutenção e tanto mais. Isso, de fato, contribuiu para tornar mais difíceis as primeiras ações do governo, embora esse obstáculo tenha sido contornado como nos revelam as entrevistas.

Retornando às diretrizes, particularmente na Secretaria Municipal de Educação, a descentralização, o estímulo e o respeito à autonomia, e a participação também se fizeram presentes, tornando-se marcas efetivas da gestão de Freire. Como afirmam Gadotti e Torres (1999, p. 3), em decorrência de tais diretrizes, “o modelo político-pedagógico que inspira essa administração popular em educação é a noção de escola pública popular”. Isso fica expresso em cada documento elaborado pela secretaria, bem como em cada ação política empreitada pela gestão. Não foi, entretanto, sem dificuldade, que Freire perseguiu seu objetivo, dada a existência de marcas profundas de outras experiências muito menos democráticas, como narra seu sucessor no seguinte excerto:

O processo educacional tinha como marcas, de forma geral: a reprodução de conteúdos fragmentados e compartimentalizados, o uso de livros didáticos como instrumentos únicos do fazer pedagógico, práticas autoritárias no que se refere às relações entre os vários

segmentos da escola, a ausência do poder de interferência da comunidade escolar nos rumos de cada unidade, a não-incorporação da experiência social e cultural dos educandos e da comunidade no processo de constituição e desenvolvimento do currículo. (CORTELLA, 1992, p. 55)

Para efetivar sua proposta de uma política e uma prática de participação popular e de poder descentralizado, era necessário, portanto, construir espaços e canais democráticos na medida em que se amadureciam as experiências de escuta, de alteridade e de participação das pessoas envolvidas com a educação municipal – e isso não ocorreu sem resistência. Havia aqueles que resistiam às ideias de Paulo Freire, outros às convicções da prefeita e de seu partido e, mais, outros ainda que resistiam às propostas mais dialógicas devido à inexperiência político-pedagógica democrática.

Sob essa perspectiva, Freire demonstrava o entendimento de que o enfrentamento de nossa inexperiência democrática não poderia ocorrer “de cima para baixo”. Era preciso, afinal, inverter o modelo para gerar participação. Em suas palavras, “numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria”, porque “não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre” (FREIRE, 1997, p. 25). Para ele, estava evidente que “não se democratiza a escola autoritariamente”. É necessário, valendo-nos de sua linguagem muito própria, que a administração testemunhe o respeito que tem ao corpo docente.

Para enfrentar esse cenário, Freire propôs um quadro de referência teórico-metodológico privilegiando “a valorização da relação teoria/prática, a introdução da interdisciplinaridade, a concepção da relação dialógica para a qual o resgate da realidade social e cultural dos educandos é indispensável e o desenvolvimento do estudo da realidade local” (CORTELLA, 1992, p. 58). Como pretendemos mostrar adiante, tratava-se da construção de um novo paradigma, não somente político, mas também educacional, a partir de um olhar diferente para a escola e para a realidade em que está inserida. Como narram estudiosos da obra de Freire e desse período, em particular:

A proposta político-pedagógica da gestão Paulo Freire: a construção de uma escola pública popular e democrática instalou uma nova lógica no processo de construção curricular na realidade brasileira mostrando que é possível e desejável fazer do currículo uma história escrita pelos professores. Isto quer dizer, uma história em que os professores criam e recriam o currículo, entendido este como uma prática social, exercendo assim o direito de “pensar, fazer e experienciar currículo” a partir da decisão de qual é o currículo que interessa e respondendo conscientemente às questões: currículo para quem? currículo para quê? currículo a favor de quem? A prática desta nova lógica de construção curricular considerou todo o tempo a necessária

“participação” dos educadores dando ênfase ao “trabalho coletivo” nas escolas e desenvolvendo um programa de formação permanente dos educadores, entendido como condição para a ‘mudança da cara da escola.’ (SAUL & SAUL, 2013, p. 109)

Coube a cada secretaria, como a de Paulo Freire, concretizar as diretrizes de participação e de descentralização do governo popular democrático de Luiza Erundina, de acordo com as demandas próprias das áreas fins específicas. A maneira narrada foi o caminho delineado por Freire para concretizar tais preceitos em sua secretaria, em que podemos verificar muita convergência com seus próprios princípios. Havia, afinal, um alinhamento político-ideológico e, inclusive partidário, com a forma pedagógica que propunha – de mais diálogo, de escuta e de alteridade – com vistas a uma leitura crítica da realidade.

Tanto que, após quase três anos de gestão, o educador se afasta da administração pública para retornar à elaboração teórica, avaliando seus propósitos como devidamente encaminhados. Gadotti e Torres (1999, p. 2) afirmam, portanto, que “Freire não se retira da Secretaria Municipal de Educação porque o modelo que ajudou a traçar e implementar tenha fracassado. Ao contrário, ele se retira com a convicção de que sua tarefa, prática e simbólica, já estava consumada”. Não se tratava, porém, de um projeto cujos resultados se verificassem a curto prazo. Afinal, Erundina e sua equipe, como vimos, tinham como propósito um processo permanente de construção de outra cultura que – mais participativa, autônoma e descentralizada – pudesse se contrapor ao modelo até então instalado caracterizado por seu conservadorismo centralizador e autoritário. Em sua análise, Freire (1999, pp. 96-97) nos diz que:

É preciso que se compreenda que a mudança da “cara” da escola não se pode fazer de um dia para o outro ou tão depressa como eu desejaria que fosse. Isto porque a minha opção de como fazer a mudança da escola implica ouvir todos os que fazem a escola (pais, educadores, alunos, funcionários, bem como a comunidade em que esta se situa e os especialistas nas diferentes áreas de conhecimento). E isto não é um simples e exclusivo trabalho técnico ou administrativo. Considero que desde os primeiros momentos de minha gestão iniciei com a minha equipe de trabalho uma grande ação para que isso possa ocorrer. Esta não é, porém, uma conquista que se possa completar em seis meses de administração. As maiores dificuldades, para avançar no rumo da melhoria do trabalho pedagógico da escola, nestes primeiros meses, estiveram no fato de concentrar mais esforços do que aqueles que normalmente seriam necessários para equacionar os reparos de uma rede física totalmente sucateada com um orçamento extremamente exíguo deixado pela administração anterior.

Foram, portanto, na visão dos críticos e estudiosos do governo, anos em que houve, de fato, aprofundamento das experiências de descentralização e de participação. De desenvolvimento de experiências democráticas, portanto. Afinal, como afirmou Singer (1996, p. 244), “o conceito de participação popular tem que ser consistente com o propósito de governar para todos, e este propósito decorre de nossa adesão à democracia”. Esse é, sem dúvida, outro ponto que nos inclina à pesquisa sobre essa experiência educacional desse período.

Para citar dois desses movimentos, pertinentes à educação municipal, retomamos o documento *A reorganização parcial da Secretaria Municipal de Educação*, que descreve a propositura de que os órgãos centrais e intermediários sofram uma reformulação administrativa para melhor se adequar às diretrizes apresentadas. Dentre algumas reformulações, destacamos, por exemplo, a reprodução da estrutura de colegiado efetivada por Erundina para o governo municipal nos âmbitos internos da Secretaria Municipal de Educação. Com três níveis diferentes de decisão, Freire propôs um colegiado central, colegiados regionais e colegiados locais. O primeiro, também chamado de Conselho de Planejamento Educacional, “ao qual estariam afetas as diretrizes da política educacional da secretaria”; os segundos, conhecidos também como Conselhos Regionais de Planejamento Educacional, “cuja função seria a compatibilização a nível regional das diretrizes definidas no colegiado central”; e, os terceiros, os colegiados locais “que seriam concretizados pela implantação real e efetiva dos Conselhos de Escola” (PMSP/SME, 1989d, p. 7). Sobre esse movimento de reorganização administrativa, a professora Lisete nos conta em entrevista que:

Uma das primeiras atividades que a gente teve também foi promover uma pequena, mas significativa reforma administrativa que desse conta inclusive de funções da própria Secretaria, porque não sei se você se lembra, as Delegacias de Ensino chama delegacia, e se é uma coisa que a gente não queria chamar é que elas tivessem uma função de polícia, igual historicamente o que as delegacias fazem, portanto, nós mudamos os apelidos e obviamente as tarefas e funções e, portanto, as delegacias passaram a se chamar Núcleo de Ação Educativa. Por tabela, quer dizer, o órgão que coordenava os NAES, portanto, Núcleo de Ação Educativa, nós resolvemos redominá-lo como CONAE, Coordenadoria de Ação Educativa, que reunia o conjunto de trabalhos administrativos, pedagógicos e financeiro de todas as regionais e, portanto, a Assessoria Técnica passou a chamar-se Assessoria Técnica e de Planejamento, porque ali também ficamos responsáveis pelo planejamento financeiro e para nós como não existe diferença, quer dizer, compõe, quando eu digo financeiro estou dizendo pedagógico e administrativo, a finalização dos planos de educação, dos planos de ação de governo que estavam sob nossa responsabilidade. (Entrevista Lisete Arelaro)

É importante observar que a reforma administrativa mencionada anteriormente consiste no primeiro movimento feito pela gestão Freire no sentido de produzir uma estrutura organizacional e administrativa da máquina pública coerente ao quadro teórico-metodológico citado e também aos princípios de Erundina. Isto é, constrói-se nesse momento um dos possíveis desenhos organizacionais que permitiriam à administração viabilizar seu projeto político-pedagógico.

Para que se possa ilustrar melhor, o movimento realizado pela reforma administrativa, apresentamos abaixo o organograma elaborado pelo pesquisador Emilio Celso de Oliveira (2002, p. 142) que demonstra como era o desenho anterior à reforma, isto é, a estrutura administrativa da gestão da Secretaria durante o governo de Jânio Quadros. Percebemos, por meio da observação da imagem de Oliveira, o caráter verticalizado da estrutura administrativa da gestão anterior à de Freire-Erundina – o que nos permite inferir, em certa medida, sobre a baixa capacidade daquele governo de realizar projetos e ações político-pedagógicos descentralizados ou que estimulassem a autonomia e a participação das escolas.



Figura 3 - Estrutura administrativa da SME durante a gestão de Jânio Quadros.

A seguir, disponibilizamos também a estrutura administrativa adotada após a reforma, também elaborada por Oliveira (2002, p. 143) . Isso para que possamos verificar como as configurações administrativas se relacionam e se, de fato, nos sugerem indícios de que a reforma proposta pela equipe de Freire tenha sido capaz de viabilizar uma estrutura de gestão mais apropriada à consecução dos objetivos delineados pelo educador e também dos princípios elencados por Erundina para colaborar com a transformação da cultura instalada até então.

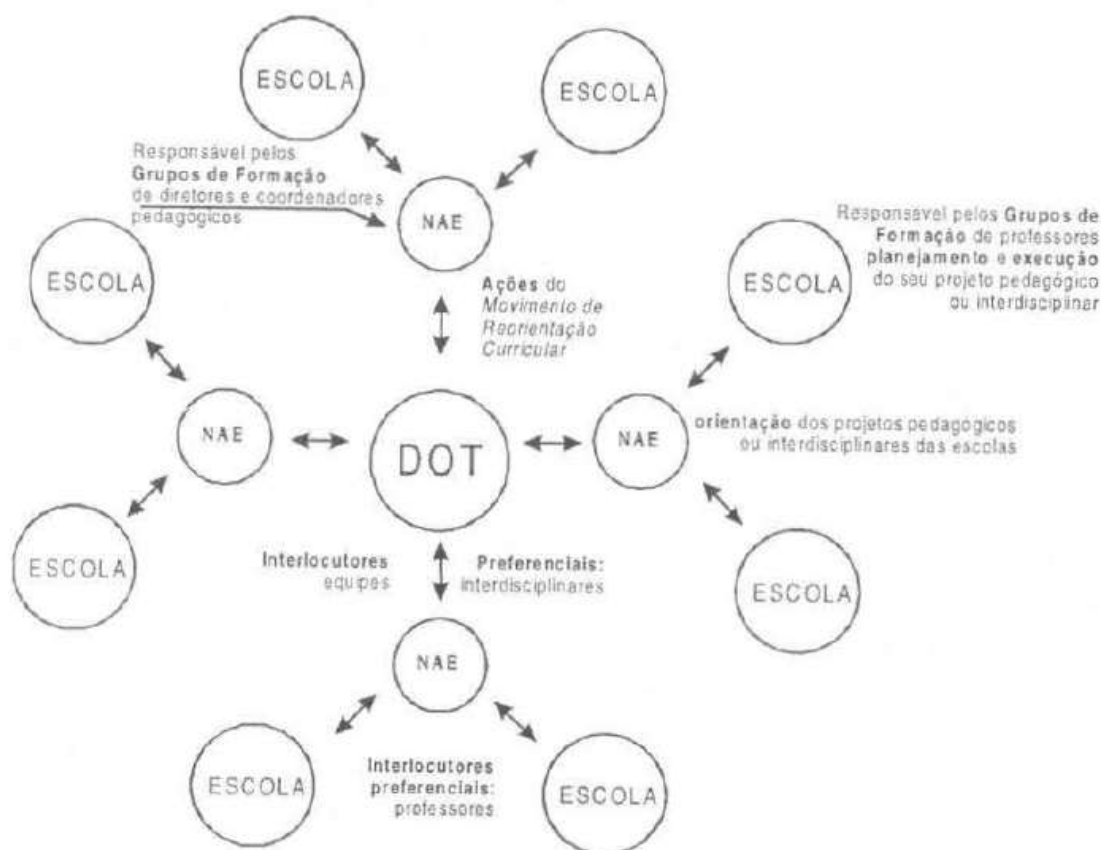


Figura 4 - Estrutura administrativa da SME durante a gestão de Luiza Erundina.¹⁹

O estudo feito pelo autor responsável pela elaboração dos esquemas anteriormente apresentados nos permite identificar que o potencial da reforma administrativa empreendida pela equipe de Freire²⁰ consistia justamente em conferir maior capilaridade às ações da gestão por meio da reconfiguração das esferas de poder. Descentralizando-as e construindo um desenho com maior capilaridade, verifica-se maior proximidade dessas esferas com relação às escolas. Para utilizar o raciocínio de Erundina, significa uma parcela maior do poder distribuída de maneira descentralizada – o que pode ser

¹⁹ Sublinhamos que é importante compreender a diferença entre os papéis desempenhados pela DOT e pelos NAEs na configuração administrativa da Secretaria de Educação. Em particular, essa compreensão também ajudará a elucidar a diferença nas atribuições das educadoras matemáticas Regina Célia Santiago, que atuava na DOT, e Suzete Borelli, que foi convidada a participar de um dos NAE.

²⁰ Não utilizaremos em todo o texto uma expressão que se refira à equipe que trabalhou junto de Paulo Freire na SME. Porém, pedimos ao leitor que considere que isso somente se deve à tentativa de não sobrecarregar o texto. Afinal, como lemos e concordamos em Scocuglia, “não se conhece passagem alguma da prática educativa de Freire que não tenha sido feita com várias equipes. Desde a Universidade do Recife (anos 1960) até a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (anos 1990), incluindo todo exílio na América do Sul e do Norte, na Europa e na África (anos 1970 e 1980), este fato merece destaque especial. Mostra a coerência do seu discurso com a sua prática” (2013, p. 14).

atestado, inclusive, pelo potencial de execução financeira que foi conferido aos Núcleos de Ação Educativa, os NAE.

Para Oliveira (2002, pp. 71-72), essa capilaridade permitiu uma maior capacidade de mobilização e engajamento dos atores envolvidos no trabalho pedagógico da rede municipal porque facilitou as condições necessárias para o que o autor chama de “interlocução pedagógica”. Em suas palavras, defende que:

- Essa mobilização dependeu do redimensionamento e criação de instâncias, além das existentes de forma que a comunicação pudesse veicular pela RME muito mais do que alteração de denominações, um novo perfil foi idealizado para os órgãos centrais e intermediários.

- As Delegacias Regionais de Ensino (DREM), órgãos intermediários foram substituídas pelos Núcleos de Ação Educativa (NAE), que passaram a contar com equipes pedagógicas com a função de assessorar e subsidiar o trabalho das escolas e dos professores da RME.

- Desta forma, a gestão Luiza Erundina, para implementar a política de descentralização, considerou que aos NAEs *outorgam-se um poder de deliberação que tende a absorver não só competências do Gabinete e da Assessoria Técnica, como os da escola e da comunidade;*

- Em substituição à SUPEME – Superintendência de Ensino Municipal –, órgão central, foi criado o CONAE – Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa, que continuou *sendo o responsável pelo atendimento às questões de infra-estrutura e coordenação;*

- O DEPLAN é substituído pela DOT, órgão central responsável pela política pedagógica.

Toda essa estrutura tinha por objetivo concretizar a interlocução pedagógica na rede, pois *o acesso às informações é imprescindível para as tomadas de decisões no nível das Escolas, NAEs e órgãos centrais. A política de comunicação de SME envolve desde a organização de encontros e plenárias até a edição e difusão de textos sobre política educacional.*

Avaliamos, aprofundando a argumentação do autor, que não se tratava apenas de uma reconfiguração administrativa como ponto de partida para a consolidação de um projeto político-pedagógico. Tratava-se, ao invés disso, de uma demanda gerada pela própria concepção desse projeto político-pedagógico que não se efetivaria sem uma reforma que objetivasse conceber as instâncias da Secretaria sob outra perspectiva. Uma perspectiva que, sinteticamente, não aceitasse em seu organograma as “delegacias”, cuja função era fundamentalmente fiscalizatória, mas as substituísse por “núcleos”, aglutinadores e potencializadores da ação educativa. A nomenclatura, neste caso – como em toda a obra freireana, aliás –, importa, porque revela as concepções que justificam uma ou outra estrutura administrativa.

Com efeito, a reorganização das Delegacias Regionais do Ensino Municipal (DREM) como Núcleos de Ação Educativa (NAE), que seriam “unidades de apoio técnico que deverão superar a função tradicional de órgãos fiscalizadores da escola garantindo o cumprimento das normas, rotinas e regulamentos”. Propunha-se, então, uma mudança radical no caráter das atividades realizadas por tais órgãos da secretaria que deveriam, a partir disso, transformar-se “em núcleos incentivadores das escolas para que as mesmas rediscutam seus objetivos, ampliem o caráter do atendimento que proporcionam à população, incorporem à sua rotina práticas pedagógicas diferenciadas e sugestões da comunidade” (PMSP/SME, 1989d, p. 7).

Não havia, evidentemente, nenhuma expectativa ingênua de que reorganizar e renomear esse órgão ensejasse, por si, as transformações que lhes eram esperadas. Afinal, registra o documento, “a superação da dicotomia pedagógico \times administrativo não se dará na fusão dos órgãos, no entanto, a tentativa da superação desta dicotomia, na prática cotidiana, em um só órgão, talvez facilite o esforço nesta direção” (p. 8). Com efeito, esse esforço se concretiza na medida em que os Núcleos desempenham papéis fundamentais no Movimento de Reorientação Curricular – como veremos adiante. As novas instâncias construídas sob a égide da reforma administrativa da equipe de Freire se configuraram, portanto, como um esforço em traduzir os princípios da gestão da prefeita Erundina na forma de uma estrutura organizativa coerente à consecução de tais objetivos.

Evidentemente, este não foi um processo que ocorreu sem conflitos e contradições, como afirmam Torres, Wong e O’Cadiz:

O processo de reforma radical iniciado pelo SME-PT não foi, porém isento de conflitos e contradições. A este propósito, Freire descreve uma conversa com uma directora de escola, na qual, após alguns momentos de discussão acerca da atitude da directora, ela se zangou e exclamou: "Pois, pois, eu sou autoritária e vou continuar assim". Freire, então, disse-lhe: "Olhe, eu sei que é autoritária. Gostaria de pedir-lhe com muito afecto que passasse a ser menos autoritária neste cargo. Mas, de facto, não posso impor-lhe o gosto pela democracia". A directora permaneceu no seu posto. (TORRES et al, 2002, p. 83)

Do ponto de vista organizacional, porém, a reforma já introduz uma mudança significativa no cotidiano da rede municipal, porque transforma os NAEs em unidades executoras – o que significa que, a partir desse momento, ficam autorizados como instâncias capazes de executar uma parcela do orçamento público em função de suas necessidades particulares. Os benefícios da mudança introduzida podem ser observados no relato da professora Lisete durante nossa entrevista:

Nós não tínhamos, hoje temos mais, mas não tínhamos tradição de dar dinheiro para a escola e obviamente os diretores tinham muito medo de pegar, com têm até hoje, medo de pegar o recurso público porque pode dar processo administrativo se não gastar de acordo e o orçamento sempre foi uma área muito fechada. Dos cursos de licenciatura e também dos cursos de pedagogia não consta nenhuma discussão sobre financiamento da educação. Então você fala em descentralização orçamentária e financeira é um nome feio e mesmo para os NAES e mesmo para a CONAE quando a gente queria que eles fizessem pequenas reformas, etc., e retiramos a Secretaria de Obras para que a educação fizesse, organizasse as reformas para atender mais rápido a rede, (...) nós começamos com cinco e fomos a dez regionais, portanto, você tinha talvez umas trinta pessoas talvez em cada NAE, de trinta a cinquenta dependendo do tamanho (Entrevista Lisete)

Tratava-se da descentralização efetiva da capacidade administrativa de iniciar uma reforma pequena ou um reparo necessários ao cotidiano escolar – especialmente de uma rede que, conforme nos mostram os documentos, tinha uma infraestrutura bastante aviltada pelo descuido e descaso anteriores. Para introduzir agilidade nesses serviços, tornou-se fundamental permitir que os núcleos também funcionassem como unidades executoras, potencializando sua capacidade de atuação.

Documentalmente, os registros encontrados sinalizam, portanto, que a reorganização dos órgãos da Secretaria serve, “a partir da política estabelecida pelo PT, aos princípios de descentralização da administração da cidade e da implantação da política educacional, para a qual a autonomia da escola é peça chave” (TORRES et al, 2002, p. 7).

Estudar a experiência paulistana durante o período reconhecendo a singularidade de se ter um intelectual como administrador público nos inclina à observação de um momento privilegiado das relações teoria-prática, conforme demonstrou estar ciente o próprio educador desde que aceitou o convite feito por Erundina. Isso porque, embora Torres, O’Cadiz e Wong (2002, p. 26) observem que essa experiência não é totalmente única, defendem também que “o envolvimento pessoal de Paulo Freire torna toda a experiência da reforma muito mais interessante, dada a circunstância de Freire ser um símbolo intelectual, internacionalmente reconhecido, da educação para a libertação e da pedagogia crítica”. Afinal, foi-lhe concedida no período “a oportunidade de implementar as suas ideias de urna forma concentrada num contexto formal de escolas públicas elementares no seu próprio país”.

Para os autores,

O que torna tão curioso o projecto da SME-PT liderado por Freire seja o facto de ele reflectir algumas das contradições da política pública existentes nas relações entre Estado e sociedade civil. Corajosamente, a administração do PT aceitou o desafio de colaborar com a sociedade civil através dos seus esforços políticos de formação em literacia, mesmo tempo que apresentou a proposta de criar um movimento social dentro das escolas. Fê-lo iniciando o "Movimento para a Reorientação do Currículo" (MCR, a rubrica geral que reunia todas as reformas tendentes a melhorar a qualidade do ensino em São Paulo). De forma notável, este projecto de reforma curricular procurava mobilizar politicamente os professores para a reflexão e acção pedagógicas, de acordo com a linha da própria ideia de Freire da educação como *práxis* libertadora. (TORRES et al, 2002, pp. 28-29)

Nessa oportunidade, como descrevem os estudiosos no excerto anterior, Freire pôde se deter organicamente no enfrentamento do autoritarismo centralizador e conservador, marcas predominantes de nossa “inexperiência democrática”, que havia denunciado desde o início de seus estudos no nordeste brasileiro. Por isso, contrapomos enfaticamente à perspectiva de Saviani (2010, p. 288) que teria afirmado que “o pensamento educacional de Paulo Freire manifesta-se como concepção contra-hegemônica” e que, por isso, “só pode aparecer na forma de experiências localizadas, não podendo impor-se sobre as amplas redes públicas de ensino”.

Afinal, como argumentaremos neste trabalho, posicionamo-nos em favor das perspectivas que – assim como a de Torres, O’Cadiz e Wong – defendem que a experiência paulistana demonstra justamente as potencialidades, além de permitir que se compreendam os limites, da efetivação de políticas públicas educacionais fundamentadas na pedagogia crítica, isto é, em favor da construção de uma escola pública popular, crítica e democrática.

Sublinhamos, em síntese, a rica oportunidade que esse momento enseja para a pesquisa acadêmica, para a reflexão sobre os potenciais da elaboração intelectual e também para pensarmos os vínculos entre a universidade e a política institucional. Isso porque, conforme argumentam Gadotti e Torres (1991, p. 13), inaugura-se a partir de então “uma nova etapa de Freire como tomador de decisões no Brasil” – na maior cidade da América Latina, uma das maiores do mundo, acrescentaríamos. Nesse momento, dizem os autores, “como secretário de Educação, Paulo Freire não passou tanto tempo refletindo sobre o poder ou teorizando sobre a politicidade da educação, mas exercendo o poder”.

A singularidade da presença de Freire no momento e no movimento políticos estudados também é sublinhada pelas memórias que Erundina nos traz durante sua entrevista. Mais especificamente, ela trata de sua presença efetiva como secretário:

Era uma pessoa muito atenta e brigava pelos recursos para a educação, (...) brigava com o secretário das finanças e vinha me pedir para reforçar, quer dizer, era aquele que brigava para ter um maior nível de recursos e de meios para que o trabalho dele tivesse realmente as condições plenas e de atenção ao educador, o professor, ao ambiente onde as pessoas estavam estabelecendo essa relação de educação e educador, educando e educador no dialógico, do que aprende e ensina mutuamente, ninguém aprende sozinho. Isso ele não falava no discurso, isso ele fazia na prática, ensinava na prática e isso ia sendo incorporado, as pessoas eram muito felizes e trabalhavam muito além do tempo que era obrigado a fazer porque estavam muito envolvidas, estavam também aprendendo e estavam certos de que estavam fazendo algo diferente, então foi realmente uma experiência que nos deu muita alegria. (Entrevista Luiza Erundina)

Ela acrescentaria – ao afirmar que a história das políticas de educação no município de São Paulo se dividem em “antes e depois de Freire” – a forma como percebia seu potencial inteiramente dedicado à política de educação. “Nos finais de semana”, nos conta durante a entrevista, “ele estava na periferia formando os educadores, educação permanente era realmente uma preocupação dele e ele investia na educação permanente dos educadores e na melhoria das condições de trabalho”. Sua conduta desvelava, portanto, o cuidado com que lidava com a responsabilidade do cargo.

Concordamos, nesse sentido, com Saviani (2010, p. 287) em sua percepção de que “Freire encarnou de forma exemplar o dito de Tolstói: ‘se queres ser universal começa por pintar a tua aldeia’”, porque, “procurando, com radicalidade, compreender o homem do Nordeste brasileiro, encontrou o caminho pedagógico de sua autolibertação, assumiu-se plenamente como educador e cidadão nordestino e brasileiro”.

Corroborando ainda o registro acima, sublinhamos o relato do professor Mário Sérgio Cortella, durante sua entrevista, destacando a oportunidade singular de Freire:

Paulo Freire trouxe isso como filosofia da educação porque embora mais conhecido, como quem propôs um método de alfabetização de adultos, Paulo Freire é um filósofo da educação, ele é um filósofo da educação e ele trouxe uma filosofia de educação que teve uma ocasião estupenda que pode ser colocada numa rede de ensino

Vejamos, a partir de então, quais e como foram suas principais políticas educacionais.

2.3. Os princípios de Erundina nas políticas educacionais freireanas

Cumpramos, antes de nos dedicarmos ao estudo do movimento curricular mobilizado por Freire e sua equipe, apresentar o que os registros documentais e as entrevistas nos contam sobre o cenário com que se depararam na estrutura da rede municipal de ensino, assim como as principais políticas postas em prática no sentido da resolução dos problemas identificados. Conforme salientamos anteriormente, o cenário encontrado pelo educador ao assumir a administração da educação municipal foi, de um lado, a escassez dos dados necessários à gestão e, de outro, a precarização dos equipamentos públicos e das condições de trabalho.

Não podemos falar sequer sobre o cenário encontrado, uma vez que, em ambos os casos, a estrutura administrativa revelava muito mais as carências tanto da estrutura organizativa da Secretaria como também da estrutura funcional e física da rede municipal. Isto é, não foi tanto o que encontraram no início da gestão que deu o tom e o ritmo do planejamento das ações para os primeiros meses de governo, mas o que não encontraram.

Com efeito,

Quando assumimos a gestão da SME em 1989, não existiam dados a respeito do número preciso de escolas municipais; oscilavam entre 640 e 652. Foi difícil obter, naquelas circunstâncias, uma caracterização geral da situação da rede de ensino. Depois de muitas pesquisas, conseguimos estabelecer que, em janeiro de 1989, a rede municipal de ensino contava com 650 escolas. Destas, 639 funcionavam em prédios da Prefeitura, dos quais 60% necessitavam de algum tipo de intervenção física mais ampla, isto é, reformas e, em muitos casos, de substituições (por serem barracões ou estarem em precaríssima situação, a ponto de termos interditado 14 escolas já de início, por padecerem de risco iminente de desabamento). As outras 11 escolas ocupavam espaços alternativos cedidos pela comunidade, como: salões paroquiais ou de sociedades de amigos de bairro e até mesmo casas alugadas. (CORTELLA, 1992, P. 56)

No excerto acima, torna-se possível compreender com mais nitidez o que significou esse cenário de carências encontrado quando assumiram a gestão municipal. No caso da educação havia inclusive, como a literatura e as entrevistas nos permitiriam descobrir, a impossibilidade de se indicar com precisão a quantidade de escolas, inclusive porque não havia coincidência entre o número de prédios e o número de escolas pertencentes à Secretaria.

Catorze delas, por exemplo, cujas atividades foram iniciadas por decreto na gestão de Jânio Quadros, ainda estavam sendo construídas – algumas com obras paralisadas.

As dificuldades, todavia, como sinalizam nossos entrevistados, foram sobrepujadas com certo esforço e aos poucos foi possível identificar o tamanho e a complexidade da rede municipal, como evidenciam o seguinte excerto e trecho de nossa entrevista:

No início de seu mandato, Freire encontrou 700 escolas, muitas delas em condições bastante precárias, uma educação municipal de pouca qualidade, servindo a 720000 alunos distribuídos, por partes iguais, entre educação infantil (4-6 anos) e educação fundamental (7-14 anos). No total, 39614 funcionários da educação municipal (professores, administradores e pessoal de apoio), que representam 30% do total de servidores públicos da cidade de São Paulo, constituem um desafio à imaginação administrativa e pedagógica. (GADOTTI & TORRES, 1999, p. 14)

As escolas às vezes tinham mais da metade das carteiras dos estudantes quebradas, quebradas, algumas escolas não puderam funcionar porque não tinha onde as crianças sentarem, precisou antes consertar. Existiam escolas com diretora, com professoras todas recebendo pela prefeitura onde só existia um terreno e uma pedra fundamental que Jânio botou lá, somente e toda equipe recebendo dinheiro. (Entrevista Nita Freire)

Enfrentados esses obstáculos iniciais, herdados da administração anterior, Freire se dedicou à proposição de seus projetos e de suas primeiras ações, organizadas em torno das seguintes diretrizes: democratização da gestão, democratização do acesso à educação, nova qualidade de ensino e educação de jovens e adultos, cujo maior objetivo era demonstrar, por meio de sua integração, que construir a escola pública de qualidade podia ser difícil, mas não era impossível (CORTELLA, 1992).

Tais diretrizes foram construídas para traduzir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, os princípios de governo de Erundina. Nesse sentido, pretendiam, respectivamente, ampliar o acesso e promover as condições necessárias à permanência na escola para os setores populares e marginalizados da cidade; democratizar os poderes político e pedagógico, para que todos os envolvidos com as escolas partilhassem do poder necessário à tomada de decisões – “aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática” (GADOTTI & TORRES, 1999, p. 15) –; contribuir para a melhora da qualidade da educação por meio da construção coletiva do currículo e da formação permanente dos professores e, finalmente, lutar para eliminar o pungente analfabetismo de jovens e adultos na cidade de São Paulo.

Para democratizar o acesso à escola e garantir as condições necessárias à permanência das crianças foi necessário estruturar uma frente ampla de identificação da capacidade potencial de atendimento das escolas da rede municipal. Trata-se de uma

tensão, aliás, entre o número de salas disponíveis – a partir do qual se pode calcular o número de vagas para matrículas – e o número de crianças por sala de aula. Não se podia somente aumentar o número de matrículas, mantendo-se o número de salas, pois isso prejudicaria a qualidade do trabalho pedagógico. Em Patarra (1996, p. 50), lemos a seguinte notícia:

Na área de educação, "21 escolas tiveram que ser interditadas por medida de segurança, e suas crianças remanejadas, tal o seu estado de destruição". Entre as 150 obras paralisadas ou semi-paralisadas que Luiza Erundina herdou, estão 25 escolas e creches que foram inauguradas pela administração anterior, sem que estivessem concluídas.

As carências que as escolas apresentavam, do ponto de vista de sua infraestrutura, dificultaram muito, como atestam os documentos do período, o enfrentamento adequado do problema. Não somente porque muitas intervenções construtivas no sentido de ampliar e construir escolas eram necessárias, mas também porque as escolas já existentes ou em funcionamento não apresentavam as condições para um atendimento adequado para as crianças. Foi preciso atuar em ambas as frentes, como nos mostra o relato abaixo:

Estabelecemos articulação com os órgãos responsáveis pelas construções, reformas etc..., de tal forma que estes passaram a agir levando em conta esta dimensão política. Por outro lado, foram indicadas pessoas junto aos Núcleos de Ação Educativa no nível regional para rastreamento dos problemas relativos a estes processos em cada área. Essas pessoas, os assessores de prédios, indicavam as prioridades de intervenções e canalizavam as solicitações da comunidade, o que tornou possível compor um plano comum, contemplando as especificidades de cada região. Outro aspecto dessa orientação é que as observações e sugestões da comunidade relativas à inadequação dos prédios às necessidades em curso foram sendo ouvidas e consideradas. Um exemplo: grande parte das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) contava apenas com quatro salas de aula e dois espaços para administração, obrigando os alunos a terem aulas no pátio, em esquema de rodízio; em muitas não havia espaço para cozinha e refeitório, entre outros problemas. Os novos projetos de construção e reforma de EMEI's incorporaram imediatamente essas necessidades. (CORTELLA, 1992, p. 57)

No excerto acima, identificamos o potencial, inclusive, dos primeiros estímulos à participação das comunidades escolares com o processo de cuidado das escolas. Cuidado este com grande parte das intervenções construtivas²¹ que permitiu a criação de

²¹ Foram feitas, durante os quatro anos de governo de Erundina, "70 construções de prédios escolares (sendo 12 substituições de prédios de madeirite e 47 prédios novos), além de 3 quadras poliesportivas. Do total de 70 prédios, 16 foram construídos via convênio com o Estado em permuta de terrenos municipais; 20 construções de prédios de prédios escolares, além de uma quadra poliesportiva encontravam-se em

mais de noventa mil vagas para a educação infantil e mais de cento e cinquenta mil vagas para o ensino fundamental, durante esses anos. Construir mais escolas e possibilitar mais acesso e permanência por meio de uma das diretrizes basilares do trabalho da Secretaria permitiu o desenvolvimento do princípio de descentralização de Erundina, por meio do aumento potencial do serviço público.

Com a manutenção das escolas, reparos e reformas necessárias, Freire inaugurou seu discurso em torno da possibilidade real de “mudar a cara da escola”, tornando-a um lugar alegre, agradável, bem cuidado. Nesse período, verificou-se um investimento significativo na estrutura e no funcionamento das escolas, o que produziu resultados ímpares: já no primeiro ano de governo, “a taxa de aprovação foi aumentada de 77,45% em 1988 para 81,31% em 1990 – o melhor índice dos últimos dez anos”, como nos contam Gadotti e Torres (1999, p. 17).

Para democratizar a gestão, enfrentando o que Freire denominava de “inexperiência democrática” que nos atinge a todos brasileiros, muitas iniciativas foram construídas no sentido de partilhar decisões relevantes ao planejamento político da Secretaria e também pedagógico das escolas com suas comunidades. No planejamento pedagógico, os conselhos de escola e os grêmios estudantis foram duas das principais delas. O objetivo, conforme afirma Cortella (1992, p. 55), era estimular a participação popular nas decisões da política educacional, efetivando o caráter deliberativo dos conselhos de escola para que as decisões tomadas nesse âmbito fossem, de fato, consolidadas. Garantiu-se, então, como ápice dessas iniciativas, no primeiro ano da gestão, a “elaboração coletiva do orçamento educacional, tendo por base os planos elaborados nas escolas, pelos representantes de pais, alunos, professores e funcionários reunidos paritariamente nos conselhos”.

O mesmo destacam Arelaro e Cabral, como vemos no seguinte excerto:

Nos primeiros dias de governo, três ações de grande repercussão democrática foram iniciadas: 1) a consulta à rede sobre que escolas queriam e suas avaliações das que existiam, ação esta já mencionada; 2) o incentivo para a criação de Conselhos de Escola, com caráter deliberativo e ampla participação dos diferentes segmentos da escola, utilizando para isso, um vídeo interessante, de nome com duplo sentido: “Aceita um Conselho?”; c) criação da Comissão para elaboração do Estatuto do Magistério, com a participação dos sindicatos e que tinha o compromisso de consultar toda a rede neste

andamento; 3 construções de prédios novos estavam em licitação imediata e 32 novas construções consignadas no orçamento para 1993. 189 reformas concluídas, sendo 18 com ampliação; 40 reformas em andamento, sendo 21 com ampliação; 10 reformas em licitação e 25 contempladas no orçamento de 1993.” (CORTELLA, 1992, p. 57)

processo de elaboração do Projeto de Lei, especialmente as questões polêmicas como a eleição de diretores de escola, defendida pela gestão e que tinha a rede e os sindicatos com posição contrária. (ARELARO & CABRAL, 2017, p. 12)

Há, nessa iniciativa, uma ressalva que deve ser feita: não foram Freire ou Erundina os responsáveis pela criação dos conselhos de escola, mas Mário Covas, nos últimos momentos de seu mandato. Não podendo colocá-los em prática e devido às suas implicações democráticas, “da participação que eles podem viabilizar, enquanto conselhos deliberativos, (...) à comunidade escolar e, mais tarde, à comunidade local, a administração do Jânio Quadros que, substituindo a de Covas, nos precedeu, simplesmente arquivou a iniciativa” (FREIRE, 1999, p. 132).

Essa ressalva converge para o que nos conta Cortella, durante sua entrevista, quando afirma que, na educação particularmente, sucederam um governo arcaico – ao se referir à gestão de Jânio Quadros, também mencionada por Arelaro. Isso fez com que não houvesse durante esse período nenhum esforço, como nos diz o filósofo, no sentido de “uma escola mais democrática, mais participativa, mais inserida no cotidiano das comunidades”. O governo de Mário Covas, que antecedeu o de Jânio Quadros, porém, viabilizou uma série de iniciativas caracterizadas por ele como modernas e democráticas, em sua entrevista. Em suas palavras:

Mário Covas e seu grupo, entre eles, na época a Professora Lisete era da área que também fez parte da assessoria, a Secretária Guiomar de Melo, com aqueles que estavam ali naquela gestão, elevaram o patamar da inserção social e comunitária da escola municipal da capital paulista. O governo Jânio Quadros baixou esse nível de presença, mas não para o lugar onde Covas havia pego, ao contrário, ele baixou. Quando nós chegamos já havia uma elevação e, portanto, partimos já, mesmo com o rebaixamento feito pelo governo Jânio Quadros, um patamar superior ao que estaria. (Entrevista Mário Sérgio Cortella)

O caso dos conselhos de escola constitui, sob nossa perspectiva, um exemplo ilustrativo da análise elaborada por Cortella no excerto anterior. Os conselhos estavam constituídos legalmente, entretanto restava estimulá-los, potencializá-los. Com o início da gestão Erundina-Freire, os conselhos foram “desarquivados”, dando início “a um sério trabalho de esclarecimento em torno do seu papel e de sua importância”. Afinal, não se trata de um movimento cujos resultados se construam com facilidade ou agilidade. Dadas as nossas tradições autoritárias, refletia Freire (1999, p. 133), “era de se esperar que, em alguns casos, a autoridade hipertrofiada de algumas diretoras de

escolas tentasse asfixiar o conselho no seu nascimento”, ou, ao invés disso, “o conselho nascente poderia tentar a exacerbação de seu poder e procurar abafar o da diretora”.²²

Construir espaços democráticos de diálogo e deliberação passaria, portanto, pelo enfrentamento dessas tensões que, embora difíceis de resolver por demandarem tanto engajamento como uma concepção mais aberta sobre a participação, promoveriam as condições necessárias para o fortalecimento da democracia no espaço escolar.

Para Scocuglia (2005, p. 88), de todas as iniciativas tomadas para a reinvenção cotidiana do currículo, o estímulo permanente à gestão democrática e à autonomia da escola foi o alicerce firme sobre o qual Freire construiu suas políticas. Em suas palavras,

A gestão educacional pensada e concretizada com o concurso de todos os que fazem o processo – inclusos os Conselhos de pais, professores, alunos, coordenadores, técnicos e dirigentes –, podem instituir uma outra escola – cada vez mais pertencente aos que a fazem e cada vez menos pertencente ao Estado, ao governo, à Secretaria estadual ou municipal.

Isso porque estimular a comunidade escolar a se apropriar da escola como equipamento público, de seu cuidado, de suas decisões, de suas potencialidades, traz implicações político-pedagógicas interessantes do ponto de vista do autor. “Uma das consequências mais importantes”, nos diz, “é a conquista da autonomia do processo educativo no próprio sentido amplo do currículo, isto é, tudo que integra e permeia o currículo precisa ser gestado coletiva e democraticamente para garantir a participação e obter a contribuição crítica e reflexiva de todos”.

Diante de nossa inexperiência democrática – verificada, inclusive, na elaboração de políticas tradicionais de currículo – Scocuglia afirma também que tomar a gestão democrática da Secretaria e também da escola como diretriz funcionaria como “um antídoto ao hábito de simplesmente obedecer mandados e ordens que vêm de cima, de modo técnico e impessoal – e, freqüentemente, autoritário e dogmático” (p. 89). Por esse motivo, o educador afirma que o Movimento de Reorientação Curricular se

²² Ficaram definidas, nesse momento, as seguintes regras de funcionamento para os conselhos de escola: entre março e abril de cada ano, em todas as unidades escolares, há eleição para renovar o conselho de escola; o conselho é o responsável pela direção da escola e pelas decisões que são tomadas; por isso, elabora, acompanha e avalia o plano escolar; o conselho é formado por representantes eleitos de pais, alunos de 1º ano do ciclo intermediário (antiga 4ª série do 1º grau) em diante, serventes escolares e vigias, pessoal da secretaria escolar, professores, especialistas em educação. O diretor da escola é o único membro nato do conselho; qualquer membro efetivo do conselho pode ser eleito o seu presidente; sendo um aluno, deve ter mais de 18 anos; o conselho tem entre 16 e 40 membros (dependendo do tamanho da escola) e é paritário na representação dos segmentos; o conselho reúne-se, ordinariamente, uma vez por mês; essas reuniões estão previstas no cronograma que faz parte do plano escolar e nelas se delibera, inclusive, sobre a aplicação de recursos financeiros; o tempo de duração de uma gestão do conselho é de um ano. (CORTELLA, 1992, p. 56)

beneficiou em grande medida do exercício da gestão democrática, que contribuiu para que toda a comunidade escolar desenvolvesse a percepção de seu “direito de participar, interferir, sugerir, adensar, refletir, modificar, reinventar o currículo com base na prática reflexiva e crítica daqueles que fazem o processo educativo no seu dia-a-dia”.

Sublinhamos, ainda, o fato de que esse estímulo à gestão democrática também se convertia na responsabilidade de efetivar a partilha do poder à frente da educação municipal. Não encontramos registros ou indícios de que Freire e sua equipe tenham falhado na construção das condições necessárias à democracia no espaço de deliberação da Secretaria. Arelaro e Saul (2017, p. 309), afirmam, inclusive, que, “no seu tempo como Secretário da Educação de São Paulo, Freire nunca se utilizou do Diário Oficial para impor alguma coisa”.

Para contribuir com a melhora da qualidade da educação, outra diretriz de trabalho, Freire e sua equipe utilizam a expressão “uma *nova* qualidade da educação”, em que destacamos a intencionalidade do adjetivo “nova”. Afinal, não se tratava de aprofundar o projeto de escola pública que estava posto na cidade – como lugar de carência, como espaço degradado e desagradável, habitado por inferioridades e marginalidades.

Tratava-se, ao invés disso, de construir onde não havia e fortalecer onde já existia uma concepção de escola pública popular, crítica e democrática. Nesse sentido, o currículo e a formação docente foram as iniciativas centrais do movimento que Freire insistiu em chamar de “mudar a cara da escola”. Os carros-chefes do trabalho realizado pelo educador, o Movimento de Reorientação Curricular e a Formação Permanente dos Professores, conforme discutiremos adiante, se apoiaram nos princípios de Erundina, tanto de autonomia como de participação. Afinal, garantiam o direito de que houvesse “participação efetiva da comunidade escolar na construção da proposta pedagógica pela valorização do trabalho coletivo e descentralização das ações de planejamento e formação” (CORTELLA, 1992, p. 59). Ambas as ações permitiram a realização de um trabalho envolvendo “o coletivo das unidades escolares e a comunidade em um trabalho de reflexão conjunta, desde a problematização da realidade até a elaboração de propostas pedagógicas”.

Por fim, para abordar a quarta diretriz de trabalho elaborada por Freire, a Educação de Jovens e Adultos, cumpre-nos informar que – para além das preocupações próprias de Freire com relação à politicidade da educação, mas em especial da educação de adultos – a cidade de São Paulo tinha, à época, uma estimativa de um milhão de

adultos analfabetos e dois milhões e meio de adultos que não haviam cursado sequer quatro anos de escolarização (CORTELLA, 1992, p. 62).

Para constituir um trabalho de enfrentamento desse cenário, cujas raízes Freire estudou em muitas de suas obras, a primeira iniciativa consolidada foi a transferência do Programa de Educação de Adultos (EDA) para a Secretaria Municipal de Educação. Antes disso, a iniciativa pertencia ao quadro administrativo da Secretaria Municipal de Bem-Estar Social – também responsável à época pela educação infantil –, o que revela determinada concepção do analfabetismo e de seu enfrentamento tanto por parte da gestão de Jânio Quadros como por parte da gestão de Luiza Erundina.

O objetivo da transferência, mais do que alinhar uma concepção político-pedagógica com a gestão administrativa do programa, consistia em torná-lo mais do que uma “mera campanha” (p. 62), para construção de uma parceria com os movimentos populares, capacitando-os, nas escolas, à alfabetização de jovens e adultos principalmente. Para além da expansão de mais de 60% de novas vagas, tomar a educação de jovens e adultos como diretriz desencadeou internamente na própria administração um movimento de formação de mais de dois mil servidores públicos que não haviam completado as séries iniciais em diversas secretarias. No último ano do mandato de Erundina, o potencial de atendimento para o programa já estava ampliado, chegando a atender mais de cem mil jovens e adultos anualmente.

Consolidou-se, para atingir esse potencial, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, o MOVA, estabelecido por meio de convênios entre movimentos populares organizados, distribuídos em núcleos de alfabetização, e a administração pública. Esse movimento também gerou demandas do ponto de vista da infraestrutura precária que discutimos anteriormente. Afinal, não havia sequer equipamentos públicos suficientes para o trabalho que Freire e sua equipe desejavam realizar. Foi necessário estabelecer parcerias para utilização de salões, garagens, sedes de associações, igrejas e tantos outros locais capazes de atender ao movimento.

Por meio do convênio com mais de oitenta entidades da sociedade civil, distribuídas em mais de mil núcleos, foi possível contemplar, somente no ano de 1991, mais de vinte mil jovens e adultos. Trata-se, sob a nossa perspectiva, de mais uma iniciativa freireana que, na administração pública, mobilizou os princípios de gestão da Erundina no sentido de viabilizar mecanismos de parceria entre o governo e a sociedade civil, fomentando a participação, a autonomia e a descentralização.

Para encerrar nossa abordagem sobre as iniciativas relacionadas à educação de jovens e adultos como diretriz, apresentamos o relato feito por Erundina durante nossa entrevista:

O MOVA, o programa de alfabetização de adultos, que era feito em parceria com as comunidades, onde as aulas se davam na sala de um barraco ou de uma casa de pobre que desligava a televisão para os alunos da redondeza poderem assistir a aula. Em um ano, deixou mil núcleos de MOVA e depois mesmo da saída dele a expansão da rede e hoje é um programa no país inteiro inspirado na experiência do Paulo Freire, então foi um privilégio para mim, para a cidade tê-lo como Secretário de Educação. Marcou a história da educação na Cidade de São Paulo, foi o antes e depois de Paulo Freire. (Entrevista Luiza Erundina)

Como os agentes relacionados à gestão da educação municipal mencionam, durante as entrevistas, e teremos a oportunidade de verificar no capítulo seguinte, nenhum dos movimentos indicados se pretendeu isento de equívocos. Tornaram-se, porém, como afirma o filósofo e ex-Secretário Cortella (1992, p. 62), “marcos de uma política que busca a valorização da educação pública”. Na esteira dessa afirmação, o autor acrescenta que a práxis mobilizada durante os anos da gestão se afastou radicalmente de “*slogans* ociosos, apresentados de forma mágica e paternalista”, incapazes de transformar a dura realidade do povo paulistano.

Com efeito, nosso estudo, tanto dos documentos como dos depoimentos coletados durante as entrevistas, nos indica um distanciamento efetivo das diretrizes propostas por Freire e dos princípios de governo de Erundina de meros *slogans* políticos. Isso porque nos revelam as concepções político-pedagógicas que estruturaram as políticas públicas mobilizadas no período. As políticas freireanas, nesse sentido, traduziram, ao menos em sua concepção, os princípios de descentralização, autonomia e participação da prefeita, fomentando como ela mesma disse em sua entrevista a possibilidade de partilhar o poder – viabilizando condições concretas para o enfrentamento de nossa inexperiência democrática. Nas palavras de Cortella (1992, p. 63), lemos que:

Dividir o poder de pensar, elaborar e decidir requer sistematicamente a socialização de informações e a capacidade de conviver e experimentar as tensões e contradições inerentes à democracia. Isto só não acontece quando o autoritarismo impera e mata a riqueza e as dificuldades próprias de qualquer processo que tenha a participação como pressuposto. A solução e a transformação dependem da vontade, das propostas, da honestidade e da competência dos governantes, mas também do quanto a sociedade, a partir de sua auto-organização, toma nas próprias mãos o seu destino. (62-63)

Os relatos nos dão indícios de que as políticas freireanas, sob a égide de suas diretrizes e também dos princípios de Erundina, permitiram à administração municipal apresentar aos paulistanos outra concepção tanto dos serviços como dos prédios públicos, acerca de sua extensão. Muitas escolas, por exemplo, passaram a ficar abertas nos fins de semana, funcionando de maneira efetiva como um polo aglutinador da comunidade escolar. Esse movimento ficou evidenciado nas conversas registradas durante as entrevistas, como segue:

A escola ficou muito aberta e nesse sentido o Paulo foi muito também criticado, que o pessoal entra para estragar as escolas, foi o tempo que o advogado da prefeitura, o Jairo Fonseca começou a trabalhar e vendo o seguinte, que quando as escolas eram abertas, o menino pode vir no domingo para jogar futebol com o pai, a menina vem para brincar no tanque de areia, etc., tinha menos violência do que nos momentos em que as escolas são trancadas. Você chamar o povo e dizer, essa escola é sua também, é principalmente sua, então vamos cuidar, vamos ter um ambiente prazeroso porque a escola deve ser uma escola alegre, deve ser uma escola prazerosa. (Entrevista Nita Freire)

De fato, a abertura que se produziu na escola foi resultado de um estímulo que convergiu das políticas acima mencionadas, cujo propósito consistia, sobretudo, em mudar a cara da escola. Isto é, transformar a concepção da comunidade escolar sobre esse espaço. Lisete Arelaro nos conta, nesse sentido, que “a gente estimulava muito que as escolas chamassem os pais, abrissem espaço para os alunos e isso foi construindo uma, como que eu diria, uma expectativa muito positiva na rede”. Em sua fala, percebemos que houve resistências a esse movimento, que progrediu gradualmente em relação à adesão. Mais detidamente sobre a adesão da rede ao projeto político-pedagógico proposto, a educadora revela o seguinte:

Eu quero deixar claro que não é assim, que nós chegamos e, oh, todo mundo foi nos receber de braços abertos, a gente conhece bem a rede, nenhuma rede tem unanimidade em relação a isso, nós tínhamos pessoas bastante reacionárias e tal, mas a rede de São Paulo, a rede pública também tem uma história e uma história de trabalhos muito consistentes, professores muito dedicados, independentemente de concordar ou não conosco, então isso também é importante ser dito, nem sempre os projetos que foram desenvolvidos na rede e foram e podem ter sido muitos, eles tinham a ver exatamente com a nossa concepção, mas eles puderam fazer e porque puderam fazer, fizeram com emoção, fizeram com graça, fizeram acreditando e até para disputar conosco e isso tudo significou uma escola melhor, uma escola diferente, uma escola com mais vida. (Entrevista Lisete Arelaro)

Em torno desse projeto de uma escola “com mais vida”, professoras e professores se aglutinaram durante os anos em que Erundina-Freire estiveram na gestão municipal.

Foram anos de mobilização de políticas que, em cada uma das áreas, se tornaram referências paradigmáticas para o campo progressista, sendo recriadas e adaptadas a contextos bastante diferentes de São Paulo como denotam outras pesquisas.

Sob a perspectiva que fundamenta este trabalho, estudar as experiências mobilizadas no campo político na gestão administrativa da maior cidade da América Latina pode ser muito relevante no sentido de nos indicar como formas próprias, autênticas, de nossa matriz de pensamento constituem medidas de enfrentamento de nossa própria condição. De nossa inexperiência democrática, como salientou Freire, do autoritarismo constrangedor das relações que se estabelecem em nossa sociedade ou ainda das marcas de opressão e de desigualdade que nos caracterizam.

O trabalho de Freire, como buscamos demonstrar, estava sustentado – e esse é um fator relevante de constituição do cenário político paulistano e brasileiro – pelos princípios de uma prefeita e de um partido com nítidos compromissos com a educação pública, que implicavam, inclusive, numa certa concepção de educação muito próxima, senão a mesma, do educador que viria a assumir a Secretaria de Educação. Com efeito, observamos isso no seguinte trecho, oriundo de um estudo conduzido por pesquisadores interessados em compreender os movimentos da política educacional gestada no período:

A educação é, portanto, considerada uma ferramenta poderosa e necessária para o desenvolvimento de uma cidadania criticamente consciente e activa na construção de uma sociedade socialista e democrática. Em consequência, a luta por um ensino público de qualidade representa uma das frentes em torno da qual os grupos populares filiados no PT se galvanizaram, e constitui uma importante área de esforço político entre os municípios que o PT tem governado nos últimos anos. (TORRES et al, 2002, p. 53)

Afirmamos, enfim, pelos motivos apresentados anteriormente, que Freire experimentou uma oportunidade singular ao se tornar dirigente municipal da educação de São Paulo. Os resultados, monitorados constantemente pela elite paulistana e os principais canais de imprensa – que gostariam de ver Erundina, Freire e os demais fora do poder executivo da maior capital brasileira – demonstraram, no decorrer dos anos, o êxito no alcance de cada uma das metas e diretrizes estabelecidas pelo governo, principalmente no que se refere ao acesso e à permanência dos alunos. Estava ali, portanto, a chance de construir políticas públicas que refletissem sua obra, seus preceitos e seus objetivos.

CAPÍTULO 3. A CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DO CURRÍCULO



Figura 5 - Imagem dos Cadernos do Movimento de Reorientação Curricular e outros documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação²³

Então é o conjunto do que se passa na escola é que para Paulo era o currículo, não tinha pedacinhos de coisa. Para Paulo o que vale é a totalidade, a dinâmica da totalidade, essa dinâmica, essa relação dialética de uma coisa com a outra, entende, maneiras como os alunos são sujeitos do conhecimento, conhecerem aquilo que eles precisam conhecer naquela determinada idade, significa eles irem aprendendo a pensar, a compreender a vida e a educação de uma forma dinâmica e dialética. Paulo nunca considerava as coisas isoladamente, os fenômenos isoladamente, qualquer fenômeno que seja tem que ser estudado na sua complexidade dentro de uma totalidade. (...) Sempre se dizia o currículo, é aquela história, aquele programinha que o professor ou o secretário orientador faz e diz, olha, primeiro dia de aula, descobrimento do Brasil, segunda, Pedro Álvares Cabral, terceiro e assim vai, os índios, e vinha aquela coisa pronta. Isso era o currículo e para Paulo currículo não era isso, currículo era a soma de todos os, vamos chamar, fenômenos entre todos os eventos que acontecem na escola. (Entrevista Nita Freire)

²³ Acervo do autor.

Neste terceiro capítulo, dedicamo-nos a tratar com mais ênfase sobre o Movimento de Reorientação Curricular, entendido como uma política pública de educação que se deu como construção coletiva, contribuindo para potencializar as condições necessárias para que os professores atuassem como professores-intelectuais, como defendem muitos dos autores vinculados à pedagogia crítica.

Distantes, porém, de uma leitura ingênua ou acrítica da política curricular mobilizada no período, buscamos, nesse momento, destacar as potencialidades e os obstáculos à materialização do que se planejou e se efetivou em relação ao movimento no currículo, em uma tentativa de compreender com maior proximidade seus reflexos para a área de matemática. Nos obstáculos, destacamos com ênfase as rugosidades da efetivação do movimento cidadão, enquanto uma política pública educacional, o que nos permite aprofundar os limites encontrados durante sua realização.

3.1. O Movimento de Reorientação Curricular: o currículo como construção coletiva

Para seguir nosso estudo do tema na busca de elucidar as questões apresentadas à tessitura deste trabalho, trataremos com mais detalhamento do próprio Movimento de Reorientação Curricular. Para isso, optamos por dedicarmo-nos a um aprofundamento sobre o contexto social, político e educacional – parte dele já iniciado, quando lemos, por exemplo, em Cortella (1992) e demais autores no capítulo anterior como costumava-se organizar a rede municipal antes de Erundina –, e outra que abordaremos a seguir, em que a ênfase repousa particularmente sobre o contexto em que foram concebidas as políticas curriculares do período.

Para isso, consideramos relevante situar esse movimento, primeiro, num 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, predominantemente, as crianças das camadas populares”. As características mais acentuadas desses movimentos, dentre os quais identificamos o realizado por Freire e 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’”.

Assim, a pesquisadora Elba de Sá Barreto 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” (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 brasileiros²⁴ (MOREIRA, 2000, p. 129). Tais princípios orientadores se mostraram, 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 utilizado priorizou 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).

Durante sua entrevista, a educadora Ana Maria Saul, que coordenou o movimento estudado, nos conta sobre o currículo praticado pela rede municipal à época e a necessidade da mudança:

O currículo praticado quando chegamos (...) tinha uma característica reprodutivista, então a proposta era assim, bom, isso precisamos mudar isto, mas como mudar isto? Então uma das coisas importantes que a gente considerou muito, assim, muito alinhado com a proposta de Paulo Freire foi: qual é a leitura de realidade que os próprios professores têm? Os alunos têm, as famílias têm e quais são as perspectivas em termos de que mudanças são esperadas para que a gente possa trabalhar a partir de que termos para a escola que queremos?

²⁴ Além da educação popular de Freire, Moreira (2000, p. 111) 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”.

Houve, de início, portanto, uma preocupação fundamental por parte de Freire no sentido de identificar, no âmbito das escolas, o que se pensava a respeito do que se fazia. Coerentemente com sua obra, Freire orientou sua equipe a descobrir quais eram os “saberes de experiência feito” que circulavam entre professores, alunos, pais e mães, a partir dos quais poderia potencialmente trabalhar para a superação desse currículo classificado como reprodutivista ou tecnicista. Nesse sentido, consideramos relevante sublinhar, que “em momento nenhum Paulo Freire imaginava que currículo é um conjunto de disciplinas, ele lidava muito mais com a noção de conteúdo curricular do que de componente curricular” (Entrevista Cortella).

Durante sua entrevista, o filósofo e educador, que deu continuidade aos trabalhos de Freire diante da Secretaria, elucida ainda que “os componentes curriculares, que, aliás, se colocam quase sempre, aquilo que chamam de grade, até uma distribuição um pouco mais, até formal, burocrática, muito mais um ordenamento de horários da atividade do que de fato seria a composição concreta de um currículo”. Para Freire, nos informa Cortella, “o currículo é o conteúdo curricular”, o que significa, mais detidamente, que currículo “é o conteúdo daquilo que no espaço comunitário pedagógico, ele tem presença, partilha, influência, ausência, tudo aquilo que vive, portanto foi daí que a concepção dele curricular, ela envolvia a vida, portanto, o mundo das pessoas”.

Esse entendimento atribuído ao significado do currículo, considerado como rompimento paradigmático em relação ao que havia sido produzido até então, foi central nas políticas mobilizadas durante a gestão – motivo pelo qual Cortella afirma que:

Não é casual que todo o trabalho que ele produziu, inclusive como teórico, tenha caminhado na direção de fazer com que a escola, ela não se colocasse como sendo um local dentro da vida, mas com a vida dentro dela e ela dentro da vida, portanto, sem simbolicamente os muros e as paredes que a escola contém.

Em seus primeiros contatos com professores da rede municipal, Freire elucidava sua proposta de construção coletiva de uma escola pública, popular e democrática, de boa qualidade. Para isso, “ele usava algumas frases mais coloquiais”, “ele dizia assim: não se pode mudar a cara da escola se este alguém não quer mudar a sua cara (...) eu não posso mudar a minha cara a menos que eu queira mudar a minha cara” (Entrevista Ana Maria Saul). Sob sua perspectiva, tornou-se fundamental salientar que a referida mudança não suspendia ou ignorava iniciativas anteriores, sobre as quais Freire comentava: “o fato de querer mudar a cara da escola não quer dizer que nunca ninguém

tenha feito nada antes de nós, fizeram coisas boas, mas também fizeram coisas ruins e nós queremos então avançar numa perspectiva de escola pública popular e democrática”.

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. No cerne das reformas curriculares que tiveram início no final da referida década, observa Barreto (1995, p. 5), 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”.

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”. 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” – desde os insucessos até os êxitos em distintos níveis.

Moreira (2000, p. 118), 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”. 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 dialogarem criticamente com o discurso do Primeiro Mundo” (MOREIRA, 2000, p. 130).

Barreto (1995, p. 5), 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”.

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 afirma 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”. Nesse sentido, a autora converge para a problemática delineada neste trabalho ao sinalizar que, sem os devidos cuidados, todo movimento nesse sentido pode não ir além 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” (1995, p. 5).

Para retornar, então, à nossa abordagem a partir dessa afirmação de Barreto, trataremos com maior particularidade o movimento ocorrido na capital paulistana, orientado por Paulo Freire. Para isso, torna-se fundamental reconhecer 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). Indiscutivelmente, a concepção freireana de currículo revelou-se mais abrangente do que aquelas mobilizadas até então – na maior parte das vezes entendido somente como grade e tópicos de conteúdo. Entendeu-se o currículo como o conjunto de “decisões sobre o *quefazer* na educação”, que envolvem necessariamente questões como: “Que escola queremos? A favor de quem fazemos educação? Que ser humano queremos formar? Que sociedade queremos?” (p. 110).

Ademais, para outro estudioso desse momento, Claudemiro Esperança Claudio:

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)

Conceitualmente, a pedagogia crítica também implica, na perspectiva de Silva (2004), na promoção de práticas curriculares que permitam, em primeiro lugar, “abordar de forma aberta, não-determinista, a relação entre conhecimento elaborado e sujeito, em que o poder de imposição da ciência sobre os não-científicos desaparece”, além de “compreender essa transformação do sujeito como esclarecimento do seu senso comum, (...) destruindo as barreiras que ocultam a deformação ideológica, abrindo-lhe caminhos para a sua emancipação pessoal e para a liberação social” (SACRISTÁN, 1998, p. 124).

Sob essa perspectiva, a pedagogia crítica se aplicaria justamente 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”. Mais detalhadamente, lemos no documento:

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. (PMSP/SME, 1989a, p. 1)

Elucidaremos, a partir da concepção de currículo de Freire, com maior precisão, a estrutura do Movimento de Reorientação Curricular realizado em São Paulo, fundamentando-nos, primeiro, 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. (PMSP/SME, 1991c, pp. 7-8)

O movimento estruturou-se, do ponto de vista documental, em uma série enumerada 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. Nos termos desse documento, “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” (PMSP/SME, 1989b, p. 5).

Seus objetivos envolviam igualmente provocar e também sistematizar o próprio movimento, que ocorreria em três momentos: primeiro, “a problematização do currículo que envolve a descrição, a crítica e a expressão das expectativas”, envolvendo professores, alunos, especialistas e conselhos de escola por meio de plenárias pedagógicas das quais participaram também pais e representantes dos movimentos sociais; segundo, “a organização dos produtos obtidos no primeiro momento, que a equipe coordenadora do processo de reorientação curricular sistematizará”; e, terceiro, “o retorno, para as escolas dos rumos do trabalho pedagógico gerados nos momentos anteriores” (PMSP/SME, 1989b, pp. 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” (PMSP/SME, 1990b, 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”.

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. (PMSP/SME, 1990b, pp. 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 responsáveis. 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” (PMSP/SME, 1991c, p. 2).

No mesmo ano, publica-se o Documento 4, tratando da metodologia dialógica, que abordou 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 (PMSP/SME, 1991d).

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” (PMSP/SME, 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” (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” (PMSP/SME, 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” (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, ao invés 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” (p. 2).

Apresentados, 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” (PMSP/SME, 1991c, 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”.

Os primeiros documentos, como vimos, ofereceram os subsídios necessários para que fosse possível a cada escola problematizar sua realidade, seu cotidiano, sua infraestrutura e tanto mais, junto de sua comunidade. Para isso, “a reorientação curricular iniciou-se com um cuidadoso e planejado momento de *problematização* da escola, entendida como a apresentação e a expressão das expectativas de educadores, educandos, e pais”, como elucida Saul (2012, p. 400). As famílias participaram de plenárias pedagógicas, junto de representantes de movimentos sociais e pessoas relacionadas à vivência cotidiana no território em que a escola está inserida. A prática dessas plenárias buscava efetivar o direito à escuta das vozes de quem vive dia após dia o cotidiano da escola. Nas palavras de Saul, “houve o necessário registro desse momento de *escuta sensível* da escola em documentos que buscaram apresentar o que se chamou de ‘retrato sem retoques’ do currículo em ação”.

Para uma das idealizadoras do movimento, o momento inicial de problematização objetivava engajar toda a comunidade escolar em torno da reflexão sobre a escola que desejavam ter, passando pela identificação dos obstáculos que os impediam de conquistá-la. Engajar comunidades inteiras por meio das plenárias opunha-se severamente à inexperiência democrática que vinha caracterizando a sociedade brasileira e, em particular, a paulistana:

Então vamos fazer uma problematização da escola na voz, vamos trazer as vozes dos educadores e atores que trabalham na gestão da escola, vamos trazer as vozes dos alunos, das famílias para que a gente possa ver o que vai bem, o que não vai bem na leitura de realidade deles, que leitura de realidade eles fazem da escola e a partir daí nós podemos encontrar vozes que estejam em sintonia com essa perspectiva e manter o que é bom e buscar alterar o que não está tão bom e trabalhar no sentido de formação dos educadores para que a gente consiga avançar nessa perspectiva. (...) Vamos fazer perguntas chave para os professores responderem e era do tipo assim: “o que vai bem?”, “o que vai bem com o seu trabalho?”, “o que vai bem na escola?”, “o que não vai bem?”, “o que você gostaria de mudar?”, “o que precisaria para ficar melhor o que você faz?”. (...) Com os alunos fizemos perguntas junto com o povo dos NAEs, perguntas que as crianças pudessem responder e que os alunos pudessem responder. O tom era mais ou menos esse, só que para as crianças a gente usava: “o que você gosta da escola?”, “o que você não gosta?”, “o que você gostaria que a escola tivesse?”, “o que você aprende aqui na escola?”. E para o povo da educação de jovens e adultos também. Aí para as crianças bem pequenininhas que não sabiam escrever a gente fez uma pergunta para que eles desenhassem, fomos orientando questões e eles desenhavam. Depois as professoras conversavam com eles sobre os desenhos, o que é isso que você fez? Porque você fez isso? É isso que você gosta da escola? Conta para mim um pouco mais, porque às vezes os desenhos eram impossíveis de ler e aí a professora registrava essa pequena entrevista que ela tinha com as crianças a partir dos desenhos. Aí nós recolhemos tudo isso e anunciei nas escolas que a gente iria dar uma devolutiva, que eles já não acreditaram porque o povo das escolas está cansado de responder questionário e nunca voltar nada, daí as secretarias decidem o que fazer. (Entrevista Ana Maria Saul)

O relato da educadora acima nos sinaliza para o potencial da escuta realizada, do registro levantado e, igualmente, da prática de mobilização cujo propósito é construir coletivamente uma reflexão sobre a escola que cada comunidade gostaria de ter. Uma leitura atenta dos documentos demonstra que não somente elementos curriculares foram trazidos à discussão, mas, especialmente, aspectos da infraestrutura física e da escassez de recursos disponibilizados para o trabalho pedagógico.

Ademais, considerar os diferentes pontos de vista sobre a constituição da escola e do trabalho pedagógico demonstrou aos participantes – sejam eles funcionários da escola, alunos ou seus familiares, além de entusiastas da escola na comunidade – que havia outra forma de pensar e de fazer a gestão educacional. Trata-se de algo importante de destacarmos, devido ao fato de que muito da discussão sobre os pilares da gestão democrática e da qualidade social da educação se inspira nos movimentos efetivados por Freire e sua equipe em São Paulo.

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 apresentou-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, grifos nossos)²⁵

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, porém, 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 desfrutavam nos currículos tradicionais.

Reconstruir o currículo pela via da interdisciplinaridade se mostrou, nesse sentido, outra escolha interessante para discutirmos. Afinal, a proposta colocada em pauta buscava enfrentar o cenário de coisas que já descrevemos, utilizando-nos a 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.

Era possível observar, com certa preocupação segundo o texto do Documento 2, “a desarticulação entre intenções e ações: uma proposta pedagógica que apenas acena

²⁵ Cumpre-nos sublinhar que a obra de Freire nos dá indícios bastante significativos para problematizar a concepção grifada, inclusive contando com os saberes revistos e criticados pela Etnomatemática ou pelas teorias decoloniais. Discordamos, portanto, de seu uso.

para uma escola crítica” (PMSP/SME, 1990b, p. 39). Utilizar-se da via da interdisciplinaridade demonstrava, portanto, a escolha da administração de se contrapor ao cenário encontrado.

Para isso, dizem no documento, “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” (PMSP, 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. (PMSP, 1989c, p. 1)

Parece-nos que essa escolha também opera no sentido de romper com o paradigma vigente. Com efeito, encontramos em todos os seis documentos trechos que reiteram essa perspectiva, análogos ao que segue:

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. (PMSP/SME, 1991c, p. 8)

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, isto é, no trabalho realizado pelo professor em sala de aula. O debate sobre o currículo, inclusive por ser pedagógico, envolve, segundo o entendimento adotado, todas as dimensões do trabalho que se realiza na escola. Sob essa perspectiva, a leitura dos documentos demonstra que efetivamente 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 evidentemente pelas questões relativas ao conhecimento e ao papel social da escola.

Finalmente, um último elemento faz-se necessário acrescentar 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.

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 – marcadamente ideológicas, embora se assumam “neutras” ou isentas de vieses –, do grupo no 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 ignoram severamente a totalidade ou a diversidade da classe.

Elaborado o currículo oficial, operam as políticas de estímulo à elaboração e à publicação de materiais didáticos relacionados à proposta ao mesmo tempo em 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 medição, de alguma forma, o desempenho do professor em criar adesão à proposta – traduzida, segundo essa perspectiva, pela medida do desempenho 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 assumira o poder e reinicie o mesmo procedimento, mas pautado em suas bases ideológicas (PIRES, 2005).

Todo o processo se repete, 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 afirmamos anteriormente, não há, de início, prescrição oficial. Há, ao invés 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.

Em uma de nossas entrevistas, fica nítida a intencionalidade contida na proposta de construção de um caminho possível aberto à adesão e à aderência dos grupos escolares:

Isso é o que eu acho que foi o processo de formação mais bonito que teve porque o Paulo Freire não começou com escolas de demonstração, nós começamos um pouco perguntando quem quer fazer? As pessoas também, você sabe, davam uma olhadinha na gente assim, falando, bom, será que vai, entende? Ninguém queria muito ser o primeiro, tá certo? Mas começamos e como as pessoas foram se entusiasmando, também foram criando as coisas, eu já disse para você, a ideia de trabalhar com projeto também não era mau projeto, a primeira vez que se falava a interdisciplinaridade via o projeto, é, tinha sido pouco utilizado no Brasil, era isso também, já está aí na literatura. Era um pouco assim também que se levava, sabe? Não era assim, ah, é a primeira vez que vai ter, mas é a primeira vez que você está sendo estimulado a fazer, não quer tentar? Tá certo. (Entrevista Lisete Arelaro)

Não se tratava, como está evidente no excerto anterior, de selecionar escolas em que o projeto tivesse maiores chances de ser bem sucedido, mas, ao invés disso, de permitir que aquelas que mais se identificassem com a proposta realizassem sua adesão. Ao refletir sobre a escolha – e a intencionalidade que a conduziu – de se permitir a adesão de um número limitado, porém crescente, de escolas ao projeto, consideramos que, sob a perspectiva de uma política democrática, talvez esse deva ser, de fato, o critério mais relevante de escolha de seus participantes. Afinal, a adesão garantia – em parte, como veremos – a identificação e o engajamento dos professores com o desenho que lhes foi proposto. Essa afirmação também aparece em outra de nossas entrevistas em que a professora Suzete Borelli, que se tornou uma das coordenadoras na Secretaria, nos diz: “Creio que uma das potencialidades do projeto era que a escola entrava no projeto se quisesse, ninguém era obrigado a participar”, ao que acrescenta, “no início, a

escolha da escola foi que todos integrantes da escola quisessem participar, a partir do segundo e do terceiro ano tínhamos diferentes organizações”.

Houve, como denotam tanto os documentos articuladores do movimento como as entrevistas realizadas durante esta investigação, um preparo significativo dos especialistas oriundos das universidades parceiras com professores alinhados com as perspectivas e princípios do movimento. Afinal, tratava-se, como desejamos demonstrar, de uma ruptura com o modelo pré-estabelecido que geraria diferentes tensões na experimentação das práticas propostas nas escolas em que o projeto seria realizado. A educadora Suzete, em seu relato, contribui para entendermos como se deu esse preparo, além da própria constituição dos Núcleos de Ação Educativa:

No final de 1989, fui convidada a participar da equipe pedagógica da Coordenadoria de Educação da Vila Prudente Sapopemba, antiga DRE Vila Prudente-Sapopemba que também não existe mais hoje. A equipe pedagógica dessa Coordenadoria de Educação era formada por 7 alfabetizadores, duas professoras de Língua Portuguesa, duas de matemática, duas de história, duas de geografia e uma de artes e uma coordenadora que também tinha função acompanhar a equipe de educação infantil, a de coordenadores pedagógicos e de educação de jovens e adultos. (...) Para o projeto interdisciplinar as equipes das Coordenadorias se dividiam por área de conhecimento com o objetivo de pensar as questões conceituais que estavam envolvidas no projeto (as discussões sobre o próprio livro do professor Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido que era a referência conceitual para a implantação do projeto) e quais seriam seus desdobramentos para a sua implantação. (Entrevista Suzete Borelli)

Após alguns meses de discussões e reuniões promovidas entre as equipes formadoras, agrupadas com a finalidade de conduzir e orientar o movimento nas escolas, a Secretaria realizou um curso com duração de uma semana para estruturar como se configuraria a proposta feita à rede municipal, avaliando desde como apresentar o projeto até como “seria o trabalho com os professores e com as equipes técnicas da escola que participariam”. Particularmente sobre a identificação e o desenvolvimento dos temas geradores como mote da ação pedagógica, em torno de que orbitariam as principais dificuldades dos professores da rede em levar o projeto adiante, Suzete nos conta que:

Discutimos e simulamos o levantamento de um tema gerador e como ele poderia ser desmembrado ano a ano a partir da questão geradora e qual apoio a Coordenadoria de Educação daria para o trabalho na escola. Fizemos também na Coordenadoria inúmeras simulações antes de levar o projeto para as escolas da região, com o intuito de levantar os possíveis temas geradores, as teias de relações que implicariam na elaboração da questão geradora, de forma a compreender melhor a demanda social que poderia surgir a partir do

tema levantado e os possíveis conteúdos que poderiam ser organizadores no currículo ano a ano, mas que ajudassem a dar uma resposta social, ou um encaminhamento ao problema apresentado de maneira crítica. A partir desse trabalho, foi organizada uma reunião para apresentação do projeto para as escolas da Coordenadoria de Educação contando com todas equipes técnicas das escolas (diretor, assistente, coordenadores e dois professores) com o objetivo que eles pudessem se organizar e discutir com seus pares a viabilidade da escola aderir ao projeto. A Coordenadoria também se comprometeu a esclarecer dúvidas *in loco*, caso os professores quisessem aprofundar mais seus conhecimentos sobre o projeto ou tivessem dúvidas que não haviam sido levantadas naquele encontro.²⁶

Seu relato é elucidativo para que possamos compreender como se organizou o movimento, contando, inclusive, com a simulação de temas geradores a fim de que os especialistas pudessem prever e antecipar dúvidas, dificuldades e potenciais desafios que emergiriam nas escolas. Esse processo de simulação certamente trouxe aos especialistas o resultado de reflexões e experiências capazes de oferecer subsídios que pudessem orientar a prática dos professores. Afinal, as tensões vivenciadas e discutidas pelos especialistas na simulação do trabalho com os temas geradores se aproximariam daquelas vividas no chão das salas de aula em que estariam durante o acompanhamento do projeto.

Havia, também, nesses momentos de estudos e compartilhamento entre os especialistas, a leitura e a reflexão acerca das obras freireanas em que estavam formulados os princípios enunciativos para orientação do movimento – dentre as quais se destaca a *Pedagogia do Oprimido*, com ênfase em seu terceiro capítulo em que Freire sistematiza os princípios que viabilizariam metodologicamente a conversão no sentido de uma pedagogia emancipatória. Essas leituras permitiam que os especialistas se apropriassem do repertório teórico necessário para estruturação das atividades,

²⁶ Durante sua entrevista, a educadora Regina Célia Santiago também elucida como se deu o trabalho em torno dos temas geradores, a partir de outro olhar – o da coordenação da CONAE: “Nós fizemos muito a questão da Praça da Sé, o meu grupo, quer dizer, o grupo que a gente também fez experiências com os nossos grupos das regiões da DRENS, apesar de que era uma outra pessoa que coordenava a DRENS, eu coordenava o CONAE, o CONAE na área de matemática, mas a gente fez a pesquisa para conversar com os moradores de rua, na época conversava com as pessoas, com os trabalhadores, com pessoas, engraxates de sapato, fazia uma pesquisa sobre o bairro, como que era conviver com isso, como que era a questão do centro da cidade e na volta, quer dizer, na volta disso se reuniu outros educadores, outras áreas do conhecimento e cada uma dava o seu olhar, fazia o seu olhar em relação a isso e no de matemática muitas vezes foi levado para a própria sala de aula para ver olhar das crianças, quer dizer, as crianças faziam pesquisas e saíam algumas questões delas, alguns professores traziam as suas questões e alguns outros já começaram a experimentar as questões que demandavam dos alunos, então, tipo, quantos eram, quantos foram, como que a gente pode saber fazer isso, aí foram se organizando e sempre saiu de uma certa forma maior as questões estatísticas, as questões de gráfico, as questões e que daí se envolviam o meu pessoal, o professor sentia que estava parado ali e como é que poderia disso ampliar para essas questões, trazer desenhos dessas regiões, de fazer tipo maquetes e relações voltadas a isso onde poderia estar envolvendo outros olhares das questões dos conceitos matemáticos, então esse era o caminho”.

alinhando-se aos princípios freireanos – ainda que houvesse, como veremos, uma multiplicidade significativa de concepções trazidas por eles. Para desenvolver nossa reflexão sobre como se deu o primeiro movimento com a rede municipal para o trabalho com os temas geradores, remetemo-nos também a um relato da professora Suzete:

Para o levantamento do tema gerador utilizamos as reuniões pedagógicas do início do ano, fizemos uma saída da escola com todos os professores para que eles pudessem mergulhar na realidade local e investigassem os possíveis temas e assim organizássemos palavras que tivessem grande relevância para os educadores e comunidade educativa (etapa de investigação) para ver a compreensão de todos sobre a realidade. Depois da etapa de tematização do tema, buscamos decodificar aquela realidade, de maneira que ela pudesse subsidiar o nosso planejamento, com a enunciação da questão geradora. A partir dos dados da realidade levantávamos as contradições que emergiam da realidade local, permitindo que reelaborássemos as sub questões que serviriam para o desenvolvimento do tema gerador e também o levantamento de outras fontes de conhecimento que permitissem uma melhor compreensão da realidade na qual a escola estava inserida. O planejamento, portanto, tinha o objetivo de codificar e decodificar a realidade através do tema e da questão geradora, o que permitiria organizar e concretizar através de conteúdos das áreas de conhecimento um novo currículo que respondesse com uma visão mais crítica da realidade vivida, através da reflexão coletiva da prática social vivenciada por todos. (Entrevista Suzete Borelli)

Em seu relato, consideramos relevante – a fim de verificar nossas hipóteses sobre o preparo dos especialistas e também sobre o desenvolvimento do movimento junto à rede – observar que, no relato anterior, ficam evidentes as dimensões da obra freireana, relacionadas à Pedagogia do Oprimido e ao capítulo mencionado. As etapas do movimento realizado com os professores da rede, no sentido da identificação dos temas e respectiva ação pedagógica organizada a partir deles, são as mesmas presentes na referida obra. Além disso, a codificação e a decodificação citadas pela professora se fundamentam igualmente na pedagogia crítica de Freire e se organizam para que se possa devolver de maneira sistematizada e crítica os conhecimentos sobre a realidade que os alunos e a comunidade em que a escola se insere já têm. Trata-se, inclusive, do mesmo referencial teórico em que se discutirão os caminhos de uma autêntica pedagogia *do* oprimido que, no contexto de uma educação popular, democrática, se traduzem na superação das visões fragmentadas e ingênuas de mundo por visões mais críticas e totalizantes – para as quais a escola pode oferecer importantes contribuições.

Para que o trabalho pedagógico se consolidasse, nessa direção, seus idealizadores também consideravam relevante proporcionar à rede municipal momentos significativos de compartilhamento das práticas e de seus desafios entre os próprios professores, para

além dos momentos em que os especialistas faziam essas discussões nas reuniões semanais. Na entrevista realizada com Ana Maria Saul, a educadora nos faz um relato sobre como se deu o compartilhamento das práticas, das experiências e dos aprendizados vivenciados pelas primeiras dez escolas que fizeram a adesão:

Depois dessas dez escolas se multiplicaram, a gente fez uma sessão num fim de semestre em que essas escolas iam contar para as outras num evento por áreas da cidade, cada área da cidade tinha uma escola, iam contar para as outras escolas o que tinha acontecido com esse tipo de trabalho, então os próprios professores contavam para os outros o que tinham conseguido, o que foi difícil e os alunos, tinha bancada de alunos que apresentavam os trabalhos que tinham construído e faziam exposições para os professores, para os outros alunos, isso foi se multiplicando, aí muitas outras escolas queriam fazer a inscrição para fazer também. (Entrevista Ana Maria Saul)

Havia, também, no início do movimento o pressuposto de que não era possível a homogeneidade das práticas, das intenções e dos projetos mobilizados pela rede municipal. Era preciso, portanto, iniciar com professores e professoras que demonstrassem sua afinidade e, por iniciativa, aderissem ao projeto.

Nas palavras da professora Lisete Arelaro, durante nossa entrevista, “Paulo Freire sempre defendeu uma coisa: que todos e tudo não existe”. Segundo essa perspectiva, “todos são aqueles que topam fazer diferente hoje, o que o Paulo Freire apostava. E ele tinha uma certa razão, esses que começam, vão convencendo os outros e um dia pode ter todos, o todos não é impossível, depois que alguns começaram”. Nossa leitura do que nos foi dito e também o estudo dos documentos que registraram os movimentos da política curricular freireana nos permitem inferir que esse pressuposto se relacionava com o conceito de inédito viável, concebido pelo educador.

De acordo com a obra freireana, o inédito viável é “uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada” (FREIRE, 2010, p. 42)²⁷. Pensar no que ainda não ocorreu – e, portanto, é inédito – associativamente à possibilidade real de concretizá-lo – o que o caracteriza como viável – seria a condição necessária para a ação política, para a práxis, como defendeu o educador. O inédito viável, nesse contexto, surge como uma ferramenta conceitual e de mobilização capaz de evitar o

²⁷ Mais adiante, o educador elucidava ainda: “Vale reiterar a *obviedade* de que o *inédito-viável* não ocorre ao acaso nem se constrói individualmente, bem como o fato de que a criação do *inédito-viável* representa uma alternativa que se situa no campo das possibilidades e não das certezas, pois o critério “da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos é um critério histórico-social e não individual”. Esse é o entendimento de Freire ao compreender a *história como possibilidade* e o *inédito-viável* como uma alternativa construída coletivamente a partir da vivência crítica do sonho almejado. Sonhar coletivamente, na perspectiva da construção do *inédito-viável*, é, pois, um princípio que expressa possibilidades práticas da intencionalidade da *Pedagogia dos sonhos possíveis*.” (FREIRE, 2010, p. 42).

imobilismo a cada momento, o que fica evidente na seguinte afirmação feita por nossa entrevistada: “Se você partir do pressuposto de que só vou fazer na hora que todos tiverem consciência sobre isso, você não vai fazer nunca nada”.

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. O que, para os professores da rede municipal, ainda que constituíssem escolas que aderiram ao – e, portanto, desejaram o – movimento de reorganização do currículo, implicava uma tensão permanente. Isso ocorria devido ao fato de que, como afirmam Saul, Cortella e Arelaro durante as entrevistas, estavam acostumados com a prescrição curricular. Nesse sentido, entendemos mais sobre a operacionalização do movimento e sobre essas tensões no relato da professora Suzete:

Nesse sentido o planejamento não poderia ser desenvolvido a partir de um currículo pronto, ou seja, um currículo prescrito antecipadamente, feito a priori sem levar em consideração as demandas sociais locais levantadas, permitindo que todos os envolvidos (professores, estudantes, demais funcionários e comunidade escolar) passem por um processo de conscientização dos problemas e de busca de soluções coletivas. E por último, o momento de reflexão sobre a ação, o que conseguimos realizar, que etapas do problema foram destrinchadas, o que ainda é preciso planejar para avançar ainda mais na compreensão dessa realidade, enfim o que ainda falta para resolvermos o problema levantado. Esse procedimento de reflexão-ação era feito bimestralmente para o acompanhamento e replanejamento do projeto e desdobrado semanalmente nas reuniões com os professores de cada ano de escolaridade por área de maneira a acompanhar as dificuldades surgidas tanto do ponto de vista do ensino, quanto da aprendizagem dos alunos, sem perder de vista a busca da resposta da questão geradora. (Entrevista Suzete Borelli)

Além disso, outro elemento presente no excerto apresentado, relevante para a abordagem que construímos, consiste no momento de busca de soluções, mencionado pela professora. Isso porque esse é um dos elementos constitutivos da ação pedagógica via tema gerador desde sua proposta às escolas que aderissem. Era necessário que o tratamento dos temas geradores conduzisse à realização de uma intervenção que levasse em conta os conhecimentos abordados durante a abordagem interdisciplinar que haviam recebido. Isso significa produzir, de acordo com a concepção de Freire, um “saber-instrumento”, utilizável para a transformação da realidade estudada ou, para utilizarmos a terminologia apropriada à perspectiva freireana, à superação da situação-limite que seja um obstáculo em potencial à vivência plena dos indivíduos da comunidade onde a escola está inserida.

Freire, como Secretário Municipal de Educação, faz, afinal, exatamente o que propõe como educador em sala de aula: partiu do “saber de experiência feito”, de professores e professoras da rede municipal, para transformá-lo, sistematizando-o. A escolha das escolas passou a ser, então, entre estruturar o trabalho pedagógico pela via da interdisciplinaridade, valendo-se do tema gerador, ou estruturá-lo a partir de outras bases, identificadas em projetos que, ao serem apresentados à Secretaria, permitiriam às escolas, inclusive, receber financiamento público apropriado para seu desenvolvimento. A proposta de livre escolha às escolas surtiu efeito em grande parte das escolas, cujas intencionalidades foram *des-invisibilizadas*, conforme sinaliza Saul no seguinte excerto:

Mais de 1500 projetos foram elaborados pelas escolas, em função de suas realidades. A Secretaria apoiou esses projetos, técnica e financeiramente, e fez o acompanhamento dos mesmos. A outra linha de ação desse movimento foi a construção do currículo por meio da interdisciplinaridade, via tema gerador. Tratava-se de reconstruir e por em prática a proposta de Paulo Freire, no tocante à aquisição e construção do conhecimento. A organização do programa a ser desenvolvido nas escolas, decidido a partir do levantamento de temas geradores, identificados por alunos e professores, por meio do estudo da realidade local, exigiu a criação de uma nova arquitetura de trabalho na escola porque era necessário romper com uma lógica instalada há 60 anos, nessa rede de ensino, que se caracterizava por propostas curriculares definidas ‘de cima para baixo’, por instâncias superiores da Secretaria da Educação que geravam um trabalho individualizado, por parte dos professores, com a intenção de depositar conhecimentos nas supostas “cabeças vazias” dos alunos. Trabalhar dessa forma implicou discutir e tomar posição a respeito de uma questão polêmica, ainda presente no cenário dos educadores que trabalham com currículo, qual seja: qual é o conhecimento que importa? (SAUL, 2012, p. 400)

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 a competência de definir os conteúdos programáticos a serem ensinados aos alunos”. Em síntese – e consonante com seus princípios de autonomia, participação e descentralização –, a gestão demonstrou acreditar “na capacidade do professor e da escola de efetuar essa adequação, sem mediação dos órgãos centrais” (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, 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 no outro. Envolver, efetiva e seriamente, os professores no processo de construção do currículo significa, em primeira instância, reconhecer a complexidade dessas duas dimensões importantes do currículo, conforme veremos adiante. 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 efetivadas, se tornaram superficiais. (SILVA, 2004, p. 24)

Todas essas características se somam 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 em 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)

Com efeito, prevaleceu a orientação freireana de que o currículo deve ser entendido como resultado de todo processo de interação, com intencionalidade educativa, ocorrido em ambiente escolar. Diante disso, dilui-se o sentido da uma prática que se pretenda orientada hermeticamente por qualquer prescrição. “A tradição brasileira em torno do currículo”, nos ensinam Saul e Silva (2012, p. 12), “tem aceitado tacitamente o fato de que os conteúdos escolares são anteriores aos sujeitos, aos contextos e aos processos de ensino/aprendizagem”.

Houve, por isso, durante o Movimento de Reorientação Curricular de Freire, o enfrentamento das “certezas” fáceis oriundas de receitas prontas que, conforme enunciam os mesmos autores, confundem sistematicamente o direito universal à educação com “escola de currículo único, com suas compreensões e derivações equivocadas, e dessa forma não se relaciona às necessidades de sujeitos e práticas concretas de cada coletividade”.

Dissolver essas certezas em torno do currículo e da prática pedagógica gerou, como veremos, muitas dificuldades para a realização do movimento de Freire – algumas delas conectadas diretamente com a assunção explícita das premissas freireanas que a educação é tanto um ato político como um ato coletivo. Nesse sentido, para Arelaro e Saul (2017, p. 306), “deixar claro que a educação é um ato político fere de morte quem sustenta – ainda que mentirosamente – que a educação é neutra”. Da mesma forma, os autores afirmam que “não por acaso, Paulo Freire também defende que o ato pedagógico é um ato coletivo, no sentido de que o processo de ensino-aprendizagem

não se resume no esforço individual de um professor ou de uma professora, mas da equipe escolar”. Segundo as perspectivas que o fundamentaram, então, o Movimento de Reorientação Curricular se converte em um legítimo movimento de construção curricular coletiva, precisamente porque parte dos entendimentos de que educação não se faz no isolamento ou na divisão entre quem pensa e quem faz.

Perspectivas essas que denunciam os riscos de “adotarmos um currículo único, como pretendem os que defendem uma Base Nacional Comum Curricular, baseada na Pedagogia das Competências, como uma forma esperta de fazer do ensino e da educação estratégias de alienação política, científica e artística” (ARELARO & SAUL, 2017, p. 306). Denise Aguiar, estudiosa das políticas curriculares de ciclos em Secretarias de Educação inspiradas pelos referenciais de gestão freireanos, nos lembra que:

Paulo Freire insistia em dizer que a mudança na escola não se faz por imposição de um decreto, de forma autoritária, com medidas centralizadoras, de cima para baixo. Pelo contrário, afirmava que tal medida não garantiria em nada a melhoria da escola. A mudança da escola não se faz de um dia para outro, *de terça para quarta-feira*. Ela se faz pelos seus instituintes, com o princípio da *dialogicidade*, ou seja, ouvindo e dialogando com todos da comunidade escolar (pais, educadores, alunos, funcionários, a própria comunidade em que a escola se situa e os especialistas das diferentes áreas de conhecimento). (2011, p. 5)

O excerto de Aguiar elucida uma dimensão do pensamento educacional freireano bastante relevante à fundamentação de suas ações como Secretário Municipal de Educação. Argumentamos, inclusive, que não se trata de uma alternativa respeitosa às realidades escolares e às dificuldades enfrentadas pelos professores nos mais diferentes contextos, mas do único caminho a ser percorrido pela política pública curricular, como retomaremos adiante. Afinal, como defende Aguiar (2011, p. 3), o movimento de Freire se opõe diametralmente às “implementações” curriculares em que o documento prescritivo “é elaborado por assessores pedagógicos, nos gabinetes das Secretarias de Educação e aplicados através de manuais, com expectativas de aprendizagens inalcançáveis, totalmente descontextualizadas da realidade dos alunos”.

A mesma autora afirmará, por esse motivo, que a proposta curricular de Freire se apresenta em franca oposição às propostas de políticas neoliberais que se intensificaram nas últimas décadas do século XX. Tais propostas são caracterizadas por Aguiar como sendo fundamentadas em “princípios antidemocráticos, num modelo de educação bancária e de gestão imposta de cima para baixo, de forma autoritária, por decretos, com

diretrizes que apenas confirmam o poder do mercado econômico e legitimam a escola como um espaço classificatório e discriminatório”, além de garantir a reprodução de um “conhecimento ‘oficial’, de um currículo ‘pensado por *experts*’ e imposição de uma cultura “dada” como certa, depositada, onde a criança é apenas consumidora de um saber elitista e excludente, consolidado por poucos para muitos” (2011, p. 2).

Com efeito, podemos verificar essa mesma percepção no estudo realizado por Torres, Pilar e O’Cadiz, que acompanharam as políticas construídas durante a gestão de Erundina e Freire:

Nas palavras de um antigo membro da equipa interdisciplinar dos NAE que regressou ao seu posto de professor depois da administração PT, "o projecto neoliberal vai contra a visão do projecto interdisciplinar. O projecto interdisciplinar tinha como objectivo elevar [nos alunos] a consciência política crítica do mundo, criar uma realidade transformadora e tomar-se um sujeito dessa transformação. (Entrevista, 1994). (TORRES et al, 2002, p. 60)

Sob essa perspectiva, o caminho de Freire – visto não mais como alternativa, mas, ao invés disso, como a via que mais se aproxima metodológica e epistemologicamente das possibilidades cotidianas da escola – inclui o desafio permanente de tornar todos os praticantes do currículo – para utilizar a expressão de Nilda *et al* (2002) – partícipes da construção curricular. É preciso, ao seguir essa via, considerar como currículo “os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os ‘saberes de experiência feito’ dos sujeitos do processo educativo” (SCOCUGLIA, 2005, p. 83). Tendo colaborado na organização do movimento, a educadora Ana Maria Saul afirma que “a participação popular na criação da cultura e da educação rompia com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses da população” (2012, p. 399).

Dadas as características autoritárias que marcaram e ainda marcam o cenário brasileiro e, particularmente, o contexto paulistano, romper com essa tradição implica desconstruir essa lógica a partir do que os autores dessas políticas consideraram ser uma “racionalidade crítico-emancipatória”, que implica “considerar a relação dialética entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo”. Por esse motivo, não bastam os especialistas como responsáveis pela elaboração de um currículo que se pretenda “implementar”. É preciso, ao invés disso, de “um amplo processo de construção coletiva da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e especialistas em diferentes áreas do conhecimento”, característica de como se constituiu a iniciativa freireana (SAUL, 2012, p. 399).

Dedicamo-nos, portanto, nesta parte do trabalho, a tratar com mais especificidade de características estruturantes do movimento a partir de seus documentos organizadores. Cumpre-nos, agora, tratar também da área específica em que temos buscado perceber as tensões do próprio currículo em processo e organizado via tema gerador.

3.2. Lentes de uma leitura crítica da realidade: a visão de área de matemática e os temas geradores

A partir do que construímos neste trabalho, passamos a sinalizar como os documentos oficiais, que registraram o Movimento de Reorientação Curricular, abordaram a visão de área, particularmente da matemática, para elucidar em que medida se dá a tensão de que tratamos conceitualmente no capítulo anterior.

Nesse sentido, o primeiro documento que aborda, ainda que tangenciando, o ensino dos conteúdos de matemática é o Documento 2 que, retomando alguns elementos da problematização que vinha se realizando, sinaliza para o fato de que “em Matemática, grande parte dos professores de 1ª série, não ofereceu informações suficientes para que, a partir das análises das questões, se percebessem os procedimentos utilizados” (PMSP/SME, 1990b, p. 36).

Sob essa perspectiva Lopes e Macedo (2011, pp. 64-65), analisando o movimento de planejamento educativo e curricular freireano nas políticas mobilizadas à época, elucidam – coerentemente ao que temos apresentado aqui – que:

O planejamento se inicia com a identificação das contradições básicas a partir de cuja análise emerge um tema gerador geral. Essa identificação se dá pela análise da realidade social em que se insere a escola, mas, diferentemente do que ocorre na racionalidade tyleriana, o que está em destaque é a forma como os sujeitos vivenciam essa realidade. Assim, professores e alunos (e comunidade) são participantes ativos no processo de identificação do tema gerador geral. A segunda etapa do planejamento é a seleção de temas geradores (ou palavras geradoras, no caso da alfabetização) que comporão o currículo e sua codificação e decodificação. Para a seleção desses temas, procede-se a uma análise sistemática, para além de limites disciplinares, de modo a reduzi-los àqueles com maior potencial educativo, ou seja, a partir dos quais a realidade vivencial possa ser problematizada. Cada tema é codificado por uma situação que o representa e o exemplifica (uma fotografia ou um texto, por exemplo), sendo fundamental que essa situação seja existencialmente significativa para os sujeitos. A última etapa do planejamento é a elaboração de material para, utilizando a metodologia dialógica, garantir a problematização dos temas, devolvendo, de forma

sistematizada aos alunos, os elementos que eles entregaram de forma desestruturada por ocasião da investigação do universo temático.

Consideramos relevante, a partir da descrição das autoras, destacar o pontos de convergência tomando como referência os documentos que registram o Movimento de Reorientação Curricular. Retornamos, sob esse prisma, à análise documental, identificando as contribuições apresentadas pelos professores como disparadoras do processo de reorganização do currículo. Foi importante, nesse sentido, constatar que, quando se referiam aos conteúdos programáticos, um número significativo de professores mencionou o currículo proposto pela gestão da Secretaria de Educação em 1987; sem se aprofundar, todavia, nas características desse documento. O que significa, particularmente, a consideração do currículo ainda como prática prescritiva, ao invés de tomá-lo efetivamente como o conjunto daquilo que os praticantes do currículo – para utilizar uma expressão cunhada por Alves et al (2002) – fazem nas escolas.

Os elaboradores do Documento 2 também classificam como preocupante o discurso constante dos professores em afirmar que a falta de material concreto tem sido obstáculo à realização de atividades matemáticas. Essa classificação se justifica pois, na visão dos autores “o material concreto mais ‘imediate’, que é o nosso próprio aluno e o seu ambiente, não tem merecido a devida atenção”. Outras preocupações expressas no mesmo trecho do documento são as seguintes: “as situações-problema quase não são citadas dentro de uma metodologia de descoberta” e também “a mecanização e a memorização das técnicas operatórias são priorizadas em detrimento de atividades em que o cálculo mental e as situações-problema sejam utilizadas para o desenvolvimento do raciocínio” (p. 36).

Outros professores fazem, ainda, conforme narra o documento, referência à necessidade de se preparar o educando para a vida profissional, concursos públicos ou exames de seleção. Outra característica citada é o fato de que, embora se observe os elementos citados anteriormente, “o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático do aluno e a formação de um indivíduo crítico e dinâmico norteiam as preocupações indicadas pelos professores” (p. 36).

Posteriormente, ainda que outros documentos tenham feito alguma referência ao tratamento dado à disciplina, não houve outro texto oficial que tenha abordado mais significativamente sua visão de área particular do que os Documentos 5 e 6. O quinto, tratando propriamente da Visão de Área, e o sexto, tratando dos Relatos de Prática realizadas por professores da rede municipal. Vejamos como isso ocorre.

No Documento 5, a Visão de Área das disciplinas, encontramos no volume da matemática, um sumário organizado a partir de três grandes eixos: um “Breve histórico do ensino da matemática no Brasil”, uma apresentação da “Concepção da Área” e outra tratando da “Estrutura da Área”. Cumpre-nos dizer ainda que esse documento resulta da discussão feita com os professores da rede municipal, em 1990, a partir de um texto chamado de visão de área preliminar. Conforme já mencionamos anteriormente, o documento teve o duplo objetivo de: “ampliar a discussão sobre o ensino de Matemática nas nossas escolas e propor parâmetros para a construção de programas pelos educadores” (PMSP/SME, 1992a, p. 1).

Seu primeiro eixo, do breve histórico do ensino de matemática no país, foi dividido de modo a ressaltar as peculiaridades do ensino de matemática no período colonial, no período imperial, no período republicano até 1930, no período de 1930 até os anos sessenta, no período da matemática moderna, no período de sua superação e o momento atual.

Durante a leitura desse trecho, somos orientados à percepção das maiores mudanças que marcaram o ensino da disciplina no período. Ao fim do histórico elaborado, ao tratar do ensino de matemática na atualidade, lemos que:

No dia-a-dia da sala de aula, em muitas escolas atuais, nem todas da rede privada, a Matemática já abandonou as sequências de regras, a ênfase na memorização, o adestramento intensivo dos algoritmos. Abandonou também as preocupações com conjuntos e estruturas da Matemática Moderna. Converteu-se em uma disciplina mais integrada à realidade do educando, na qual este é solicitado a criar e participar da construção do conhecimento. No entanto, as novas concepções ainda só alcançam uma parcela pequena das escolas brasileiras. Paralelamente desenvolvem-se hoje pesquisas sobre educação matemática com uma intencionalidade jamais vista em qualquer outro momento histórico. (PMSP/SME, 1992a, p. 9)

O documento, ao abordar justamente o desenvolvimento de novas perspectivas nas pesquisas sobre a educação matemática, menciona a influência significativa que tais pesquisas têm recebido da Psicologia Cognitiva de Jean Piaget²⁸. Não há dúvidas, pela própria leitura dos trabalhos realizados paralelamente ou sobre o movimento que estudamos, de que muitos educadores que participaram da orientação do movimento de renovação curricular comungavam dos princípios defendidos por Piaget. Outras linhas de pesquisa da educação matemática são sinalizadas pelos autores como renovadas

²⁸ Sob a perspectiva dos autores do documento, “foi a Psicologia Cognitiva que esclareceu diversos elementos do processo de aprendizagem, mostrando que fórmulas, regras, exercícios repetitivos e treino de algoritmos raramente produzem compreensão; esta provém essencialmente da ação e reflexão do próprio educando. Daí a busca de métodos que favoreçam essa ação/reflexão” (PMSP/SME, 1992a, p. 9).

possibilidades teóricas de repensar o ensino e a aprendizagem da matemática, a exemplo daquelas que, conforme diz o documento, têm como foco aspectos sociais e emocionais relacionados à educação – de onde também têm derivado propostas pedagógicas, conforme reconhecem. Nos termos do documento:

Destas propostas destacamos: a etnomatemática, que busca valorizar o conteúdo matemático de diferentes grupos sociais e os conceitos informais construídos pelo educando em sua vida extraescolar; a utilização da História da Matemática, que tem servido como instrumento para motivar o aprendizado e propiciar aquisição de conceitos, defrontando o aluno eventualmente com obstáculos semelhantes pelos criadores desses conceitos. O movimento atual da educação matemática permite vislumbrar um futuro no qual essa disciplina não mais parecerá destituída de sentido ou assustadora, como o foi para a maioria dos estudantes nos últimos dois ou três séculos. (PMSP/SME/1992a, pp. 9-10)

Em seguida, temos um eixo que trata da concepção da área e está dividido em três partes: a “Natureza da Matemática”; “Por que ensinar Matemática?”, e “As finalidades do ensino de Matemática”. Na primeira dessas partes, os autores sugerem que a matemática, cuja natureza deve ser buscada a partir da história e da sociedade, pode ser melhor compreendida como “um instrumento que auxilia a compreender, descrever e modificar a realidade”. No mesmo trecho, continuam afirmando o que segue:

Ao longo da história, veremos a Matemática servindo como base para os avanços das ciências físicas, mais recentemente, auxiliando o progresso das ciências biológicas e das ciências humanas. Compreenderemos que a sociedade em que vivemos, sua tecnologia, suas indústrias, seu comércio e suas complexas finanças, tudo isso apoia-se, direta ou indiretamente em conhecimentos matemáticos. Ficará evidente que, nos dias de hoje, alguma educação matemática é essencial para o exercício da cidadania. (PMSP/SME, 1992a, p. 11)

Observamos, nesse sentido, que os autores afirmam que “a impressão que temos da Matemática quando a olhamos sob o ponto de vista histórico não se esgota na sua faceta utilitária”. Afinal, sob a perspectiva adotada nesse documento, “uma coleção imensa de relações curiosas e surpreendentes, truques, jogos e quebra-cabeças sem nenhuma utilidade exceto a de divertir bem como a vontade pura e simples de conhecer melhor os entes matemáticos, tudo isso motiva a pesquisa e a produção matemáticas” (p. 12). Para os autores, portanto, estudar a natureza da matemática revela que esta não é uma faceta secundária da disciplina, pois “provavelmente mais Matemática tem sido produzida a partir das motivações intelectuais do que a partir das utilitárias”.

Passando à discussão sobre a pergunta “por que ensinar matemática?”, a leitura parece nos remeter, em ainda maior medida, ao paradoxo da relevância, uma vez que se

justifica que “aparentemente as aplicações práticas da Matemática respondem o porquê”, embora o próprio documento afirme que “nada é tão simples”. Afinal, argumenta-se que, mesmo demonstrando a necessidade de alguns desses saberes para se viver em sociedade – por serem considerados tão essenciais como ler e escrever ou regras de higiene e saúde –, os autores ponderam que “esse conteúdo matemático, bastante restrito, justifica somente uma parte pequena do que se supõe necessário na escola de 1º Grau” (PMSP/SME, 1992a, p. 12). Com efeito, desenvolvem a reflexão da seguinte forma:

Se pensarmos em seguida na Matemática necessária ao aprendizado das ciências ou à compreensão dos mecanismos financeiros da sociedade, embora justifiquemos com mais propriedade os conteúdos habituais, teremos outra dificuldade. Apenas uma pequena parcela da população acaba utilizando tais conhecimentos na vida profissional e, assim, parece desnecessário impô-los a todos os educandos. Outra tentativa de responder o porquê leva em conta o aspecto de jogo intelectual que a Matemática apresenta. Aqui, seu ensino estaria justificado pelo que propicia em termos de desenvolvimento do raciocínio. Apesar da evidência de que a Matemática utiliza o raciocínio, nunca se comprovou que o ensino tradicional da Matemática, baseado na memorização de regras e no treino de algoritmos, pudesse desenvolvê-lo. Parece-nos provável até que esse ensino tem conseguido mais bloquear o raciocínio do que desenvolvê-lo, ao menos o raciocínio matemático. (PMSP/SME, 1992a, p. 13)

Consideram, na sequência, que “as respostas ao ‘por que ensinar matemática’ não costumam satisfazer inteiramente, embora todas possuam uma boa dose de verdade”, ao mesmo tempo em que se verifica a presença e a constância da Matemática em quase todos os sistemas educacionais do mundo, sem que haja, por isso, contestação de sua necessidade. Por isso, concluem: “parece-nos mais produtivo, então, aceitar que a Matemática deva ser ensinada e passar à busca das finalidades desse ensino, ou seja, responder para que ensinar Matemática” (p. 13) e conduzem-nos à leitura da terceira parte desse eixo – “As finalidades do ensino da Matemática”.

Nessa parte, verificamos que as reflexões aproximam-se, efetivamente, do debate que tentamos delinear neste trabalho. Afinal, registrou-se no documento que, para elucidar as finalidades do ensino da Matemática, “faz-se necessário observar dois pressupostos: os objetivos devem ser compatíveis com a natureza da Matemática e, ao mesmo tempo, coerentes com as intenções do sistema educacional como um todo”. A partir desses pressupostos que, em alguma medida, se relacionam à tensão que discutimos entre a natureza da matemática e os princípios da pedagogia crítica no início desta investigação, os autores elucidam duas finalidades do sistema educacional no qual

nos inserimos: “promover o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual do educando e aguçar seu espírito crítico de modo a torná-lo mais capaz de contribuir para a construção de uma sociedade democrática” (PMSP/SME, 1992a, p. 13).

Ambas as finalidades apresentadas, como consta no documento, “têm uma natureza política que pode harmonizar-se com a Matemática”, capaz de colaborar no projeto de sociedade para o qual opera esse sistema educacional por pelo menos dois motivos: “auxilia a leitura e a modificação da realidade ao mesmo tempo que propicia o desenvolvimento intelectual”²⁹. O documento registra ainda que, na concepção de seus autores, “a primeira finalidade consiste em contribuir para o exercício crítico da cidadania” e a “segunda finalidade em desenvolver conhecimentos e habilidades matemáticas de maneira a favorecer o progresso intelectual do educando” (p. 14).

Cumpre-nos acrescentar, inclusive, que tais finalidades constituem-se de maneira análoga às finalidades propostas na obra de D’Ambrosio. Para o educador matemático, a “educação é o conjunto de estratégias desenvolvidas pelas sociedades para: a) possibilitar a cada indivíduo atingir seu potencial criativo; b) estimular e facilitar a ação comum, com vistas a viver em sociedade e exercer cidadania” (D’AMBROSIO, 1999, p. 15)³⁰. Os educadores responsáveis pela elaboração do documento – que certamente tiveram algum contato com a obra d’ambrosiana – seguem afirmando que:

Devemos nos lembrar também que o exercício da cidadania tem em vista uma sociedade democrática. Ora, sabemos que o conhecimento matemático faz parte dos mecanismos de seleção para a ascensão social, fazendo parte, portanto, de nossa primeira finalidade a preocupação de que a educação matemática propicie igualdade de oportunidade, permitindo que todos tenham acesso ao corpo organizado do conhecimento matemático. (PMSP/SME, 1992a, p. 14)

Dessa maneira, dão continuidade ao documento com o eixo que trata da Estrutura da Área, em que encontramos os tópicos: “O trabalho do professor”, “As estratégias” e “Ação”. No primeiro deles, os autores reafirmam a centralidade do diálogo que deve orientar a prática do professor de matemática. O diálogo é apresentado como princípio

²⁹ Para os autores, os dois motivos “raramente transparecem nos textos matemáticos ou no ensino da disciplina, mas isto se deve às características específicas e unilaterais dos textos, fruto de uma tradição que vem de Euclides (século III a.C.), e à miopia do ensino tradicional, cujos pressupostos vêm de uma época em que não havia pesquisa pedagógica, psicologia cognitiva e outros conhecimentos desenvolvidos neste século” (PMSP/SME, 1992a, p. 14).

³⁰ Finalidades essas que, por sua vez, se inspiram na filosofia da educação de Russell como demonstrei em trabalhos anteriores: “Dar o sentimento do valor de outras coisas que não o domínio, ajudar a criar cidadãos sensatos numa comunidade livre e, por meio da combinação da cidadania e da liberdade na criação individual, permitir que os homens deem à vida humana aquele esplendor que alguns homens demonstraram que ela pode alcançar” (RUSSELL, 1957, p. 256).

de trabalho do professor, sem o qual não se realiza a tarefa pedagógica. Lembram-nos ainda que:

Os assuntos poderão variar: nem sempre predominarão os temas matemáticos porque o dia-a-dia da sociedade como um todo e a vivência de cada educando em particular terão seu lugar. As oportunidades são múltiplas: propor um trabalho em grupo já favorece a troca de ideias; pedir aos educandos que exponham suas opiniões em vários momentos da aula incentiva a manifestação, do pensamento. Esse diálogo, que se deseja aberto e amplo, ao longo do tempo traz a realidade para a sala de aula e ajuda o aprendizado, pois cada um aprende com todos. É um passo importante na direção dos objetivos. Uma segunda característica da ação do professor é o incentivo à autonomia do educando, o qual deve ser estimulado a governar seu próprio raciocínio, a criar procedimentos e soluções próprias, a investigar e trazer contribuições individuais para a sala de aula. (PMSP/SME, 1992a, p. 16)

Não deixam, contudo, de, ao tratar do diálogo, falar também da escuta, essencial à prática que se pretenda dialógica e democrática. Afinal, “quando o educando sabe que suas opiniões e conjecturas serão ouvidas, ele tem um motivo para se dar ao trabalho de raciocinar e participar”. Além disso, a abertura ao diálogo e a disposição à escuta, juntas, implicariam, segundo o documento, numa terceira característica do trabalho do professor, cara à pedagogia crítica, que consiste em “considerar a relevância das experiências prévias, a cultura que cada educando traz de dentro de si” (p. 17).

Para auxiliar no trabalho do professor, o documento apresenta algumas estratégias consideradas coerentes à prática que se pretende construir – e também pertinentes à educação matemática. São elas: a resolução de problemas, a comunicação matemática, o estabelecimento de conexões e o desenvolvimento de formas de pensar – que nos orientam, finalmente, à ação, o último tópico do documento, que aborda a prática realizada por uma professora.

Dito isso, passemos à discussão sobre o conceito central do movimento que abordamos de acordo com seus documentos estruturantes. Trata-se do tema gerador. Conforme elucida Domite durante sua entrevista concedida a Forner (2014), no cerne do Movimento de Reorientação Curricular, considerado pela educadora um movimento “especialmente democrático”, situava-se o trabalho denominado “Interdisciplinaridade via Tema Gerador”. Em linhas gerais, trata-se do processo já descrito por Lopes e Macedo, a que nos dedicamos, com maior nível de detalhamento – dada a relevância desse conceito para a organização do movimento.

Primeiro, consideramos que importa destacar que a concepção do tema gerador como alternativa para o trabalho pedagógico se dá justamente no enfrentamento – e

como tentativa de superação – de uma prática escolar fragmentada, artificial e, em grande medida, inútil diante dos desafios diversos que limitam as possibilidades de existência de uma determinada comunidade escolar. Para isso, defendia-se que “uma prática interdisciplinar precisa enfrentar os limites e obstáculos gerados pela fragmentação do saber, decorrente da organização estanque dos conteúdos e da descontextualização dos mesmos” (ARELARO & CABRAL, 2017, p. 9).

Para as autoras, “na interdisciplinaridade, as disciplinas escolares devem interagir, estabelecer relações entre si, em um processo unitário, que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos”, uma vez que “a totalidade do conhecimento a partir de uma temática específica vai se estendendo à medida que essa temática é problematizada em suas diversas possibilidades”³¹. Para Saul e Silva, “é nessa perspectiva ética da educação crítica freireana que se inscreve um projeto interdisciplinar, via tema gerador” (2012, p. 13). Trata-se, como poderemos observar, de uma proposta cujo objetivo consistia em romper a dissociação, já instalada, entre conhecimento escolar e a cidadania. Segundo essa perspectiva, como consideram os autores, “tanto a realidade local – reflexo de um contexto sócio-histórico, concretamente construído por sujeitos concretos –, quanto o processo de ensino-aprendizagem proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico”. Aqui, a análise das contradições vivenciadas na realidade local são fundamentais como disparadores do estudo escolar, dado, sobretudo, que o conhecimento escolar será visto como ferramenta de desvelamento e de intervenção dessas/nessas contradições³².

³¹ Ambas as autoras destacam, ainda, a coerência e a articulação demandadas pelo enfrentamento das questões postas, justamente porque “a complexidade para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar situa-se de um lado, na predominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador; e de outro, nas condições de trabalho a que o professor está submetido. A especialização na formação e o pragmatismo e ativismo que imperam no trabalho pedagógico, bem como suas condições de trabalho e de jornada escolar constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e em forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar” (ARELARO & CABRAL, 2017, p. 9). Enfatizamos esse excerto devido ao fato de que, como demonstramos anteriormente, todo um conjunto de ações foi articulado no sentido de construir efetivamente políticas públicas capazes de oferecer as condições fundamentais que ambas citam.

³² Nesse ponto, é relevante considerar o que nos foi dito por Cortella durante sua entrevista, dado que ainda paira uma associação equivocada sobre a obra freireana e a construção dos temas geradores: “Paulo freire jamais, por exemplo, desprezou a importância do conhecimento científico acumulado historicamente pela humanidade. Em momento nenhum ele seria capaz de supor que um professor deveria entrar numa sala de aula e fazer a pergunta que vou fazer agora: o que vocês querem estudar hoje? Isso é substituir o autoritarismo docente pelo autoritarismo das circunstâncias porque é claro que a docência, ela exige de cada um de nós que você tenha um projeto. Projeto esse que pode ser alterado, que pode ser mudado, que incorpora a contribuição das pessoas que também estão naquele processo”.

Em sua obra prima, *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2012, p. 125) afirma que todo indivíduo oprimido³³ vive “uma relação dialética entre seus condicionamentos e sua liberdade”. Diante disso, homens e mulheres também se contradizem, diz o educador, posicionando-se, muitas vezes, em favor da manutenção das estruturas que os oprimem. Por isso, em sua obra, há a defesa fundamental de que tais temas sejam disparadores, geradores, do estudo escolar – contando, para isso, com a contribuição dos saberes provenientes de diferentes disciplinas, capazes de lançar luz não somente sobre as contradições vivenciadas, mas também de proporcionar a construção de caminhos possíveis para sua superação.

Para Giovedi (2012, p. 240), outro pesquisador dos currículos construídos sob a perspectiva freireana, os temas geradores são “sínteses das visões de mundo dos educandos e das suas comunidades a respeito das situações-limites vividas por eles”, o que significa, particularmente, que não existem temas universais – de que decorre nossa insistência na impossibilidade de um currículo geral, nacional, universal. Na leitura do autor, “os temas geradores só podem ser identificados depois de um processo rigoroso de investigação a respeito da maneira pela qual os educandos veem o mundo que os envolve”. O papel social da escola é ressignificado no sentido de que seja possível pensar nos conteúdos escolares a partir do lugar social experimentado por cada grupo, razão pela qual tais conhecimentos passam a estar vinculados a problemas enfrentados pela comunidade escolar – que a impossibilitam de *ser mais*, vocação ontológica de todo ser humano, como defende Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*. Por isso, para Giovedi, os temas “são constituídos pelas visões de mundo da comunidade a respeito de suas próprias dificuldades, conflitos e contradições” (p. 241).

Com efeito, Torres, Wong e O’Cadiz (2002, p. 114), após acompanhar as atividades realizadas em algumas escolas durante um ano, no âmbito do movimento curricular, diriam, por isso, que “na escola pública popular os temas geradores são os

³³ Embora diferentes autores, dentre os quais se inclui Saviani, tenham criticado Freire pela aparente vagueza de sua terminologia, afirmando que “povo” e “oprimido”, por exemplo, não seriam categorias teóricas consistentes, afastamo-nos desses posicionamentos. O que entendem como vagueza, entendemos como potencialidade da obra freireana – isto é, o que permite que seus textos continuem dialogando com as experiências de opressão vividas décadas depois de seu falecimento. Verificamos isso no seguinte excerto: “À medida que cada especificidade da opressão mantém-se dentro de sua situação histórica, e aceita o perfil que foi criado pelo opressor, toma-se muito mais difícil iniciar uma luta efetiva que conduzirá à vitória. Por exemplo, quando os opressores falam de ‘as minorias’, ocultam o elemento básico da opressão no processo. O rótulo ‘minorias’ falsifica a realidade se lembrarmos-nos de que as assim chamadas minorias realmente constituem a maioria, ao passo que os opressores representam a ideologia dominante de uma pequena minoria” (FREIRE, 2010, p. 95). Seu entendimento do conceito de oprimido permite, segundo a perspectiva que acolhemos, que diferentes grupos marginalizados social, cultural, econômica, racial, religiosa ou sexualmente sejam identificados de acordo com a opressão que sofrem.

tijolos para a construção de um currículo localmente relevante”, endossando a tese de que a escola pública popular, democrática, tem um compromisso com o território em que está inserida, que vai no sentido de colaborar com a superação dos problemas vivenciados por sua comunidade. Nesse sentido, os mesmos autores afirmam que:

O fulcro do currículo interdisciplinar proposto foi uma vez mais fornecido por Freire. O seu conceito de tema gerador como base do desenvolvimento de uma práxis educativa libertadora no contexto da alfabetização de adultos foi repescado e remodelado para a escolarização de crianças do ensino primário: donde, *o currículo interdisciplinar através do tema gerador*. Um dos aspectos que distinguem o Projecto é o facto de propor um processo de planificação curricular que tem por base o seguinte princípio: "as várias ciências devem contribuir para o estudo de certos temas [geradores] que orientam todo o trabalho da escola". (TORRES et al, 2002, p. 117)

Destacamos que há notável coerência, entre a escrita da Pedagogia do Oprimido, décadas antes, e as políticas públicas mobilizadas por Freire e sua equipe. Tomemos o caso em tela como um exemplo. Conforme acabamos de afirmar, para o educador, a vocação ontológica de todo ser humano é ser mais – o que, em outros termos, tem sido interpretado no sentido de sua libertação, de sua emancipação da opressão, seja ela de que natureza for. Porém, Freire também afirma categoricamente em sua obra que os oprimidos têm sua vocação de “ser mais” sistematicamente violada, interrompida pelas opressões de que são vítimas. Isto é, são postos limites à sua vocação ontológica. Nesse cenário, indagamos, qual deve ser a função de uma autêntica pedagogia *do* oprimido? E Freire nos responde: contribuir para que as tais limites – chamados, aqui, como em sua obra, de situações-limite – sejam percebidos, identificados e potencialmente superados. Para que isso ocorra, sua proposta é de que os conteúdos disciplinares orbitem em torno dos temas geradores, identificados a partir dessas situações que põem limites à existência dos oprimidos.

Há, como ressaltam Saul e Silva (2012, p. 14), um compromisso ético, “a serviço do socialmente injustiçado”, na construção e desinvisibilização dos fazeres curriculares cotidianos, em que “destaca-se o momento participativo de planejar e organizar as programações e práticas, pois é aí que os interesses e as intencionalidades político-pedagógicas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas”. A relevância e a centralidade característicos do diálogo na obra freireana decorrem, portanto, desse compromisso. Afinal, “é na construção do diálogo curricular, nas discussões e tensões entre educadores, alunos e comunidade que os avanços e as dificuldades manifestam-se,

permitindo uma reelaboração constante dos momentos de sistematização da proposta pedagógica”.

Do ponto de vista curricular, esse compromisso ético assumido pela escola faz com que todo trabalho pedagógico esteja, nas palavras dos mesmos autores, “a serviço do processo histórico de humanização, apreendido e pautado pela racionalidade crítica, carecendo da interpretação e reconstrução emancipatória dos envolvidos” (p. 15).

De acordo com o próprio educador,

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores do povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*. Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 2012, p. 121)

É preciso entender, então, como se procedeu à escolha metodológica, mencionada no excerto, não somente para a construção desse trabalho que temos apresentado no interior das escolas, mas igualmente para a mobilização da política curricular freireana. Afinal, o que Freire afirma em sua *Pedagogia do Oprimido* e que está evidente no excerto acima é a necessidade de que haja também coerência entre os pressupostos que sustentam o trabalho com os temas geradores e as escolhas metodológicas que garantirão sua viabilidade, conforme passamos a ver.

Para Saul e Silva (2012, p. 15), para a estruturação da metodologia, tornou-se fundamental ter a dialogicidade freireana como referência ética para a sistematização dessa construção curricular, tendo como momentos estruturantes: um primeiro momento de “investigação temática da realidade local com o resgate das vozes da comunidade, compreendidas como ponto de partida para a sistematização curricular”; um segundo momento de “trabalho coletivo e analítico no processo de redução temática, buscando uma compreensão profunda e crítica da organização sociocultural vigente, vislumbrando possíveis ações na transformação da realidade imediata”, e, finalmente, um terceiro momento em que havia “a organização metodológica do diálogo na prática pedagógica a partir da investigação temática realizada”.

Tais momentos correspondem, inclusive, à metodologia apresentada por Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*, incorporadas ao Movimento de Reorientação Curricular.

Para a efetivação da política apresentada pelo educador, houve uma sistematização ainda mais detalhada para que as escolas pudessem acompanhar seu desenvolvimento dentro da proposta curricular, o que também fica evidente no seguinte excerto:

Para a sistematização dessas etapas na escola, os seguintes momentos organizativos são identificados nesse movimento de reorientação curricular: a) levantamento preliminar da realidade local; b) caracterização de situações/ falas significativas que expressam situações-limites; c) retirada dos temas/contratemas geradores; d) elaboração de objetivos gerais e específicos programáticos; e) redução temática a partir da seleção de conhecimentos sistematizados de diferentes áreas para a construção interdisciplinar da programação; e f) preparação das atividades dialógicas para sala de aula (SAUL & SILVA, 2012, p. 15)

Nossa entrevista com a educadora Ana Maria Saul, organizadora do movimento dentro da equipe de Freire na Secretaria Municipal de Educação, tornou-se elucidativa do movimento construído, quando de seu início junto às escolas, conforme podemos verificar no seguinte trecho de sua fala:

Como é que acha o tema gerador? Tem que ter uma pesquisa feita por professores e alunos em relação ao entorno da escola para ver qual é o problema a ser resolvido, tem que ter uma leitura de realidade e encontrar o tema gerador. Muito bom, aí tem que ter um trabalho de vários professores de diferentes áreas, por isso interdisciplinar, para ver qual é a contribuição da história para entender essa questão aqui, essa questão dos córregos que correm a céu aberto do esgoto na frente da escola, a questão do trânsito (...) como é que o conhecimento de cada área vai ajudar os alunos a entenderem e a resolverem o tema gerador, então aí implicava em que os professores quisessem se reunir, discutir, achar outros modos e jeitos de ensinar uma coisa coletivamente e que iria fazer sentido para os alunos e depois o que os alunos iam fazer com aquilo. (...) Tinha que ter uma ação, então os alunos fizeram jornais, outros fizeram cartas para entregar na Câmara, outros definiram que precisavam chamar umas pessoas para ajudar a resolver não sei o que, para denunciar e tal, quer dizer, foi um movimento muito interessante. (Entrevista Ana Maria Saul)

Sublinhamos, daí, a necessidade de que o trabalho fosse constituído coletivamente por cada equipe de professores que aderisse ao projeto, mas, mais que isso, a necessidade de se pensar numa intervenção possível, a partir do conteúdo programático estruturado para realizar a abordagem da temática. Ou seja, ao considerar a perspectiva freireana para construção curricular, tornou-se fundamental refletir sobre que tipo de práticas seriam viabilizadas ao final da abordagem de cada tema gerador. Os projetos de intervenção, dentre os quais Ana Maria Saul no excerto acima faz referência aos jornais ou o envio de cartas à Câmara de Vereadores, constituíam parte dos projetos elaborados pelos professores em parceria com suas comunidades. O valor ético do conhecimento

aprendido pelos alunos se apresentava também na proposta de atividades interventivas que, por mais simples que pudessem ser, concretizavam passos dados no sentido de superar as contradições, conflitos e situações-limites impostos às realidades locais.

Sobre a simplicidade dessas atividades e mesmo da constituição dos documentos orientadores, pautados realmente nas práticas dos professores que aderiram ao movimento, acrescentamos e sublinhamos a convergência com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos sobre a construção de alternativas:

Não basta pensar em alternativas, já que o pensamento moderno de alternativas tem-se mostrado extremamente vulnerável à inanição, quer porque as alternativas são irrealistas e caem no descrédito por utópicas, quer porque as alternativas são realistas e são, por essa razão, facilmente cooptadas por aqueles cujos interesses seriam negativamente afectados por elas. Precisamos, pois, de um pensamento alternativo de alternativas. Tenho vindo a propor uma epistemologia que, ao contrário da epistemologia moderna, cuja trajectória é de um ponto de ignorância, que designo por caos, para um ponto de saber, que designo por ordem (conhecimento-corno-regulação), por uma outra epistemologia para a qual o ponto de ignorância é o colonialismo e o ponto de saber é a solidariedade (conhecimento-como-emancipação). (SANTOS, 1995, p. 25)

A simplicidade das práticas realizadas, sob a perspectiva da epistemologia proposta por Santos no excerto anterior, constitui sua maior potência, ou seja, sua capacidade de ser repensada, reestruturada, redesenhada, multiplicada pelos demais professores da rede municipal que não se sentiriam distantes do trabalho realizado por considerá-lo irrealista. Além disso, partir do que sabem fazer e do que consideram possível fazer caracteriza, com efeito, parte dos princípios estruturantes do Movimento de Reorientação Curricular, que recusa amplamente qualquer possibilidade de o currículo se estruturar a partir do apontamento do que os professores não sabem e não fazem, como comumente tem sido feito.

A educadora matemática Regina Célia Santiago, durante a entrevista que nos concedeu, também se recorda sobre como eram conduzidas as pesquisas em torno dos temas geradores, conforme podemos verificar em seu relato:

Cada região estudava as suas questões, então nós estudamos também sobre a Praça da Sé, várias regiões de São Paulo e cada região, da Penha, várias outras regiões estudavam a questão para estar trazendo o tema que gerasse, o tema gerador e isso era muito mais difícil porque o que é gerar, não é, então seriam as questões que e se a gente for analisar as questões são exatamente a pesquisa e essas questões que surgiriam nos próprios educadores e as questões que surgiriam para os alunos e cada área no caso, esse desenrolar na área de pesquisar momentos e adentrar momentos que trariam esses conceitos matemáticos pela própria pesquisa que se fundamentava nessas

questões na área, eu lembro que as crianças, inclusive alguns que foram com a gente, se encantaram com a questão do Marco Zero. O que é isso, Marco Zero? O ponto de partida. E outras questões de vários lugares, em algumas regiões foram fortes as questões dos rios, o próprio Rio Tietê, a questão da limpeza. Isso demandou muitas questões voltadas às estatísticas, a gráficos, a análise, a entendimento disso, então é reorganizada uma estrutura inclusive curricular, uma estrutura curricular, mas esse não era o principal do início e aí que ficava, porque os professores queriam uma estrutura curricular da matemática e na verdade a gente tirou um pouco o chão disso, era quais movimentos que a gente fazia leituras da aprendizagem, leituras dos processos que se construíram através desse diálogo constante entre o professor e o aluno e entre os alunos em si para se construir inclusive depois essa ideia que estava permeando e esse caminho é muito interessante, é um caminho de vida na verdade. (Entrevista Regina Célia Santiago)

O conceito de inédito-viável de Freire retorna ao centro do debate nesse momento, uma vez que a reflexão a ser realizada ao fim de cada projeto, de cada abordagem temática, seria precisamente: com o que aprendemos acerca desse problema que enfrentamos, considerando o auxílio dos conhecimentos disciplinares, o que é possível fazer hoje? O que é possível fazer e ainda não foi feito? Viável e inédito. Caracterizava-se, assim, a conclusão da abordagem de determinado tema gerador, que daria lugar ao próximo tema, disparador de novos obstáculos, novos conhecimentos e outras abordagens.

É interessante ressaltar o papel das disciplinas nesse movimento de integração curricular pela via da interdisciplinaridade. Afinal, as disciplinas jogavam papéis diferentes na construção de uma leitura menos fragmentada da realidade em que as comunidades escolares estavam imersas. Matemática, ciências, história, geografia e outras colaboravam mutuamente no sentido de contribuir tanto com o entendimento de determinado obstáculo imposto à vivência daqueles indivíduos como também com a reflexão sobre os possíveis caminhos de sua superação. A esse mesmo respeito, consideram dois educadores participantes do movimento a que nos dedicamos:

Daí que, partindo dos temas geradores sugeridos pelo estudo de realidade que antecede à construção curricular, propicia-se um olhar multifacetado da realidade. É como se o fenômeno ou situação fossem vistos através de uma lente que os decompõe segundo as diferentes luzes do conhecimento (física, química, biologia, história, geografia, artes etc.), permitindo revelar aspectos fragmentados da realidade. Estes, integrados, permitem melhor compreensão daquele fenômeno ou situação. (DELIZOICOV & ZANETIC, 1993, p. 13)

A metáfora das disciplinas como lentes que atuam em favor de uma leitura crítica da realidade é profícua no sentido de elucidar o papel que diferentes disciplinas jogam

no currículo proposto por Freire e sua equipe, pois auxiliam no entendimento de que, ao ensinar matemática, a finalidade do professor está em contribuir para que os alunos tenham as condições de que precisam para construir leituras mais críticas – menos fragmentadas, mais totalizantes – das situações-limite que vivenciam, com a oportunidade de utilizar a matemática como ferramenta de intervenção nessa realidade.

Nas palavras de Freire (2012, p. 133),

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada.

Em decorrência desse entendimento, há, em alguma medida, uma subordinação da matemática – como há para as demais disciplinas – em favor exatamente da leitura crítica da realidade, propósito central da pedagogia freireana. Essa decorrência não põe fim à tensão colocada entre a particularidade da natureza do conhecimento matemático e os princípios da pedagogia crítica, embora revele uma caracterização mais particular dessa mesma tensão. Os matemáticos ainda podem argumentar que determinados assuntos permanecem inacessíveis se privilegiamos o estudo do tema gerador e os teóricos da pedagogia crítica também podem se manter questionando a finalidade do ensino de matemática centrada nos conteúdos.

Veremos adiante como se encaminham essas controvérsias, porém nos perguntamos, a partir disso, se essa tensão se traduz unicamente como mais uma das facetas a serem motivadas por escolhas curriculares ou, ainda, o quanto há nessa discussão sobre as tensões entre o geral e o específico. Essas perguntas passam, portanto, a interessar a este trabalho também. Interessa-nos, então, aprofundar-nos na direção de compreender mais e mais como o ensino de matemática se situava no contexto de um currículo interdisciplinar, integrado via tema gerador. Isso porque, conforme sinalizamos no início deste trabalho, há tensões nítidas nessa relação que se iniciam na própria trajetória de constituição história das disciplinas como campos de saberes, práticas e pesquisa e se prolongam até o chão da sala de aula, passando pela formação de professores e pela maneira como se elaboram os materiais didáticos, por exemplo.

Para introduzirmo-nos nessa abordagem, apresentamos um excerto em que Freire inicia sua reflexão situando o professor de matemática em meio ao interesse por uma formação crítica do aluno:

O professor de Matemática deve estar tão interessado na criticidade do aluno quanto o professor de Geografia, de História ou de Linguagem. Veja, por exemplo, o problema da linguagem. A linguagem não pode ser sonhada, pensada, estudada, refletida fora da ideologia. Quando fui secretário da Educação em São Paulo, discuti, entre outras coisas, o problema da sintaxe da classe trabalhadora e da nossa sintaxe. As pessoas me interpretaram erroneamente, não porque eu não fosse claro. Hoje, estou convencido de que a interpretação errada era mais um obstáculo ideológico do que um obstáculo de entendimento, ou do que um obstáculo epistemológico. Era ideológico... Eu dizia, por exemplo, que o menino ouve, em casa, o pai dizer "a gente chegamos", ouve o pai dizer "menas", ouve a mãe dizer "menas", "a gente fomos", e ele diz também. A vizinhança toda, que é uma classe social, diz "a gente fomos". Mas, quando ele escreve, na escola, "a gente fomos", leva zero e um lápis vermelho embaixo, inibindo-o mais ainda. O aprendizado desse menino está sendo obstaculizado por um problema estritamente ideológico com o nome de gramática. Dizem que isso é um problema de sintaxe, mas na realidade é ideológico. (FREIRE, 2010, p. 297)

Entendemos que o educador inicia seu excerto mencionando o professor de matemática, porque comumente a matemática, dentre todas as disciplinas, tem sido aquela com que mais dificilmente se constroem relações com o pensamento crítico. Trata-se, não obstante, de sua pretenciosa neutralidade e assepsia, que muitos educadores matemáticos viriam a criticar no final do século XX – dentre os quais destacamos D'Ambrosio. Porém, mais do que essa análise, chamamos a atenção para a potencialidade desse excerto, capaz de contribuir para que – por meio de uma analogia ao problema da linguagem, citado por Freire – possamos refletir sobre o problema da matemática. Com efeito, podemos pensar mais detidamente em quantos serão os problemas, categorizados hoje como problemas com a matemática, que seriam, na realidade, problemas ideológicos, cujo enfrentamento se dá no terreno do ensino de matemática, mas não apenas.

Nesse sentido, aproximamo-nos da reflexão construída por Cortella (2008, p. 92) em sua tese, qual seja: “mesmo os conhecimentos que pareceriam mais estáveis e exatos (por estarem ligados às ciências naturais e matemáticas) precisam de uma relativização que os remeta às condições de produção da qual se cercaram, ou à sua configuração”. Consideramos por isso que não se trata de mero acaso que Freire tenha escolhido iniciar o trecho anterior mencionando o interesse do professor de matemática no desenvolvimento da criticidade do aluno, pois se trata de um obstáculo epistemológico

da própria matemática, que se converterá em um desafio para seu ensino. Retornando às palavras do filósofo, “a Matemática, por exemplo, provoca uma admiração imensa, e até espanto, naqueles que têm a exatidão com validade universal como um critério para a verdade absoluta” – afirmação com a qual concordamos, embora concordemos ainda mais com o acréscimo feito em seguida: “não podemos esquecer, entretanto, que essa ciência é a mais *humana* de todas, pois resulta da pura abstração e da criação livre de nossas mentes”.

Sob essa perspectiva, Cortella nos recorda de que não existe correspondência única e natural entre os objetos matemáticos e os objetos da natureza, da “mundidade”. Existem, ao invés disso, correspondências construídas histórica e socialmente: “a correspondência entre a materialidade e os objetos matemáticos é uma construção nossa; nunca ninguém viu (estando mentalmente são) um número 1, uma derivada, uma matriz, uma equação de 2º grau, uma raiz quadrada.” (p. 93). Para ilustrar sua afirmação, o filósofo vai adiante e elucida que “quando ensinamos que ‘ $2 + 2 = 4$ ’ (em qualquer época e para qualquer um), não deixemos de esclarecer que isso é possível porque inventamos o ‘2’, o ‘+’, o ‘=’ e o ‘4’”. Assim, evidenciando ainda mais o caráter arbitrário e convencional do conhecimento matemático – aproximando-se do que o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein concebia (GOTTSCHALK, 2004) – “o conhecimento é fruto da convenção, isto é, de acordos circunstanciais que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade”.

Partiu-se, portanto, dessa perspectiva apresentada por Cortella e convergente ao que produziam educadores matemáticos relacionados ao movimento para pensar o currículo de matemática junto às escolas da rede municipal. Enquanto dimensão constitutiva do próprio debate em filosofia da matemática e de seu ensino, essa perspectiva, entretanto, não esgota as tensões entre a disciplina e a utilização dos temas geradores como eixo de integração curricular³⁴. Tais tensões foram, inclusive, percebidas por diferentes estudiosos do Movimento de Reorientação Curricular e da obra de Freire, em geral. Um exemplo disso é o estudo de Torres, Wong e O’Cadiz em que relatam o seguinte:

³⁴ Nesse sentido, consideramos relevante mencionar a obra do filósofo da matemática Paul Ernest (1991, p. 84), em que o mesmo afirma que “Paulo Freire elaborou uma epistemologia e uma filosofia da educação que situa a consciência individual no contexto social, no coração do conhecimento objetivo. Ele reconhece a indiscutível unidade entre subjetividade e objetividade no ato de conhecer. Freire argumenta, como fizemos, que o conhecimento objetivo é continuamente criado e recriado, na medida em que as pessoas refletem e agem sobre o mundo” (Tradução nossa).

Um especialista de Matemática que trabalhou na CONAE realça este problema colocando as seguintes questões: "Como é que posso ensinar competências matemáticas sem utilizar um formato expositivo clássico? (...) Como se concilia os conteúdos matemáticos mais importantes com uma proposta interdisciplinar? Como se trabalha com 'equações do 2º grau' a partir de situações do dia-a-dia? Será que o professor tem sempre de partir de situações [do dia-a-dia]? Se eu quiser conhecer as características gerais de um grupo social utilizo os conceitos de 'média' ou 'mediana' - mas se o cálculo de probabilidades não é um tópico matemático do quinto ano - o que é que o professor pode fazer? E factores? Será que devo interromper uma discussão em torno do tema gerador para apresentar alguns exercícios para prática de competências e técnicas em factores?". Curiosamente, estas incertezas muito pragmáticas expressas por um especialista universitário do núcleo duro da equipa de planificação do Projecto Inter reflectem de forma muito precisa as preocupações e dúvidas expressas por professores das escolas. (TORRES et al, 2002, p. 277)

As perguntas levantadas pelo especialista com quem os autores conversaram, conforme afirmam, reflectem de forma precisa não somente as preocupações e dúvidas de professores de matemática nas escolas, mas também tensões próprias da educação matemática como as de que tratamos anteriormente. É a essas perguntas que gostaríamos de nos dedicar a seguir. A educadora Maria do Carmo Domite dedicou-se a refletir sobre essas tensões em sua tese e avançou significativamente na tentativa de elucidá-las. Por isso, valemo-nos de sua contribuição para desenvolver tais pontos. Primeiro, Domite (1993, p. 18) considera que “a problematização baseia-se em perguntas geradoras, no aluno, em processos que levam, por meio da teorização, a modelos matemáticos”. Para a autora, “a problematização é resultante de um trabalho com todos esses problemas, o afetivo, o social, o emocional, o cognitivo, entre outros, visando, no caso especial da Matemática, tratá-la vinculada ao meio que envolve o educando e, naturalmente, sob esse novo paradigma, o papel histórico da Matemática na sociedade tem lugar de destaque”.

A problematização, portanto, se constitui como paradigma diametralmente oposto àquele em que a educação bancária, tão criticada por Freire, se sustenta. No caso do ensino de matemática, Domite (1993, pp. 14-15) identifica duas crenças básicas, compartilhadas quase consensualmente pela comunidade de professores, que contribuem para a tal educação bancária: tanto “a supervalorização de aspectos formais da Matemática, estando o professor assim, dominado pela organização interna da mesma”, como também “a orientação epistemológica do pensamento do professor, influenciada por duas correntes filosóficas principais, as correntes empirista e racionalista”. Ambas as crenças, na leitura da autora, favorecem a construção de

cenários que veiculam o “discurso da competência”, responsável não somente por legitimar a autoridade do conhecimento do professor em situações que a experiência do aluno é desconsiderada, mas – ainda mais grave – na desconsideração do saber não-científico, do saber popular ou cultural do povo.

Para Arelaro e Cabral (2017, p. 8), “problematização e interdisciplinaridade (alguns destacam apenas como tema gerador) são dois pilares do pensamento metodológico de Freire”, dado que utilizam o conhecimento dos alunos como ponto de partida para se problematizar o que chamam de “conteúdo ampliado”. Nesse sentido, as autoras afirmam que “o educador não precisa negar as diferenças do conhecimento existente entre o que ele detém, enquanto profissional qualificado e habilitado para exercer sua profissão e aquele que o educando leva para o ambiente de aprendizagem”. Ao invés disso, consciente dessas diferenças, “deve trabalhar para que as mesmas não se transformem em limites de aprendizagem, mas em ‘conteúdos referências’, degraus importantes para novas sínteses resultantes do diálogo contínuo”.

Para Domite, a problematização pode ser entendida, no âmbito da educação matemática, de dois modos: o primeiro deles, como “um diálogo interno e/ou externo que se instala no educando, quando ele se volta para situações de sua realidade concreta e procura desinibido investigá-la”. O outro, como “um diálogo, a partir da análise do instrumental matemático, que facilita a conversão de um problema estudado na sua representação matemática, de modo a analisar problemas análogos, dentro de outros contextos” (p. 23).

Há, ainda, uma controvérsia, de acordo com Domite entre a resolução de problemas, como metodologia de ensino de matemática, e a problematização, explícita, por exemplo, na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática: “se os problemas já estão prontos, para que os temas? Que aluno pode ficar problematizado ou provocado pelo tema, se ele sabe que tudo está pronto? Para quê?”. Com efeito, a educadora matemática defende que “se a orientação [dos parâmetros] fosse de Freire ou de D’Ambrosio a grande recomendação seria a Formulação de Problemas, um caminho/método que pede a formulação de problemas pelo aluno, a partir de problematizações frente a algo que o motive para tal” (DOMITE & FORNER, 2014, p. 170). Essa postura se aproxima de outros pesquisadores que se inspiraram na obra de Freire.

Ernest (1991, p. 202), por exemplo, entende que a consciência crítica, no sentido freireano, pode ser alcançada por meio de uma educação pautada na “formulação de

problemas, na qual estudantes ativamente escolhem os temas e objetos de estudo, tornando-se co-investigadores com o professor e são livres para questionar o currículo e a pedagogia durante a escolarização”.

A problematização, para a autora, funcionaria como o caminho profícuo de aproximação entre o ensino de matemática e a metodologia de escolha e uso dos temas geradores em um currículo interdisciplinar, integrado. Traduzida, metodologicamente, como a formulação de problemas na obra de Domite, a problematização evidencia-se por delinear um ensino de matemática ligado à vivência social, atitude que deriva em sua obra da experiência e da observação de alguns elementos que, enumerados, passamos a citar:

- 1- A prática pedagógica da Matemática é um movimento fecundo para a transformação social; o professor de Matemática pode atuar no desenvolvimento do educando, não só no aspecto cognitivo, mas também no aspecto social, aguçando seu espírito crítico de modo a torná-lo mais capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática;
- 2- O objeto de conhecimento vai ser interiorizado com maior ou menor intensidade, pelo indivíduo, de acordo com seu interesse ou necessidade. Esta expectativa está ligada à crença de que o conhecimento matemático **nasce** na pergunta motivada do educando;
- 3- O trabalho pedagógico, a partir de situações que emergem da realidade do educando, é uma direção possível, criativa e motivadora para o ensino da Matemática. Em decorrência desta hipótese, somos conduzidos para uma abordagem externalista da Matemática (na acepção usada por D'Ambrósio) e o incentivo à **problematização**;
- 4- Podemos tentar reverter o processo de desencantamento existente entre aqueles que têm enfrentado a sala de aula de Matemática;
- 5- Em virtude, essencialmente, dos itens 2 e 3, acreditamos que a problematização, um aspecto da cognição carregado de fatores sociais, culturais, emocionais e afetivos, seria no nosso ponto de vista, um caminho mais adequado para o ensino da Matemática. (DOMITE, 1993, p. 22)

Com efeito, Domite se integra a um conjunto de educadores matemáticos, que tem discutido a necessidade de se repensar o papel e a organização da educação matemática. Outros com quem buscamos dialogar neste trabalho são Gutstein e Peterson, que afirmam, também sob a égide do pensamento freireano, a necessidade de que a matemática esteja engajada num processo permanente de luta por justiça social. Para ambos, a problematização freireana demonstra como grande equívoco o fato de a educação (matemática) bancária tratar os problemas “com dados puros, simplificados e soluções claras”, porque estes podem oferecer “uma imagem falsa sobre como a matemática pode nos ajudar a ler o mundo”. Em seus termos, “a vida real é confusa, com muitos problemas se cruzando e interagindo” e distanciando-se dela, “a resolução

de problemas nos currículos tradicionais isolam e simplificam aspectos particulares da realidade, a fim de dar aos alunos a prática das técnicas” (GUTSTEIN & PETERSON, 2006, pp. 21-22)³⁵.

Em sua perspectiva, a problematização freireana se distancia da assepsia comum que descrevem porque “pretende revelar as interconexões e complexidades das situações da vida real, mesmo que os problemas específicos não sejam resolvidos”. De acordo com as experiências que ambos vêm registrando nesse sentido, “engajar estudantes em matemática por meio de contextos de justiça social aumenta o interesse dos alunos em matemática e também os ajuda a aprender matemática importante”, devido precisamente ao fato de que, para eles, “uma matemática para a justiça social diz implicitamente aos alunos: essas habilidades ajudam vocês a entender suas próprias vidas – e o mundo em geral – com mais clareza” (p. 4).

Gutstein e Peterson (2006, p. 19) afirmam que esse caminho pode se revelar potencial para o alcance de quatro objetivos que consideram relevantes, da perspectiva de uma educação matemática crítica: que os alunos “entendam matemática, entendam a matemática do conhecimento político, entendam a política do conhecimento matemática e entendam a política do conhecimento”. Isso porque argumentam que é possível apreender das obras de autores como Paulo Freire e Donaldo Macedo, por meio de sua defesa de que a escola contribua permanentemente com a leitura de mundo dos alunos, que professores e professoras de matemática devem ter como objetivo que “os alunos aprendam como habilidades e conceitos matemáticos podem ser utilizados para compreender as estruturas institucionais de nossa sociedade” (p. 24). De modo geral, consideram que, a partir das leituras de Freire, é importante que:

Os professores reconheçam que a matemática da justiça social não é algo para se infiltrar nas rachaduras do currículo. Não é algo sobre o qual devemos nos sentir na defensiva. O que estamos falando aqui é algo que ajuda os alunos a aprender matemática rica, os motiva, e é realmente o que a matemática é sobre tudo. Uma abordagem de justiça social para a matemática é o tipo apropriado de matemática para esses tempos injustos. Outras formas tradicionais de matemática são muitas vezes abstratas demais, promovem o fracasso e a insegurança dos estudantes e, francamente, são imorais em um mundo tão injusto quanto o nosso. A matemática tradicional é ruim para os estudantes e ruim para a sociedade. (GUTSTEIN & PETERSON, 2006, p. 5)

No sentido do que discutem os autores, somos convencidos a considerar e a nos inquietar diante das problemáticas e, especialmente, dos riscos que ameaçam o ensino

³⁵ Tradução nossa.

tradicional de matemática, quando desacompanhado de uma perspectiva inclusiva, democrática, na busca por justiça social. Tais tensões nos parecem muito mais inconciliáveis do que aquelas que emergem da aproximação do ensino de matemática via tema gerador. Domite, nessa direção, aproximou-se de respostas significativas durante seus estudos, respostas que permitiriam a autora destacar a necessidade de “levar em conta o outro, educando, como alguém diferente do professor e dos outros alunos”, de que decorre a necessidade de se “conhecer como ele conhece, de modo contextualizado”.

De sua experiência como uma das especialistas responsáveis pela assessoria dos Núcleos de Ação Educativa, os NAE, de matemática, e, posteriormente, na educação indígena, Domite chegou a considerar “perigoso dar explicações a partir do conhecimento dentro do terreno da nossa matemática, é perigoso via interpretação/cooperação do professor procurar chegar ao conhecimento matemático escolar”. A educadora se justificava dizendo que “há uma grande dificuldade em negociar no espaço que fica entre o pensamento e a linguagem, o pensamento e os mitos, as crenças, os valores e as tradições”. Motivo pelo qual se torna fundamental “conhecer como o ‘outro’ conhece e tentar dialogar com esse conhecimento” (DOMITE & FORNER, 2014, p. 169). Como viríamos a descobrir, numa nota de rodapé, Domite era a tal especialista que traduziu as inquietudes dos professores de matemática da rede municipal para o estudo de Torres, Wong e O’Cadiz, em que concluem que, apesar de todas essas inquietudes, dificuldades e obstáculos, o Movimento de Reorientação Curricular tinha, de seu lado, um enorme potencial para enfrentá-los, apresentado no seguinte excerto:

Freire e os seus colegas saíram do pedestal das universidades e do ambiente asfixiante da burocracia e aventuraram-se nas favelas miseráveis e nas carteiras desengonçadas dos alunos. Não há dúvida de que os passos ousados dados com iniciativas como a do Projecto Inter definitivamente trouxeram mudanças qualitativas às escolas públicas município durante o governo do PT. Nas palavras de um dos seus principais teóricos, "conseguimos criar, em teoria e na prática, um novo conceito de elaboração de um currículo participado, no qual as várias equipes envolvidas – professores, especialistas da SME-PT, conselheiros universitários – em constante e sistemática interação entre si, construíram em conjunto o caminho a seguir". (TORRES et al, 2002, p. 112)

A parceria entre as universidades, a Secretaria e as escolas destacou-se como uma grande vantagem na condução de uma política curricular que, por sua natureza ousada, diferente de tudo com que os professores já haviam lidado, apresentaria muitos

impasses. A mesma afirmação, com efeito, aparece durante a entrevista com Lisete Arelaro:

Teve uma variável, o Paulo Freire que, claro, nós convidávamos, mas a conversa era com Paulo Freire e evidentemente o Paulo Freire conseguiu uma coisa que é muito difícil os meus colegas, nossos colegas e a academia fazerem que é levantar a bundinha da academia e ir para as regionais ou ir para as escolas e esses colegas nossos da UNICAMP, da PUC, da USP realmente fizeram esse trabalho e foi muito interessante porque eu diria que todos eles foram para a rede não para desenvolver as teses que nós trabalhamos na academia, mas para saber como é que eles poderiam contribuir com os professores, isso fez uma diferença que é muito significativa em todas as áreas.

A variável mencionada por Arelaro em sua fala pode, como veremos, ter sido efetivamente decisiva para a multiplicação das unidades que aderiram ao projeto, fazendo-as saltar de apenas dez, no primeiro ano, para mais de trezentas, no último. No estudo de Torres, Wong e O'Cadiz, há, inclusive, uma descrição de como se deu o acompanhamento por parte desses especialistas durante o ano em que estudaram o movimento freireano:

Em cada NAE uma Equipa Interdisciplinar (ou Equipes Multidisciplinares como, por vezes, se designavam) estava encarregada de coordenar o Projecto Inter nas escolas da sua área de influência. Dois ou mais monitores eram destacados para cada escola, e era costume tentar-se que os monitores colocados nas escolas correspondessem ao perfil e necessidades da escola e à experiência dos monitores em determinadas áreas de conteúdo, em regiões geográficas semelhantes e com populações estudantis semelhantes. O pessoal do NAE visitava as escolas em todo o lado, uma vez/ por semana (no mínimo) ou até diariamente (o mais normal em escolas-piloto). A participação dos monitores dos NAE nas escolas envolvia diversas actividades, como reuniões frequentes com os professores e os coordenadores pedagógicos para discutir os progressos no desenvolvimento curricular, os temas pedagógicos e os projectos especiais associados à elaboração do Projecto Inter. O pessoal dos NAE, enquanto grupo, era também responsável por criar cursos para professores da zona sobre diversos temas educativos e profissionais, organizar conferências, promover encontros envolvendo várias escolas. (TORRES et al, 2002, p. 108)

Essa descrição nos permite inferir que, por maior e mais complexa que a rede municipal paulistana, a maior e mais complexa do país, pudesse ser, havia, de outro lado, uma estrutura articulada e organizada para amenizar as dificuldades e obstáculos oriundos do enfrentamento e da tentativa de superação de uma educação eminentemente bancária. Dado que os professores e as professoras da rede municipal estavam acostumados, durante muitos anos, com a realização de um currículo prescrito, pré-determinado que dizia a que tempo vinham temas e abordagens em suas disciplinas, a

necessidade de acompanhamento próximo era latente. Interessa-nos, em particular, sublinhar que os especialistas também não tinham as respostas às perguntas e inquietudes dos professores de antemão, considerada a diversidade de temas que emergiram e efervesceram nas escolas no período. Era, portanto, como enfatizamos no início deste trabalho, uma lógica de oposição entre o artesanal e o moderno.

Não há orientação em larga-escala. Não há currículo único a seguir, porque, como nos provocou certa vez a educadora Inês Barbosa de Oliveira, “o currículo único é como uma roupa de tamanho único: não serve bem a ninguém”. Era preciso refletir sobre cada caso, na medida em que se apresentavam. Por isso, Domite afirmaria após vivenciar esse processo que “estes quatro anos foram incrivelmente ricos para a formação dos professores e dos próprios formadores” (DOMITE & FORNER, 2014, p. 161). Até mesmo Paulo Freire, segundo seu relato, participou de várias reuniões em que os coordenadores das áreas apresentavam o que estava sendo realizado e produzido nas escolas:

Guardo fortemente na minha lembrança a expressão do professor Paulo ouvindo a apresentação de duas professoras de uma escola no pé de uma favela, numa região periférica do sul da cidade de São Paulo, Campo Limpo, cujo tema gerador era algo como lazer. Contaram, então, as professoras que os alunos decidiram, em sala de aula, entrevistar os moradores da favela sobre coisas relacionadas a lazer e em especial sobre o papel da televisão como um tipo de lazer. O professor Paulo, olhando para as professoras, escutando-as com toda atenção, sorria e balançava a cabeça com uma expressão de grande entusiasmo.

Tratava-se, enfim, de uma proposta exigente, como aborda Ana Maria Saul, durante a entrevista que nos concedeu. Uma proposta especialmente exigente para os professores, que se tornaram responsáveis pela construção do currículo, de forma inédita para muitos. Aprofundamo-nos, portanto, a seguir na reflexão sobre o papel do professor na condição de enfrentamento permanente do pretensioso e aviltante distanciamento entre quem planeja e quem executa.

3.3. Um currículo crítico-artesanal e o professor-intelectual: os relatos de prática de matemática

Um conceito interessante que Paulo Freire aplicava e deixou como herança para a gente era a compreensão de quem era o educador. O educador não era só aquele ou aquela que ficava na sala de aula ministrando suas aulas, as melhores possíveis, as mais modernas, as mais corretas. Não, ele tinha a atenção para o vigia da porta da escola, a merendeira que estava fazendo a refeição das crianças, era a comunidade local, dos pais das crianças e a cada um desse segmento ele incluía no seu conceito de educador, o vigilante tem que ser educador também, a cozinheira tem que ser educadora, a merendeira tem que ser educadora, além do que está ministrando aula na sala, isso é um conceito, eu acho que muito dele. (Entrevista Luiza Erundina)

Nesse momento, dando continuidade à discussão iniciada anteriormente, em que nos aprofundamos na discussão sobre o Caderno de Visão de Área, nas relações entre o ensino de matemática e os temas geradores, nos aprofundaremos no Documento 6, que constitui o Caderno de Relatos de Prática que, como o nome sugere, traz diversos relatos, alguns mais desenvolvidos em termos de práticas de ensino de matemática condizentes com a visão de área apresentada no documento anterior. Quem escreve os relatos são os próprios professores da rede municipal, a partir de suas práticas reais, com o auxílio das equipes dos Núcleos de Ação Educativa (NAE), responsáveis, por exemplo, por enriquecer os textos com comentários provocativos, reflexivos, críticos e elogiosos das condutas, das posturas, das ideias marcantes em cada prática.

Sugerimos adiante que observemos um exemplo de relato, considerado para os fins de nossa investigação representativo dos demais e dos elementos que desejamos indicar na estrutura do Caderno de Relatos de Prática: trata-se do tema “danificação de orelhões”, estudado pelos alunos do 3º ano da EMPG Liberato Bittencourt.

O relato é da professora Arlete Silva, licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em Matemática pela Faculdade de Ciências e Letras Teresa Martin, com especialização na mesma área. A professora trabalha na rede municipal havia 12 anos e na rede estadual há 24 – já havia, inclusive, sido assistente de direção.

Como todos os relatos de prática contidos no documento, os professores iniciam com uma breve descrição da escola, o bairro e a comunidade, com o objetivo de situar o leitor com relação à pertinência do tema abordado. Nesse caso, registrou-se que “a escola localiza-se no Jardim São José, próximo à Av. Fuad Luftalla, entre Pirituba e

Freguesia do Ó, bairro essencialmente residencial”, de maneira que “sua clientela é formada por alunos do bairro, principalmente no diurno, e por alunos de bairros próximos, no caso do noturno” (PMSP/SME, 1992b, p. 32). Segundo a professora-autora, o bairro tinha poucos problemas de infraestrutura e as casas também apresentavam um padrão de conforto razoável.

Todavia, registravam-se muitos problemas de segurança, “relacionados à proteção do patrimônio, trânsito (ruas estreitas com fluxo de veículos intenso e em alta velocidade), trabalho (desemprego ameaçando a manutenção do ‘status’)” (p. 32)... Todo esse cenário implicou que durante a problematização no levantamento preliminar da localidade, a escola tenha escolhido o tema Segurança como gerador.

A questão geradora que motivou o trabalho na escola foi, portanto, “por que num bairro com infraestrutura, a segurança tem sido um problema?”. Para motivar o trabalho pedagógico no ciclo, a pergunta geradora foi “de que maneira as questões de segurança do bairro influenciam a vida dos seus moradores?”. Dessa maneira, por meio do relato sobre o real vivido dos alunos, identificado na destruição dos orelhões do bairro, a professora abordou os seguintes conteúdos: quantidades positivas e negativas, localização no plano cartesiano, adição e subtração (1992b, p. 33).

Para realizar o estudo, os alunos “foram a campo e consultaram pessoalmente ou por telefone a TELESP, jornais e revistas” para coletar “dados sobre o número de ‘orelhões’ destruídos por dia no cidade de São Paulo, custo de um ‘orelhão’, prejuízo na destruição de um ‘orelhão’, número de ‘orelhões’ no bairro, importância do ‘orelhão’ para a comunicação, principalmente em casos de emergência, etc.”. Todos esses dados foram trazidos para a sala de aula, onde foram lidos e discutidos. De acordo com o relato da professora, “a discussão abriu espaço para os alunos adquirirem noções sobre localização de pontos no plano cartesiano, gráfico de segmentos e operações com números inteiros” (p. 33).

No momento em que discutiram a localização dos orelhões danificados, a professora solicitou aos alunos que observassem no bairro onde estavam para que, posteriormente, pudessem construir uma planta com essa informação (Figura 1). A partir da atividade de construção da planta com a localização dos orelhões, a professora, então, introduziu as representações em pontos nos eixos cartesianos. Em suas palavras, “como os alunos já conheciam números positivos e negativos ampliei este conhecimento para os outros quadrantes e introduzi a linguagem dos gráficos que, atualmente, é muito usado nos meios de comunicação” (p. 34).

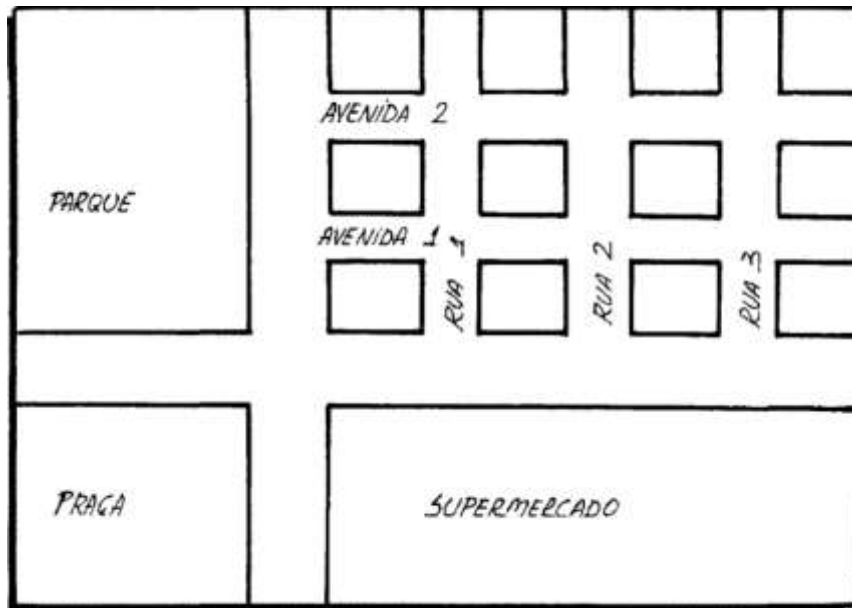


Figura 6 - Planta apresentada pela professora em seu relato registrado no Documento 6.

Logo em seguida à apresentação da planta com que realizou o trabalho, a professora acrescenta a informação de que a planta baixa não é real e explica: “Localização de orelhões: A, B, C, D, E. Partindo do ponto de ônibus (ponto O) Exemplo: A (Rua 2, Avenida 1)”. Da mesma forma, “a atividade que se segue”, diz ela, “foi construída a partir de dados não reais (tiradas de livro didático)” (p. 35). A atividade consistia em identificar os dias em que os orelhões eram mais e menos danificados, a fim de que seja possível discutir hipóteses e outros dados relevantes, conforme evidenciam as Figuras 2 e 3.

Dias da Semana / Orelhões Danificados	
2ª feira	50
3ª feira	60
4ª feira	40
5ª feira	50
6ª feira	80
Sábado	10
Domingo	0

Figura 7 - Dados retirados do livro didático utilizado pela professora

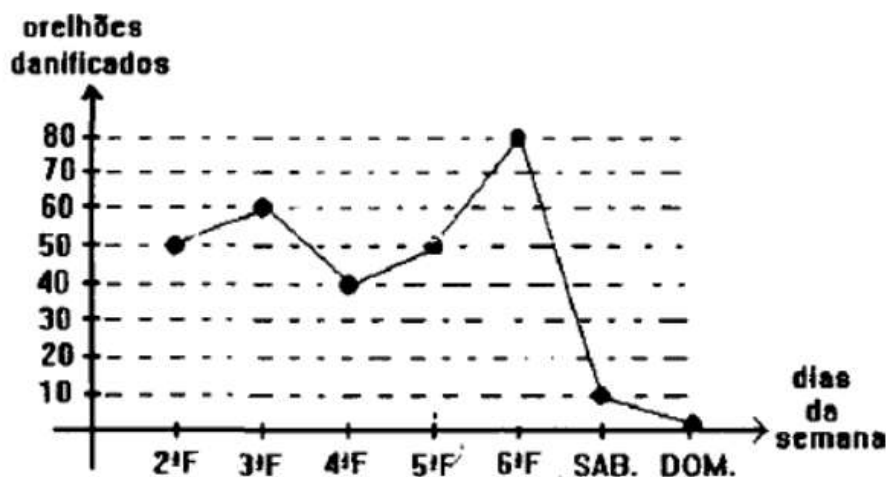


Figura 8 - Representação gráfica dos dados retirados do livro didático

Sobre esse momento do trabalho realizado pela professora, consideramos interessante o comentário feito por quem acompanhava seu trabalho no Núcleo de Ação correspondente – o NAE 4 – sobre a utilização desses dados:

Estando a professora trabalhando numa proposta interdisciplinar que parte de um levantamento preliminar da realidade local e sendo a própria atividade colocada a partir de dados reais, observa-se no momento da construção e ampliação dos conceitos matemáticos que esse material é desconsiderado. Poderíamos observar então que:

- a planta baixa deveria ser a do local;
- os dados da tabela e do gráfico dos orelhões danificados, por dia da semana, embora sabendo não reais, parecem se contrapor aos dados já divulgados pela TELESP (maior destruição no fim de semana). (PMSP/SME, 1992b, p. 35)

Esse comentário demonstra, sob nossa perspectiva, exatamente a função do especialista no desenho proposto pela Secretaria: ao estudar o relato da prática, que já teria sido acompanhada por ele durante sua realização, o pesquisador torna-se responsável por analisar o trabalho pedagógico e por tecer comentários que provoquem a reflexão sobre a própria prática do professor. Esses que mostramos particularmente evidenciam uma possível incoerência entre a prática realizada e os princípios da pedagogia crítica que, nesse caso, proporcionaria um tratamento mais localizado das características do bairro. Justamente por esse motivo, a prática não necessita estar “pronta”, “acabada”, mas se torna perfeitamente admissível que se sugiram mudanças e acréscimos ao trabalho realizado. Isso dialoga, inclusive mais estreitamente, com a complexidade da prática e do currículo.

Os comentários elaborados pelos especialistas vão, ainda, no sentido de outro elemento bastante relevante da obra freireana – presente, por exemplo, na Pedagogia da

Autonomia, obra sistematiza após a experiência do educador à frente da Secretaria de Educação paulistana –, isto é, o conceito de “ação-reflexão-ação”, próprio de como Freire entendia que se dava o movimento de tornar-se professor. Para o educador, “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1997, 40). Refletir sobre a própria prática é, sob a égide do pensamento freireano, condição necessária para o trabalho pedagógico – e que, na leitura do documento em tela, se torna evidente. O que o caderno de relatos promovia, com efeito, é o que, na obra freireana, emerge como “distanciamento epistemológico”, fundamental para que o educador tenha sua prática como objeto de análise.

Por esse motivo, a publicação dos cadernos com relatos de professores sobre suas práticas, comentadas por especialistas, se convertia numa ferramenta interessante de formação permanente da rede municipal, que poderia aprender, tendo os relatos como parâmetros, uma maneira de se distanciar epistemologicamente da própria prática, com a finalidade de identificar o que funcionou, o que não funcionou e, principalmente, caminhos para superar o que não funcionou. Mais uma vez, se destaca a relevância e a necessidade de que esse seja um movimento acompanhado pelo olhar crítico dos especialistas, o que se revela na incorporação de seus comentários aos cadernos. Ao incorporá-las, Freire e sua equipe permitem que práticas realizadas de maneira localizada, contingencial, sejam objetos de análise de toda a rede municipal, que vai se inserindo num movimento de *fazerpensar*³⁶ currículo de maneira crítica. Evidencia-se, assim, mais um pressuposto do Movimento de Reorientação Curricular: o de superar a dicotomia entre quem pensa e quem faz currículo, tão presente nos paradigmas da política curricular moderna.

A proposta de Freire consiste, então, na oposição – e potencial superação – dessa estrutura paradigmática das políticas curriculares que, incorporando o defeito da modernidade de aplicar a lógica da produção fabril, em larga escala, ao contexto escolar, intenciona que diferentes professores em diferentes escolas e contextos realizem o mesmo currículo prescrito. A perspectiva de Freire, com a qual se pretende transformar a escola, consiste na proposição de justamente o contrário disso, ou seja,

³⁶ Valemo-nos, aqui, de uma possibilidade enunciativa bastante utilizada por Oliveira e Sussekind que se mobiliza na superação de certas dicotomias na própria maneira de enunciá-las. (OLIVEIRA & SGARBI, 2008)

um currículo crítico e altamente artesanal, em que professores, escola, secretaria e universidades estão, de fato, debruçados sobre o trabalho pedagógico.

Viabiliza-se, assim, o objetivo que educador e sua equipe desejavam ver atingido, isto é, a possibilidade de, como já dissemos, contribuir para a reflexão sobre a prática, divulgando, dentre as muitas experiências realizadas na rede municipal, algumas “que auxiliem os educadores a refletir, pesquisar e criar seus próprios caminhos a partir do que outros já percorreram” (PMSP/SME, 1992b, p. 1).

Nesse sentido, a professora continua seu relato dizendo que foi possível também construir uma analogia entre instalar orelhões e números positivos e também entre destruir orelhões e números negativos, potencializando a análise sobre a depredação desses itens (p. 36). Em sua perspectiva, “os alunos passaram a ter uma postura diferente frente ao ‘vandalismo’ a que os ‘orelhões’ estão sujeitos e reconheceram o importância deles como elemento que auxilia a segurança do bairro”. Ao finalizar o trabalho e remeter alguns resultados obtidos, “a TELESP agradeceu a escola pelo trabalho desenvolvido e se propôs a proferir palestras no sentido de envolver a escola como um todo” (p. 36). Na visão da especialista que acompanhou o trabalho da professora, isso demonstra que “a observação da realidade pelos educandos provocou nova reflexão e nova ação em relação a essa situação pesquisada por eles”.

Com efeito, por mais simples que possa ser, trata-se exatamente das finalidades que se pretende atingir, conforme dizia o Documento 5, na Visão de Área – contribuir para o exercício crítico da cidadania e também favorecer o progresso intelectual do educando por meio do desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos. Desse ponto de vista, conseguimos sistematizar uma das considerações centrais que fazemos a respeito da relação entre a área específica e a pedagogia crítica: a função da disciplina, em nosso caso a matemática, consiste em operar como uma lente específica capaz de contribuir à leitura da realidade. Cada disciplina representaria uma lente diferente e, portanto, com diferentes potenciais para realizar a leitura crítica do contexto do educando. Não cabe, portanto, avaliar a matemática no contexto do movimento curricular freireano sob a ótica da educação tradicional. É preciso, primeiro, considerar que esse movimento, como vimos antes, subverteu a maneira de se pensar e de se fazer currículo, privilegiando a práxis, para entendermos, depois, que não tratamos mais da matemática escolar tradicional com que estamos acostumados a lidar nas prescrições oficiais e nos livros didáticos, mesmo nos cursos de formação inicial de professores, mas da matemática sob outra perspectiva – radicalmente diferente.

No mesmo Caderno de Relatos de Prática, o Documento 6, encontramos relatos de professores que trabalharam com cálculo mental, relações de proporcionalidade entre salário e cesta básica, visitas à padaria, jogos lógicos, consumo de água, mensuração de alturas e volumes, áreas de casas e da escola, visitas ao supermercado, experiências de geometria com hortas, práticas de avaliação e preparo de um bolo de fubá. Na leitura dos organizadores do documento, “em cada um dos relatos podemos reconhecer inúmeras atitudes do educador consideradas positivas dentro de nossa proposta, algumas das quais, uma vez exercida, dificilmente deixará de fazer parte do cenário e desempenho pedagógico desse educador” (PMSP/SME, 1992b, p. 97). São, como afirmam, “processos de mudança irreversíveis”.

Os relatos, ainda mesclando elementos de pedagogias tradicionais com atitudes ousadas, revelam com nitidez as marcas de um movimento contínuo, permanente, de reflexão sobre a própria prática, que não se encerra. Há, ainda, a afirmação de que “o professor que inicia seu trabalho em sala de aula com um diálogo sobre um assunto do cotidiano do aluno, orientando a discussão para problemas que podem gerar conhecimento matemático provavelmente não voltará a ser um mero transmissor de conteúdos previamente estabelecidos” (p. 97). Nesse documento, portanto, o que nos chama a atenção é o fato de sintetizar a busca de todo o Movimento de Reorientação Curricular que, conforme afirmam seus organizadores, consiste em uma “metodologia de trabalho que envolve o educador na prática de pensar e fazer currículo” (p. 99). Com efeito, esse é o ponto ao qual desejamos nos dedicar, ou seja, a necessidade implicada mais e mais em um currículo artesanal, como o que temos estudado neste trabalho: a de professores-pesquisadores, professores-intelectuais.

Durante nossa entrevista com Ana Maria Saul, a educadora reconhece que “um investimento numa proposta de tema gerador é exigente do ponto de vista da criatividade dos professores”, porque demanda que encontrem respostas para perguntas como, por exemplo, “como é que eu faço para encontrar uma nova forma de organizar o conhecimento, de trabalhar com o conhecimento, de chamar os alunos para que trabalhem com o conhecimento, que conhecimento que entra aqui?”. Para ela, “esse foi um momento tenso para nós porque os professores precisavam ir construindo isso naquelas escolas”, embora a educadora também reconheça que, de outro lado os especialistas eram de grande valia no processo: “eu tinha no núcleo de ação educativa equipes que eram formadas por professor de matemática, de história, de geografia e esses estavam super afinados com a proposta e esses ajudavam as escolas”.

Interessava à Secretaria tratar com seriedade e profundidade as concepções mais arraigadas dos professores e esse também era um papel esperado dos especialistas. Em sua fala, Saul nos conta que: “Paulo Freire dizia ‘vamos ver como é a compreensão que se tem desse currículo e vamos discutir isso’, isso vai ser o objeto das formações”. Nas formações que cita, havia um significativo debate acerca da prática, contribuindo para o movimento de reflexão sobre a própria prática – o que também fica evidenciado na entrevista da organizadora do movimento: “a gente perguntava um pouco, mas assim, ia ser o objeto da formação de professores: qual é a sua prática? Porque você faz isso? Dá certo ou não dá certo? Como é que isso é explicado? Como que a teoria entra aí para explicar essa coisa? Como é que a gente vai construir novas práticas e novas teorias?”.

A política instituída pela Secretaria, nesse momento, opera com um pressuposto presente em toda a obra freireana e que, de alguma forma, consiste em sua própria concepção de formação de professores. “Dizia Paulo Freire”, nos relata Saul em sua entrevista, “que nas práticas dos professores tem teorias embutidas. Evidentemente, a prática não é só um praticismo, toda prática tem uma teoria, então os grupos de formação eram grupos para desembutir as teorias existentes”. Com efeito, desembutir as teorias existentes, como ato de respeito ao professor como sujeito de saber, nos remete ao conceito, cada vez mais mobilizado no âmbito da pesquisa e da política, de desinvisibilizar – como o utilizam Oliveira e Sá (2018) – no sentido de, reconhecendo o professor como praticante do currículo, identificar aquilo que já é realizado para, a partir disso, conceber o que pode ser sua prática. Trata-se, na verdade, do cerne da concepção de educação freireana, que também está evidente no que diz Cortella na entrevista que nos concedeu:

É muito importante que se entenda o quanto que não se pode colocar numa postura secundária o conhecimento que o professor detém, mas também não se pode supor de modo romanticamente tolo, que ele tem todo o conhecimento. Nesse sentido é necessário um projeto de mão dupla, de um lado se cria um conjunto de circunstâncias para que aquilo que ele domina possa ser contribuído venha à tona, por outro lado também, circunstâncias para aquilo que é dele a necessidade de um conhecimento ainda não presente, ele possa ser partilhado e oferecido. (Entrevista Cortella)

Desinvisibilizar as práticas, como mencionamos, converge para o que Freire sinaliza como um dos sinônimos que lhe deram para o conceito de inédito viável. Conforme nos conta em sua *Pedagogia do Oprimido*, André Nicolaj teria chamado o inédito viável de “soluções praticáveis despercebidas”, que, segundo nossa leitura, se

traduz como uma expressão significativa e elucidativa do motivo pelo qual se apostou na desinvisibilização das práticas.

Os relatos de prática, comentados por especialistas, constituem uma boa evidência desse processo em que nem o professor nem a escola pública são vistos como sujeito ou lugar de carência. Rejeita-se essa perspectiva em virtude não do entendimento do professor como pronto, que seria seu revés igualmente equivocado, mas do entendimento de que existem saberes que os professores tecem em sua prática e que podem – devem – ser mobilizados na transformação de sua prática ou, mais especificamente, na superação de formas fragmentadas de realização do trabalho pedagógico, que o entendem como mera execução ou reprodução do que lhes foi prescrito. O mesmo entendimento delineado nos trechos das entrevistas apresentadas antes está evidente na fala da professora Lisete Arelaro, que nos diz:

É uma coisa que eu acredito, Júlio, é uma coisa que eu vi acontecer, todo professor tem um projetinho escondido no seu coração e em alguma gaveta, se você der a chance de falar, não, pode apresentar. Não, apresenta, não precisa ter vergonha, não precisa ser inibido e aí eles começaram a fazer isso, então eu senti uma mudança de posição, até se eu pudesse dizer física assim, os professores vinham mais alegres para a escola, até se arrumavam mais porque tinha pintado a escola, porque o banheiro funcionava, você sabe que um dos grandes problemas de escola é isso, é você estar discutindo lá bons hábitos e ali as torneiras não funcionam, a privada está interditada.

Entender e acolher o que está manifesto nesses excertos das entrevistas significa, sob nossa perspectiva, assumir como princípio da política pública um sentido efetivo de favorecimento da autonomia docente, capaz de fazer e de refletir sobre o que faz. Esse princípio foi, de fato, assumido e incorporado pela totalidade das políticas públicas mobilizadas pela Secretaria de Educação, sobretudo no que se referia à política de formação permanente. Vale citar que, conforme Cortella relata em sua entrevista, não eram somente os professores especialistas, oriundos da universidade, os responsáveis pelo processo formativo da rede municipal, o que caracterizaria uma grande incongruência, mas também os professores da própria rede que se sentissem confortáveis em partilhar suas experiências. Em suas palavras, “nós éramos professores, como vários ainda somos, de universidade e isso é o nosso lado contributivo, mas também tinha o inverso, aquelas pessoas que dentro de uma rede de ensino, tinham o domínio de um conteúdo, de uma técnica, de uma metodologia que tinha que ser partilhada”.

Havia, portanto, outro elemento relevante na ruptura paradigmática que vimos mostrando: o professor passa a desempenhar outro papel na estrutura educativa, um papel muito caro a diferentes autores, dentre os quais destacamos Giroux, o papel de professor-intelectual, exigido por uma prática efetivamente emancipatória. Para o educador, “ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento” (GIROUX, 1997, p. 161). Afinal, argumenta o autor, “nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível” – de modo que estimular a reflexão sobre a própria prática, associada à autonomia necessária para o exercício da profissão seria um caminho para “dignificar a capacidade humana de integrar pensamento e prática”.

“Dentro desse discurso”, continua Giroux, “os professores não podem ser vistos simplesmente como ‘operadores profissionalmente preparados’ para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas”. De acordo com as afirmativas do educador, depreendemos a ideia de que tomar professores como intelectuais “fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separar a conceitualização, o planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução”. Para a garantia das condições necessárias à efetivação desse novo papel não concedido ao, mas reconhecido no, professor, houve também um movimento significativo da gestão. De um lado, alteraram-se as estruturas de trabalho:

Ao propor no novo *Regimento Comum das Escolas Municipais* o sistema de ciclo, a gestão considerou que a escola deveria investir no trabalho coletivo, para que esse sistema funcionasse. Para garantir esse trabalho coletivo, foi criada a Jornada de Tempo Integral do professor (pela qual o professor receberia o equivalente a 30 horas), composta de:

- a) 20 horas de trabalho com aluno, em sala de aula;
- b) 10 horas de trabalho de preparação de aula, trabalho coletivo e atendimento à comunidade. (OLIVEIRA, 2002, pp. 72-73)

A Jornada de Tempo Integral, mencionada acima, ainda hoje é reconhecida como um marco na história da rede municipal paulistana, tornando-se amplamente reconhecida como política pública necessária e eficaz no sentido de promover as condições de trabalho demandadas pela docência. Com efeito, a iniciativa pôde, muitos anos depois, ser reconhecida como subjacente ao modelo que propôs, também o Partido dos Trabalhadores, ao país, na Lei 11.738/2008, que instituiu o piso salarial do

magistério e também instituiu que fosse reservado um terço da jornada semanal dos professores para atividades de planejamento, pesquisa e formação.

Tratava-se de um movimento de construção não somente de uma nova lógica de trabalho para as escolas, mas, sobretudo, de uma mudança na gestão do trabalho pedagógico, o que implicava outra lógica de sua organização e de seu financiamento. De outro lado, em paralelo à construção da jornada específica para estudos e planejamento, instalaram-se as possibilidades de formação permanente, também necessária à estruturação do Movimento de Reorientação Curricular. Ao organizá-la, seus proponentes sistematizaram os princípios sob os quais a formação permanente se daria:

Os princípios subjacentes ao programa de formação de educadores, proposto em sua gestão, foram assim enunciados: a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (SAUL, 2012, p. 402)

Os princípios citados no excerto acima são elucidativos do que se pretendeu construir de 1989 a 1992 em São Paulo na direção de efetivar o Movimento de Reorientação Curricular. Trata-se, sob nossa perspectiva, de um processo fundamentado em uma tríade de pilares fundamentais à consecução do que Freire e sua equipe desejavam para a rede municipal: a estrutura funcional, garantida por meio da proposição de um Regimento que instituía parte da jornada para que os professores dispusessem do tempo necessário à formação; um programa de formação permanente que, construído sobre os princípios mencionados, garantisse aos professores as condições intelectuais e de acompanhamento para realização da proposta; e, finalmente, a adesão das escolas que desejassem participar como critério para inclusão no movimento.

Tratava-se, com efeito, de uma proposta popular e democrática, cujos requisitos básicos também foram garantidos em grande medida pela administração. Isso porque,

para a administração, não somente de Freire em relação à Secretaria Municipal de Educação, mas da própria prefeita Luiza Erundina em relação ao município, e do Partido dos Trabalhadores, tratava-se, como argumentam alguns intelectuais no período, da construção de uma contra-hegemonia, que se daria fundamentalmente por meio de um processo educativo, também das crianças e adolescentes, mas de toda a população. Nas palavras de Scocuglia (2013, p. 125), “a construção de uma contra-hegemonia no interior das instituições escolares constitui, em si mesmo, processo pedagógico concreto de formação do educador popular” – e isso fazia com que todo movimento nesse sentido fosse gestado com o cuidado de garantir suas condições necessárias.

No caso particular da Secretaria Municipal de Educação, como vimos, a construção da contra-hegemonia tinha um sentido evidente. Afinal, como está registrado em toda a obra de Freire, todo ato educativo é político e pode, por isso, atuar em favor das estruturas de opressão ou contra cada uma delas. Em síntese,

Em contraposição à postura de narrador das histórias do mundo que o professor tem na educação bancária, Freire propõe a atuação dialógica na educação problematizadora. É pelo diálogo que os conhecimentos são construídos no currículo. O conhecimento não possui um significado em si, mas é contextualmente produzido nas lutas contra a opressão. Havendo diálogo, também há um questionamento da hierarquia do saber do educador sobre o saber do educando: ambos aprendem na atividade dialógica. Não há finalidades *a priori*, estabelecidas pelo educador, fora das condições concretas de existência dos educandos. Nesse caso, o educador é também educando, na medida em que é dialógico, problematizador. Para tal, o conteúdo escolar não pode ser doação ou imposição, mas a *devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada*. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 86)

Para que isso ocorra, especialmente o que as autoras afirmam ao final do excerto anterior, quando citam o pensamento freireano, torna-se imprescindível que os professores sejam formados nessa direção, a fim de que nela possam atuar. O rompimento da estrutura curricular, reflexo de um paradigma consolidado de políticas de currículo, significava, nesse sentido, confrontar comportamentos, condutas, hábitos, modos de fazer e concepções de educação e de escola, para além das disciplinas, que estavam calcificados nas práticas encontradas. Consideramos este como mais um motivo significativo para que não tenha havido, em momento algum, nenhuma crítica superficial ou negativa em relação a essas práticas, mas, ao invés disso, um movimento para que os professores tivessem todo o aparato necessário – com horas reservadas ao

planejamento e formação apropriada – para a superação de uma prática ingênua ou fragmentada.

Afinal, conforme afirma Scocuglia (2013, p. 124), “um dos papéis políticos fundamentais do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola conforme os interesses, as necessidades e os valores dos indivíduos, dos grupos e das classes que fazem tal escola”. Por isso, defendia-se que toda formação deve instrumentalizá-lo para que tenha condições de criar e recriar sua prática por meio da reflexão sobre o que se passa em seu cotidiano. O que pressupõe, sob a perspectiva da organização estruturada em torno dos temas geradores, que o professor de matemática, por exemplo, consiga relacionar o ensino dos conteúdos de sua disciplina à potencial superação de leituras fragmentadas, enviesadas e ideologizadas da realidade, feitas por seus alunos e pela comunidade onde a escola se insere.

A finalidade primeira do ensino de matemática – e das outras disciplinas – deixa, aos poucos, de ser entendida como a aquisição dos conhecimentos matemáticos e passa a incluir “uma reflexão séria sobre os modos como tais conhecimentos participam de esferas de embate entre visões de mundo, que garantem acesso à cultura dominante e à geração de racionalidades particulares e princípios organizativos da sociedade” (SKOVSMOSE & VALERO, 2005, p. 59). A formação permanente desses professores, associada às condições funcionais para que possam planejar e refletir, torna-se mais e mais relevante na medida em que assumimos, conforme defendem os mesmos autores, que a relação entre a educação matemática e a equidade é crítica, o que significa que não há ressonância ou dissonância intrínsecas. Isto é, “dependendo do modo como o ensino de matemática é organizado, pode-se favorecer a justiça social ou criar e perpetuar processos de exclusão” (p. 60).

Consciente disso, Freire propõe uma educação – que se dê de forma permanente, num processo de ação-reflexão-ação – capaz de “contribuir para a reversão do fracasso escolar, produzido a partir das premissas e das expectativas negativas da escola e dos alunos” (SCOCUGLIA, 2013, p. 124). Dados os moldes em que se formam professores de matemática, seus interesses e a própria prática voltada a outras questões, assumia-se, então o desafio de uma mudança de postura em relação ao papel da matemática no cotidiano dos alunos, o que demandava toda uma estrutura dedicada a dar subsídios para os professores, ainda que tivessem aderido ao projeto por sua própria iniciativa.

Por esse motivo, afirmamos que esse processo, por si, é disparador de uma série de transformações no cotidiano escolar, que as escolas precisavam estar dispostas a ver acontecer. Saul e Silva (2012, p. 15) defendem, nessa direção, que “a proposta de formação permanente a partir da construção coletiva do currículo proporciona o desencadeamento de processos organizativos da gestão escolar”, principalmente porque se sabia que “a reconstrução de sentidos, significados, valores, crenças e racionalidades são, ao mesmo tempo, um desafio e um processo que envolve modificações físicas, administrativas e socioculturais dos tempos/ espaços escolares”. Se recuperarmos o percurso desta investigação, poderemos nos recordar de que até a propositura do Movimento de Reorientação Curricular dependeu, antes, de uma reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação que desse aos gestores as condições necessárias para seu acompanhamento e efetivação. Da mesma maneira, quando chega à escola, o movimento tenciona outras mudanças, que acabam sendo demandadas pela própria mudança da prática dos professores.

Outra mudança esperada por Freire, pessoalmente, na prática dos professores de matemática consistia no enfrentamento do lugar destinado à matemática que, nas palavras do educador, era ensinada como “coisa para deuses ou gênios” – conforme sua geração de brasileiros, especialmente no nordeste, aprendeu. Quando não deuses, “gênios, porque se fazia uma concessão ao sujeito genial, que podia fazer matemática sem ser deus”, ironizava Freire (D’AMBROSIO & DOMITE, 1997, p. 8). Preocupava-se, nesse contexto, sobre “quantas inteligências críticas, quantas curiosidades, quantos indagadores, quanta capacidade abstrativa para poder ser concreta, perdemos”.

Freire dizia, por isso, refletindo sobre sua trajetória pessoal: “Eu não tenho dúvida nenhuma de que dentro de mim está escondido um matemático que não teve chance de acordar e eu vou morrer sem ter despertado esse matemático, que talvez pudesse ter sido bom”. Reivindicando que essa oportunidade seja apresentada à toda criança na escola, o educador, então, dizia:

Eu não tenho dúvida nenhuma da importância de que qualquer esforço, que não deve inclusive ser um esforço exclusivo do matemático, do professor de matemática por exemplo, mas que deveria ser, no meu entender, um esforço do homem e da mulher, do matemático, do biólogo, o físico, o carpinteiro, que é exatamente um esforço de nos reconhecer como corpos conscientes e matematicizados. (...) Uma das grandes preocupações devia ser essa: a de propor aos jovens educandos que ao mesmo tempo em que descobrem que quatro por quatro são dezesseis, descobrem que há uma forma matemática de estar no mundo. (D’AMBROSIO & DOMITE, 1997, p. 7)

Daí, também, a necessidade premente de que a universidade acolhesse o movimento, a fim de acompanhar os professores, as escolas, encaminhando suas principais tensões, respondendo às perguntas identificadas na vivência das dificuldades e dos desafios próprios do cotidiano, que estava se alterando.

Um caso exemplar dessa parceria entre as universidades, por meio de seus pesquisadores, e a Secretaria Municipal de Educação, concretizada no cotidiano das escolas, em cada reflexão desafiadora que impõe a seus praticantes é a produção da própria tese de doutorado de Domite, a que temos nos referido. Em seu trabalho, Domite busca compreender como se deu esse movimento de estímulo à problematização como caminho, como metodologia de ensino, não somente de matemática evidentemente, mas como eixo integrador de um currículo interdisciplinar. Acompanhando os professores nas escolas e produzindo sua pesquisa e tese em paralelo, Domite se dedicou a refletir justamente sobre os impasses e os caminhos experimentados pelos professores com quem trabalhou na construção desse currículo.

Consideramos as contribuições de Domite, em sua tese, como respostas instigantes aos desafios que temos identificado e às tensões experimentadas no momento, porque representam sínteses elucidativas do que a pesquisadora observou nas escolas nesse período. Nesse movimento, identificou quatro estratégias que foram utilizadas pelos professores de matemática da rede municipal, sobre as quais se dedica a refletir e discutir em seu trabalho. As quatro são: “flagrar situações no contexto escolar ou mais amplo”, “convocar os alunos para a escola dos temas geradores”, “partir de um assunto/tema previamente escolhido” e “partir de um modelo matemático conhecido” (DOMITE, 1993, p. 168). O potencial de seu trabalho reside justamente em ter conseguido descrever contextos reais de sala de aula, acompanhados pela pesquisadora, em que é possível identificar cada uma dessas estratégias em curso. Nessas situações, Domite discute teoricamente quais foram os potenciais e os limites encontrados por ela e pelos professores com quem trabalha durante a realização das atividades.

Sucintamente, descreveremos cada uma das estratégias identificadas nesse trabalho, em que é possível notar a convergência para o conteúdo proposto nos documentos orientadores. Na primeira delas, flagrar situações, “o professor deve estar atento para situações que começam a se revelar significativas para os alunos, ou seja, para perceber certas relações e particularidades” (p. 168). Domite sugere que os professores, ao utilizarem essa estratégia, identifiquem pontos de convergência entre temas que estão sendo debatidos pelos alunos e conteúdos matemáticos que possibilitem

outras aproximações às mesmas temáticas, possibilitando aos alunos outras leituras. Aqui, o professor, como diz a autora, se insere num diálogo já iniciado pelos alunos para aproveitá-lo como disparador.

É importante enfatizar, conforme a educadora sinaliza, que essa estratégia depende de uma significativa habilidade de escuta por parte do professor, tanto para captar um tema de interesse, flagrá-lo, como para dialogar com os alunos sobre esse tema. Em trabalhos posteriores, por isso mesmo, Domite (2014) se dedicaria a tratar, com mais especificidade, da escuta e da alteridade para contribuir ainda mais com o debate acerca de como fortalecer essa estratégia de ensino.

Na segunda estratégia, convocar os alunos para a escolha do tema, “o professor orienta a aprendizagem da Matemática a partir da necessidade de compreender uma situação da realidade social, problematizando-a” (DOMITE, 1993, p. 169). Aqui, o professor propõe intencionalmente a identificação de temas por parte dos alunos e planeja seu trabalho pedagógico para que os conteúdos matemáticos orbitem em torno do tema escolhido. Nas palavras de Domite, o professor utiliza essa estratégia “fazendo inicialmente uma análise crítica do ensino tradicional de Matemática e, em seguida, expondo uma situação de aprendizagem, geralmente por ele vivenciada com outro grupo de alunos, que se deu a partir de um tema gerador” (p. 169).

Partir de um tema previamente escolhido, a terceira estratégia, consistia em um caminho bastante utilizado, conforme sinaliza a autora, porque permite que o professor identifique, antes do contato com os alunos, quais são possíveis e potenciais conexões entre o tema a ser proposto e os conteúdos matemáticos que serão desenvolvidos.

Cabe ao professor, a partir de um tema por ele escolhido, iniciar uma problematização que motive a ligação de conteúdos, que ele deseja introduzir, com situações reais que os alunos conhecem e vivenciam. Vale aqui ressaltar que essa proposta de encaminhamento de uma problematização não prioriza, como nas outras, partir de situações reais. Consideramos também, problematizar sobre situações fictícias, como uma simulação do real, um jogo. A arte do professor consiste, então, em fazer nascer perguntas ligadas ao tema fixado (contexto escolhido, real ou não) e, de acordo com o interesse do grupo, procurar encaminhá-las enquanto problemas. (DOMITE, 1993, p. 169)

Vemos, no excerto apresentado, que, mesmo utilizando essa estratégia como caminho, o professor não se furta do debate com os alunos para identificar um conjunto de perguntas pertinentes ao contexto do tema escolhido para encaminhá-las. Significa dizer, por exemplo, que se a temática escolhida pelo professor é o saneamento básico ou as condições de habitação no bairro em que a escola está, são os alunos que

encaminharão suas próprias perguntas sobre essas temáticas, com maior ou menor nível de profundidade ou de consciência crítica, de acordo com uma variedade de fatores, inclusive a faixa etária.

Na quarta e última estratégia identificada, partir de um modelo matemático, “a problematização, neste caso, constitui-se em um diálogo voltado para a análise de um problema análogo a um estudado, isto é, que utiliza este mesmo modelo matemático para sua solução” (p. 170). O professor, ao recorrer a essa estratégia, apresentava um modelo matemático conhecido que, de acordo com seu conhecimento, pode ser aplicável a outras situações-limite do cotidiano da comunidade em que a escola está inserida. Sua meta, portanto, passa a ser construir uma analogia entre o modelo apresentado e a capacidade de resolver um problema efetivamente experimentado pelos alunos e por suas famílias. Nas palavras da autora,

A partir do instrumental matemático que facilitou a conversão de um problema na sua linguagem matemática, o professor apresenta e analisa problemas, dentro de outros contextos, que utilizam esse mesmo instrumental. Cabe ao professor inicialmente, encaminhar uma problematização com questões que argumentem sobre a busca de um problema semelhante do ponto de vista matemático, gerado em outro contexto. Uma vez localizado o problema, estender o diálogo para interpretar o modelo matemático estudado no primeiro problema, na linguagem do segundo. (DOMITE, 1993, p. 170)

Trata-se, também, de um caminho profícuo para pensarmos a organização de um ensino de matemática significativo para todos que o vivenciam. Mais ainda, o que é possível apreender do estudo de Domite são as formas que os professores de matemática encontraram para conciliar o ensino de matemática com a proposta do trabalho pedagógico via tema gerador. Percebemos, portanto, e isso gostaríamos de enfatizar, as formas como a estruturação da política curricular proposta pela Secretaria é recontextualizada pelos professores, conforme defende Lopes (2005), revelando caminhos possíveis de aproximação entre aquilo que desejavam Freire e sua equipe e o cotidiano das salas de aula da rede municipal.

A recontextualização pode ser compreendida, segundo a autora como reinterpretções, “inerentes aos processos de circulação de textos”, em que se articulam “a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretção, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretção, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis” (LOPES, 2005, p. 55). Evitando recair em uma leitura considerada estreita por tratar os processos de recontextualização como distorções ou desvios, consideramos, do mesmo modo que Lopes, que a recontextualização pode ser significativa para expressar

como se dão as relações macro-micro, implicando no tratamento, por consequência do conceito de hibridismo de Stephen Ball (2001, p. 102), em que se articulam/confrontam/relacionam lógicas globais, distantes e locais. Para o autor, os discursos curriculares oficiais são confrontados com as possibilidades reais de sua realização – para além de toda a trajetória particular, de formação pessoal e profissional, dos professores –, o que faz com que possamos entender a recontextualização não como desvio, mas como possibilidade de aproximação entre o que se pretende oficialmente construir e os cotidianos diversos, onde esse discurso é reinterpretado de acordo com diferentes características.

Notamos que as práticas dos professores, segundo as estratégias identificadas por Domite em seu estudo, não se constituíam mais do modo como costumavam ser, pois passaram a incorporar mais e mais momentos de participação ativa e deliberativa dos alunos sobre os encaminhamentos a serem feitos. Tampouco eram, a rigor e unicamente, o que era esperado do trabalho com os temas geradores. Eram, ao invés disso, um híbrido, entre esses dois aspectos, por meio dos quais novas práticas se constituíram, caracterizando de maneira concreta o hibridismo próprio das recontextualizações.

Assumir essa perspectiva implica em afirmar que, ainda que os professores e suas escolas tivessem aderido, por iniciativa própria, ao projeto de reorientação curricular e fossem acompanhados por especialistas teoricamente alinhados com a proposta, as recontextualizações e hibridismos vão necessariamente caracterizar o modo como incorporam as orientações em seus cotidianos de acordo com uma miríade de fatores. Isso fica evidente nas estratégias identificadas por Domite, uma vez que demonstram maneiras encontradas pelos professores de matemática ao tentar conciliar a formação inicial que tiveram, os objetivos do projeto, o programa de formação permanente a que estavam tendo acesso, as orientações dos especialistas e as dificuldades-potencialidades particulares de seu contexto. Nessa tentativa, emergem estratégias que não necessariamente foram previstas pela equipe de especialistas em educação matemática ou mesmo pelos gestores do movimento, mas que significam um movimento criativo no sentido de ressignificar o que aprenderam durante o movimento formativo, tendo como referência sua própria prática, seus limites e possibilidades.

Trataremos dessas tentativas de conciliação, entendendo-as como o inédito-viável praticado pelos professores de matemática cujas escolas aderiram ao movimento, dedicando-se a se aproximar da proposta, inédita, pelos caminhos possíveis, viáveis. Frisamos, ainda, o fato de que em todas as estratégias estão garantidos os momentos de

participação ativa dos alunos na organização do trabalho pedagógico que, conforme sublinham os organizadores do Caderno de Relatos de Prática, não estavam necessariamente presentes nas práticas anteriores desses professores.

Consideramos, portanto, importante apresentar as estratégias identificadas por Domite em sua pesquisa para que conheçamos, ainda que introdutoriamente, quais foram as práticas mais utilizadas pelos professores de matemática para alcançar o que se propunha. Pois, como nos certificaremos no próximo tópico de nossa discussão, essas estratégias foram alguns caminhos encontrados pelos professores de matemática para responder às inúmeras perguntas que decorrem das tensões de pautar o ensino de matemática na concepção do tema gerador.

3.4. As rugosidades da realidade na construção artesanal do currículo

“Paulo Freire foi quem me abriu o caminho”, nos diz o professor Manoel durante nossa entrevista. Minutos depois de uma boa conversa com o professor que, prestes a se aposentar, ainda demonstra a mesma energia e empolgação de quando jovem, ouvimos que, em um ano específico, trabalhou ensinando todos os conteúdos matemáticos a partir da exploração do Tangram com uma de suas turmas, associando esse trabalho ao uso do tema gerador. Ao finalizar, se recorda: “Eu sou um professor que muita gente fala, ah, o professor Tangram, você só ensinava Tangram”. Sua entrevista nos revela a forma como reinterpretou os discursos oficiais em torno da utilização do tema gerador, ao mesmo tempo em que nos é possível perceber certa nuance de um equívoco que passou a ser significativamente criticado nas perspectivas educacionais freireanas.

Esse relato nos permite supor, mais apropriadamente, que embora muitos cuidados tenham sido tomados para oferecer à rede municipal auxílio e respaldo necessários para a reorganização do currículo, a política curricular freireana também encontrou entraves e obstáculos. Nosso propósito, nesse momento, consiste, portanto, em falar de alguns desses entraves e das dificuldades deles decorrentes, a partir não somente do que identificamos nas entrevistas realizadas durante a investigação, mas, igualmente, recorrendo aos trabalhos de Torres, Wong e O’Cadiz (2002) e Oliveira (2002), que se dedicaram também a dialogar com professores da rede municipal para compreender como se deu o movimento.

Antes de nos aprofundarmos na leitura das críticas elaboradas por professores e por pesquisadores que acompanharam o movimento – consideradas para os fins desta investigação como rugosidades da realidade que afetam qualquer política pública e que, por isso mesmo, nos servem como subsídio para retroalimentar as propostas –, nos importa destacar que todos os relatos que agrupamos a seguir refletem as dificuldades de expansão do projeto ao longo dos anos da gestão. Sublinhamos, afinal, que o projeto salta de apenas dez escolas acompanhadas no primeiro ano para mais de trezentas e sessenta no último. As dificuldades, portanto, são mais decorrentes das tentativas de expansão a todas as escolas que gostariam de fazer sua adesão do que da natureza da proposta.

Estruturalmente, uma dificuldade observada por Torres, Wong e O’Cadiz em seu estudo diz respeito aos fatores que implicaram resultados desiguais por escola. Os autores atribuem a desigualdade de resultados à, por exemplo, dificuldade de “levar os professores de cada área disciplinar a encontrarem-se com regularidade”. Mesmo com a jornada específica de planejamento instituída por Freire, havia dificuldade para reunir os professores, especialmente os professores de níveis mais avançados, “onde o ensino era por disciplina, eram difíceis de coordenar, devido aos horários desencontrados dos professores”. Um registro elucidativo feito nesse sentido é o seguinte: “Em outubro de 1991, a equipe do NAE 6 iniciava este processo de formação com mais 10 escolas, tornando a logística da organização destas reuniões ainda mais complicada” (TORRES et al, 2002, p. 174).

Expandir o projeto para mais escolas atendia ao desejo de outras unidades de participar do projeto, cujos êxito e resultados tornaram-se conhecidos na rede municipal, porém, punha em risco a qualidade de acompanhamento por parte dos especialistas das universidades parceiras, que estavam em número limitado. O registro abaixo, feito pelos mesmos pesquisadores, elucida também os comprometimentos decorrentes da expansão.

No ano passado nem sequer passámos pelo Estudo da Realidade preliminar. Os professores limitaram-se a apresentar um tema gerador. Achei que era uma contradição dizer que estávamos a fazer o Projecto Inter no plano apresentado à Delegacia (o que anteriormente teria sido NAE), quando nem sequer tínhamos feito um estudo preliminar. No ano a seguir, uns 22 de nós fomos à favela uma manhã, em grupos de três ou quatro, para conversarmos com os residentes. Quando regressamos para fazer a avaliação dos dados, ficou claro que muitos nunca antes tinham entrado numa favela, a experiência fê-los questionar seus preconceitos. No fim, grupo pensou que o tema do saneamento ou do lixo surgiria de novo. Pus em causa a análise, como

é possível o mesmo problema significativo, cinco anos depois? Para muitos isto queria dizer que o modelo não funcionava e que o Projecto não conseguia avançar. Todavia, a experiência de entrar na favela foi benéfica, já que acabou com a ideia, por parte de muitos professores, de que os favelados são a fonte dos problemas da comunidade. (TORRES et al, 2002, pp. 194-195)

Era esperado, evidentemente, que os professores já acompanhados pelos especialistas fossem adquirindo certa autonomia na condução dos projetos em suas unidades. Porém, o que se verificou, em parte significativa dos relatos, é o desejo de que o projeto se mantivesse durante alguns anos, pelo menos, com a mesma intensidade de acompanhamento, dado que os especialistas figuravam efetivamente como ponto de auxílio aos professores na busca por respostas às tensões que emergiam do cotidiano. E nesse sentido, a investigação a que nos remetemos também identificou professores que desenvolveram a autonomia esperada. Houve, por exemplo, um entrevista do que afirma que a grande contribuição do movimento foi, para ele, “a possibilidade de criarmos”, já que “antes tínhamos uma certa matéria para dar e isso vinha de cima. Entrávamos na sala de aula, fechávamos a porta e ensinávamos, se as crianças percebiam, tudo bem, se não, paciência”. O mesmo professor avalia, depois de ter sido acompanhado no movimento curricular, que “agora temos a oportunidade de criar coisas mais espontaneamente, de uma forma que é mais agradável” (TORRES et al, 2002, p. 238). Em síntese, esse professor reconhece as dificuldades na coordenação do movimento, mas, ao mesmo tempo, afirma que “fomos aprendendo à medida que avançávamos – temos ideias, tornamo-nos mais criativos, vemos as coisas de outro modo”.

Outro professor, cuja entrevista foi coletada no estudo de Oliveira (2002, p. 107), informa que: “até o segundo ano teve assessoria da equipe interdisciplinar de NAE depois as coisas foram fracassando, porque as críticas foram ficando muito mais fortes e o pessoal não estava mais entendendo o que era ser interdisciplinar”. Para esse professor, a partir do momento em que deixaram de ser acompanhados pelos especialistas, sua equipe não teve condições de dar continuidade ao projeto, o que gerou mais angústia, dado que, segundo ele, “voltamos a fazer o trabalho mais a nível de grupo mesmo em cada matéria” e “não tivemos sucesso nesse negócio de fazer interdisciplinaridade, não era nada daquilo que a gente estava pensando”.

Esse tipo de relato encontrou ressonância em outras equipes, como mostram os estudos a que nos dedicamos – o que indica que os entraves aumentaram na medida em que houve a expansão do projeto a outras escolas. Torres, Wong e O’Cadiz (2002, p. 175) argumentam, por isso, que como “resultado destes factores, o Projecto conheceu

avanços e recuos, a sua implementação foi irregular, com turmas a reflectirem todo um leque da pedagogia democrática à tradicional, e muitos professores dos mais antigos a exprimirem uma nostalgia amarga e doce do apoio atento que lhes tinha sido dado no início”. Essa nostalgia, captada nesse estudo, pode ser lida como o fato de que tais professores reconheceram avanços significativos enquanto houve acompanhamento mais intenso das equipas de especialistas, o que fez com que se sentissem desamparados no momento em que tais equipas foram redistribuídas de acordo com as novas escolas que vinham aderindo ao movimento. Um relato elucidativo dessa nostalgia, encontrado no mesmo estudo, é o de uma professora que trabalhava numa das escolas que aderiram ao projeto e diz que “durante a fase inicial da implementação do Projecto, a equipa do NAE praticamente vivia na escola” (p. 173).

Outro elemento que, do ponto de vista dos autores citados, causou um impacto considerável no projeto foi a ampliação dos critérios de adesão ao projeto. Quando foi iniciado na rede municipal, devido inclusive ao número de escolas que seriam acompanhadas, foram selecionadas aquelas cujos professores, em sua totalidade, aderissem ao projeto. Com a expansão, foi permitida a adesão para escolas em que a maioria dos professores estivesse disposta e desse movimento também decorreram impasses. Afinal, tornou-se possível a adesão de escolas em que houvesse, ainda que minoritários, grupos de professores que se opunham ao projeto ou a Freire ou mesmo ao Partido dos Trabalhadores.

Torres, Wong e O’Cadiz mencionam uma escola em que onze professores, constituindo maioria do grupo, aderiu ao projeto. Gradualmente, outros aderiram. Havia, portanto, opositores ao projeto na escola, o que fez com que “um ponto de grande discórdia foi a quebra na disciplina dos alunos apontada pelos que se opunham ao Projecto” (2002, p. 202). A escola se dividiu entre professores que permitiam que os alunos trabalhassem em grupo e outros que não permitiam, por exemplo. “Como dizia um professor”, relatam os autores, “havia os que preferiam o conforto de ensinar uma turma de alunos que se espera que estivessem calados e os que estavam dispostos a aceitar o desafio de tentarem fazer as suas salas de aula mais participativas”. Para os professores que não aderiram ao projeto, poucas de suas premissas faziam sentido e isso impactava na forma como o avaliam. Isso fica evidente no seguinte relato:

Tal como queixavam-se muitos outros professores das várias escolas municipais, também um professor da Escola Manoel de Paiva se lamentava: “esta administração permitiu que se desse demasiada liberdade aos alunos – autorizaram-nos a falar mais nas aulas, a

expressar ideias. Os alunos já não respeitam o controle da aula dos professores. Os professores também referiam uma preocupação relacionada com o que consideravam a retórica relacionada à democratização das escolas. Por um lado, os professores gostavam de uma atmosfera que lhes dava maior autonomia e poder de decisão, como comprovava a sua decisão pessoal de participar ou não no Projecto Inter. Por outro lado, os professores consideravam que era a anarquia mais do que a democracia que imperava, uma situação de que também resultava um desrespeito pelos papéis e autoridade tradicionais. Do mesmo modo, os professores achavam que a democratização da escola e as relações distritais eram estranhamente selectivas. Um professor comentou, sarcástico: "Os supervisores do NAE entram por aqui dentro a dizer que já não há hierarquia- mas vejam lá onde eles estão e onde nós estamos. E deram demais aos alunos. Se agora os alunos quiserem falar com o supervisor só precisam de lhe telefonar e conversar com ele! É democracia a mais". (TORRES et al, 2002, pp. 258-259)

A contundência desse relato nos revela que existia ainda parte significativa dos professores da rede municipal que não somente não reconhecia a validade do projeto, mas, igualmente, rejeitava a direção que estava sinalizada, rumo à ruptura do “silêncio do povo”, mencionada por Freire em sua primeira carta à rede. Trata-se de uma questão importante de concepção político-pedagógica, que se expressa no não reconhecimento e na não identificação desse professor não somente com o sentido da interdisciplinaridade ou com o uso do tema gerador, mas também dos princípios que estruturavam a gestão de Luiza Erundina. Outro professor, na mesma escola, partindo de premissas alinhadas a esses princípios comenta:

Além da liberdade de criar que temos tido nestes últimos quatro anos, a administração também se preocupou em criar alunos críticos e analíticos, em cidadania, e com a criação de cidadãos responsáveis. Isto foi um grande avanço. Antes, os alunos vinham para a escola, ouviam, concordavam ou discordavam – mas nada disto era discutido. Como professores, nunca conhecíamos as opiniões dos alunos sobre o que quer que fosse - e também não os ajudávamos a criar opiniões sobre o que quer que fosse. Não se discutiam coisas como [a ideia de que] a cultura popular também tem valor - que não é só a cultura de elite que é importante. Isto foi um avanço importante - não só para os alunos e professores, mas também para os pais e para a sua participação na vida da escola. Os alunos agora têm o seu espaço dentro da escola. (TORRES et al, 2002, p. 236)

Manter, então, em uma mesma unidade professores vinculados ao projeto com professores não vinculados tornou-se outro desafio da gestão, necessário, porém crítico. Necessário, porque, como os mesmos autores diagnosticam, o projeto teve, ao longo de sua trajetória, maior adesão nas escolas mais periféricas do que nas centrais, dado que naquelas estavam os professores em início de carreira e, portanto, mais abertos à

mudança, enquanto nestas estavam os professores mais antigos, cuja prática estava já mais arraigada, o trabalho pedagógico mais calcificado. Nesse cenário, professores de escolas mais centrais questionavam: “Porque é que hei de mudar o que ando a fazer há vinte anos se resultou até agora?” (p. 275).

De maneira geral, entretanto, os professores participantes avaliaram de forma positiva o desenvolvimento do projeto. Torres, Wong e O’Cadiz (2002, p. 239) nos contam, por exemplo, que “vários professores fizeram declarações nesta linha: Não sou apoiante do PT, mas esta administração foi, realmente, muito boa”. Tais professores afirmavam que, durante a gestão, “apoiaram-nos de facto. Paulo Freire tinha realmente uma visão que fazia sentido. Conseguiram fazer algo que terá efeitos duradouros”. Está expresso nesses relatos a intenção de que as escolas envolvidas neste trabalho coletivo dificilmente retrocederão às formas tradicionais como trabalhavam. “E pagaram-nos muito mais, tivemos aumentos significativos pelo menos o dobro dos salários estaduais para os professores”, afirmaram outros professores ouvidos nesse estudo³⁷.

As entrevistas que realizamos, especialmente com os professores, também são elucidativas das questões que temos abordado. Na escola da professora Valkíria, por exemplo, houve grande adesão dos professores, em função, sobretudo, do fato de já estarem alinhados com os princípios da gestão, como fica evidente em seu relato:

Na escola vários colegas acabaram por ser designados ao NAE 6 (Núcleo de Ação Educativa) a DRE de hoje, sendo assim, era uma escola, diga-se, “alinhada” com as ideias de Paulo Freire. Vários fizeram campanha para Erundina, inclusive eu, o que me afastava daqueles que comentavam “contra”. (...) Lembro-me dos encontros na escola para discutirmos o regimento escolar e plano de carreira do magistério municipal, quem mais faria isso a não ser Paulo Freire e Mario Sergio Cortella? Hoje um grande avanço na educação municipal de São Paulo e conquistas que foram remexidas por seus sucessores. (...) Nossa escola foi super receptiva ao projeto da Interdisciplinaridade. Tínhamos encontros na escola e alguns dos nossos orientadores do NAE eram os colegas da própria escola. (...) Lembro-me que inicialmente visitamos as casas dos alunos no entorno da escola. Os professores se dividiam em pequenos grupos e no horário de JEIF (Jornada Especial Integral de formação), acho que já tínhamos esta jornada, não me lembro direito, fazíamos entrevistas

³⁷ Sobre a questão salarial, Torres, Wong e O’Cadiz (2002, p. 269) afirmam em seu estudo que: “A administração PT trabalhou sem descanso para melhorar as condições reais de ensino, ligando, deste modo, as melhorias das condições de trabalho e os ordenados dos professores – e, por arrastamento, a sua satisfação e bem-estar – com melhorias na educação. Um ano após a tomada de posse da administração PT, os salários nominais tinham aumentado 2.605%, muito acima da taxa de inflação de 1.173%. Os relatórios do governo afirmam que o ordenado de um professor aumentou 112,5% em termos reais durante 1989. Em 1992, os professores com horário completo que davam aulas à noite (depois das 7 horas) receberam um aumento de 30% sobre o ordenado base”.

com os pais em suas casas, era um estudo do entorno. (Entrevista Profa. Valkíria Venâncio)

Em seu relato, também se evidenciam, embora surjam como detalhes de sua fala, a existência de grupos de professores contrários às ideias mobilizadas por Freire, ao passo em que também se recorda das principais conquistas tanto em relação à formação, ao regimento, plano de carreira, como também à jornada específica. Em sua entrevista, o professor Vanísio, por outro lado, menciona com maior especificidade as dificuldades oriundas do ineditismo do trabalho interdisciplinar para os professores de matemática: “o clima era de grande desconfiança e insegurança por parte dos educadores. (...) Acredito que um deles tenha sido exatamente a questão da interdisciplinaridade – um conceito que nunca foi bem entendido e nem sei se bem explicado, em termos de ação cotidiana”. Para a grande maioria dos professores, não somente a temática da interdisciplinaridade era uma novidade, mas também muitos dos princípios de trabalho que passariam a considerar em favor de uma educação mais popular, democrática e crítica.

Contrapô-la à maneira como trabalhavam, gerou muita angústia, como denota a professora, cuja fala foi registrada por Oliveira (2002, p. 107). Primeiro devido à ruptura já mencionada entre professores favoráveis e desfavoráveis à proposta: “era difícil mesmo, tinha que ter muita boa vontade, a escola não conseguiu integrar inteira, foi só uma parte, que era só quinta série”. Segundo, devido às dificuldades de compreender o novo papel desempenhado pela matemática no currículo integrado: “a matemática ficou muito amarrada, porque como a cobrança é muito grande da matemática, porque na realidade ampliou muito nosso rol de conteúdo da quinta série, a gente não conseguia vencer tudo que precisava vencer”. Ao final, a professora endossa a percepção de Vanísio afirmando, sobre a questão da interdisciplinaridade: “acho que ela não foi muito bem interpretada por um bom grupo de professores”. Havia, de acordo com o que podemos inferir um conjunto de práticas muito distintas, proclamadas como produto de um trabalho interdisciplinar e isso gerou dúvidas sobre o entendimento das orientações.

Muito disso, conforme já demonstramos, era produto das recontextualizações que os professores faziam do discurso oficial. Havia, nas práticas, bricolagem e hibridismo como os define Ball (2001), como pode ser observado no relato do professor Manoel Messias:

E chegou pra gente, olha, meu Deus do céu, aí foi um chute porque o pessoal não tinha ideia, mas e aí? Quando eu abracei para mim foi fácil, eu falei, pessoal, a primeira coisa você tem que esquecer seu livro, você tem que fazer a sua proposta aqui, colocar um tema gerador, que é o que nós fizemos na época, colocar um tema gerador, a 5ª série é tal, a 6ª tal, 7ª tal e 8ª tal e a gente vai intercalar os assuntos. É, mas eu não sei trabalhar. Ninguém sabe, nós vamos ter que aprender, aqui somos ensinar e aprender, eu aprendi muito porque sempre fui uma pessoa humilde e eu discutia com meus alunos: “meu, vem cá, você está achando possível, o que nós vamos fazer?”. Era tudo discutido, eu não fazia uma coisa aleatória, chegava no primeiro dia de aula, pessoal, olha, nós vamos aprender isso, isso, isso e isso. “Tá, e aí? O que vocês acham? O que nós podemos fazer?” Aí vinha aquela coisa: “ah, vamos fazer uma maquete?”. “Vamos. Mas vai precisar disso, vai precisar disso?”. Vamos, e por onde nós vamos começar? Vamos começar por isso. Então eu sempre fui de discutir com aluno o que vai ser feito e no momento que você discute com o aluno você vai aprendendo com ele, ele fala, puxa, mas eu posso trabalhar isso, opa, então vamos trabalhar isso. (Entrevista Prof. Manoel Messias)

A entrevista que realizamos com Ana Maria Saul demonstra que a gestão tinha consciência dos entraves enfrentados pelas escolas na realização dos trabalhos, as tais rugosidades da realidade que permeiam a construção da política pública. Em suas palavras, Saul relata problemas oriundos também das incompreensões em torno da interdisciplinaridade e do tema gerador: “essa compreensão não foi fácil porque os professores diziam assim, mas a gente só vai ficar nesse tema gerador? (...) Não, esse tema gerador, aí você muda para outro tema gerador, não é, e aí você tem até um momento e aí você identifica outro tema gerador e você vai sistematizando o conhecimento em torno disso”. Torres, Wong e O’Cadiz (2002, p. 277) identificaram também dificuldades na compreensão do trabalho com temas geradores quando afirmam que “não era claro para todos os professores que a função do tema gerador não era limitar o conteúdo de todas as disciplinas a um único tópico, mas antes estabelecer inter-relações entre as disciplinas acerca de um problema específico que a comunidade enfrentava”.

Nessa direção, nossa entrevista com a professora Regina Célia Santiago nos traz indícios para a compreensão de como eram encaminhadas essas tensões pela equipe de matemática:

Então, para nós isso era nas sextas feiras e experimentava um pouco, experimentava não, vivenciava um pouco dessas questões junto aos educadores e na dinâmica da conversa de cada um ia se constituindo um documento, se constituindo de uma certa forma ideias sobre como estar resolvendo essas questões e as tensões eram porque como que eu vou desgarrar o meu conteúdo? Cadê o meu conteúdo? Então esse

“prendimento” e aí qual era o nosso papel? A Maria do Carmo Domite também fez esse olhar, onde está? Quais foram os movimentos que aconteceram na sala de aula? Que tipo de situações que surgiram? Quais eram as questões que as próprias crianças traziam? (...) No caso do educador, se torna mais difícil porque ele teve que reaprender o seu olhar, não é reaprender a matemática, mas é aprender assim, esse olhar construtivo dos obstáculos epistemológicos da própria matemática.

As tensões experimentadas pelos professores na prática de sala de aula eram, assim, levadas à discussão pelo grupo de coordenadores e especialistas que tinham como finalidade encaminhá-las e devolvê-las sistematizadas para que os professores, participando inclusive desse movimento às sextas-feiras, compreendessem como se dava a esperada reflexão sobre a própria prática. As questões, as tensões e os entraves emergiam com grande frequência e, à medida que o projeto se expandia, os temas a serem tratados se multiplicavam – o que ampliava a responsabilidade dos especialistas sobre os problemas apresentados. A professora Suzete Borelli, chamada à coordenação de área, durante sua entrevista, tece também um relato tanto sobre as reuniões semanais como também sobre algumas das tensões encaminhadas:

Na Coordenadoria de Educação os formadores discutiam em reunião semanal as dificuldades que apareciam, de maneira que também coletivamente pudéssemos dar a sustentação para o desenvolvimento do projeto na escola. Em relação à Matemática, muitos foram os desafios que surgiram, o maior deles foi desconstruir o currículo que já estava na nossa cabeça e olhar para o tema gerador e levantar conteúdos matemáticos que respondessem às questões de pesquisa. No primeiro ano de projeto, o tema da escola piloto era habitação e o desafio era responder, compreender a ocupação irregular e as necessidades de habitações da comunidade do entorno. Não me lembro qual era a pergunta geradora, mas era um desafio matemático tratar desse assunto com crianças, jovens e adultos já que a escola tinha modalidade de EJA em sua totalidade com diferentes abordagens e aprofundamentos. O que sempre permitiu uma porta de entrada era organizar pesquisas onde os estudantes tinham perguntas para fazer, dados para organizar e analisar tanto do ponto de vista da Matemática (estatística), quanto da compreensão dos resultados para a busca de uma resposta para a pergunta formulada. A lógica da organização era outra, e, portanto, trazia dificuldades se analisarmos o tipo de organização a que estávamos acostumados, porém, é uma nova perspectiva para olhar as necessidades sociais e elas serem integrantes do currículo, isto não fica a cargo apenas da história e da geografia, todos precisam ser críticos e trazer as contribuições das diferentes áreas de conhecimento para pensar em uma perspectiva social e inclusiva de todos. Mas não é fácil fazer isto, e confesso que em muitos momentos precisava do grupo da minha Coordenadoria das outras áreas para pensar em encaminhamentos para a continuidade do projeto e dos pares das outras Coordenadorias da área de Matemática para ampliar a visão para poder contribuir com o planejamento e acompanhamento do projeto na escola piloto.

Complementando esse rol de rugosidades enfrentadas, a professora Valkíria descreve algumas inconsistências na condução do movimento dentro das escolas, explicando que as “informações sociais, econômicas, expectativas e decepções sobre a escola eram tabuladas e levadas aos encontros onde construíamos um mapa dos conceitos mais relevantes que descobríamos nestas entrevistas” para que cada professor oferecesse sua contribuição ao cenário construído durante o trabalho pedagógico. Porém, reconhece que algumas professoras utilizavam os mesmos textos e atividades para trabalhar com turmas diferentes. Outros, em suas palavras, “acabavam por trabalhar com estatísticas, o que lhes causava angústia por não conseguirem aplicar os conceitos levantados a seus conteúdos”.

De certa forma, o mesmo pode ser verificado no que nos traz o professor Vanísio, quando afirma que “é mais especialmente sobre a disciplina de matemática a questão da inter constituiu o maior foco de resistência, pois ninguém conseguia naquele momento vincular o tema gerador com os conteúdos, já que todos entenderam ser uma adequação direta”. Havia, coexistindo na rede municipal, o tradicional apoio do livro didático que, segundo sua opinião, transmitia “segurança ao professor de matemática, mesmo que os resultados avaliativos não fossem os desejados”. Outro relato significativo das rugosidades que afloram no caminho percorrido pelo discurso oficial desde a Secretaria até a escola, apresentado pelo mesmo professor, é o seguinte: “Lembro-me de termos as atividades da escola focadas, por dois meses, em uma caixa d’água. Todos os professores entravam e saíam das salas falando da tal caixa d’água, o resultado? Claro que não foi o desejado”.

Em grande medida, as dificuldades mencionadas pelo professor no relato anterior emergem da ruptura entre uma prática pautada em um modelo de prescrição curricular, muito comum, em que a cada faixa etária correspondem conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas disciplinas escolares. Contrapunha-se, então, essa lógica estruturante do currículo à outra, freireana, em que não necessariamente esses assuntos são trabalhados de acordo com um sequenciamento pré-estabelecido, mas na medida em que permitem abordagens mais críticas e mais totalizantes das situações-limite experimentadas naquele cotidiano. Uma de nossas entrevistas elucida a tensão oriunda desse contraponto:

O primeiro ponto de resistência das escolas diz respeito ao desenvolvimento curricular, ou seja, todos estavam acostumados a desenvolver um determinado conteúdo em um determinado ano de escolaridade, quando se trabalha com um tema gerador esta lógica está

ligada à pergunta que se deseja responder para àquela comunidade local. Portanto, há uma mudança significativa em relação a organização curricular que estavam acostumados. Um conteúdo que os estudantes estavam acostumados a ver, por exemplo, em 8º ano, muitas vezes era necessário para se compreender a relação espacial relacionada à habitação e ela era importante ser apresentada no 6º ano. A organização estava atrelada ao que se gostaria de responder e conscientizar os estudantes, por exemplo, sobre a precariedade habitacional que vivenciavam ao redor da escola. Outro aspecto que era necessário considerar nessa organização era pensar é que a pergunta geradora poderia ser a mesma, no entanto ela precisaria se desdobrar em outras, ano a ano, para que os estudantes tivessem oportunidade também de ampliar seus conhecimentos em relação às disciplinas, mas com o cuidado de selecionar conteúdos diferentes para cada ano, mas de forma que todos eles convergissem para responder à questão geradora formulada. (Entrevista Suzete Borelli)

Tratava-se de uma alteração no ponto de partida para o trabalho pedagógico, que passava a estar mais ligado à experiência social da comunidade de onde vinham os alunos do que, como antes, à estrutura curricular estabelecida previamente – cuja lógica organizativa dizia respeito àquilo que se podia ensinar e aprender em cada etapa da escolarização. Vale dizer, ainda, que os critérios estruturantes dessa lógica advêm, grosso modo, dos estudos da psicologia cognitiva e do desenvolvimento, como afirma Domite (1993). Esse entrave se aproxima de outra tensão correlata, provocada pela crítica de matemáticos e educadores matemáticos não vinculados ao Movimento que afirmam, como dissemos antes, que, numa proposta de interdisciplinaridade conduzida pelo eixo do tema gerador, é impossível tratar de todos os conteúdos de matemática comumente previstos para a Educação Básica. Questionada durante nossa entrevista sobre essa crítica, Ana Maria Saul afirma que:

Essa tensão sempre vai existir, vai existir por muito tempo porque primeiro de tudo ela requer uma concepção diferente, por exemplo, os professores que têm formação específica das áreas têm convicção de que aqueles conceitos são importantes, são fundamentais e que tem que aprender aquilo por diferentes motivos, uns porque justificam, por exemplo, eu quando estava na escola pública, estava no antigo ginásio, tinha professor de álgebra, de tal e coisa e sempre tinha uma pergunta dos alunos que era assim, professor, mas porque a gente está aprendendo isso? Ele falava assim, você vai descobrir mais adiante, mais para frente você vai descobrir. Eu nunca descobri, mas era a justificativa dele.³⁸

³⁸ Ao comentar sobre essa tensão, a professora Suzete, durante nossa entrevista, ressalta que: “quem estava no projeto tinha o desejo de conhecer algo novo de pensar a organização curricular de uma outra maneira, a partir das demandas sociais e não de conhecimentos que muitas vezes não trazem uma reflexão crítica sobre o contexto social e as políticas que estão sendo desenvolvidas. O Currículo pensado dessa forma permite que os envolvidos sejam mais participativos e ‘reclamem’ seus direitos”.

Trata-se, como percebemos, de uma diferença no nível de concepção de educação. Educadores matemáticos como D'Ambrósio defendem que os programas e os currículos oficiais não devem constituir a finalidade da educação, mas essa não é uma concepção comumente compartilhada entre outros especialistas e professores de matemática. De nossa parte, argumentamos que os professores de matemática podem, por meio da formação adequada, aprender caminhos de conciliação entre uma educação matemática suficientemente crítica em que haja igualmente o aprendizado de conteúdos matemáticos significativos.

Consideramos, ainda assim, significativo o fato de que, embora tenham sinalizado grandes dificuldades oriundas das tentativas de aproximação entre o ensino de matemática e a perspectiva do tema gerador, os professores que entrevistamos nos apresentam análises que convergem para aquelas coletadas por Torres, Wong e O'Cadiz, como mostraremos a seguir. O professor Vanísio da Silva, por exemplo, ainda que tenha identificado entraves nas maneiras como foi explicado e conduzido o trabalho interdisciplinar em sua escola, afirma que:

Há que se destacar que foi o período da minha vida profissional que mais fiz formação continuada e também vivi o melhor momento de remuneração³⁹ da minha carreira. Em tempo vale lembrar que apesar de todos os debates em torno das reformas e de formação que tivemos o clima de insegurança e resistência fez com que muitas questões não tenham sido incorporadas, de fato, pela rede. Seguramente foi o maior e mais profundo projeto de reforma da educação que presenciei na vida profissional, mas para ser franco não tinha condição de avaliar tudo o que estava acontecendo, pois para quem estava chegando tudo representava uma revolução para além da percepção.

A professora Valkíria Venâncio, no mesmo sentido, nos conta que:

Eram frequentes mostras de trabalhos na escola, das atividades e reflexões desenvolvidas pelos alunos. Depois exposições e apresentações por professores em encontros regionais (grupos de escolas) e até encontros dos NAE com palestras, mesas redondas e até com a presença do ovacionado Paulo Freire. No NAE 6 nosso encontro acontecia no SESC Interlagos, inesquecíveis. (...) Além disso, tínhamos os grupos de formação regulares com acadêmicos da PUC-SP ou USP dentro do horário de trabalho. Eram grupos com cerca de 10 ou 12 professores de diferentes escolas que se reuniam para estudarem temas sobre educação. Cada um saía destes encontros com uma tarefa que seria discutida no seguinte: reflexão sobre um conceito ou um texto a ser lido e resenhado, enfim nos aprofundávamos. Fiz parte de um destes grupos junto a acadêmicos da

³⁹ Mais especificamente sobre a remuneração, o professor Vanísio comenta, durante nossa entrevista, que “este também deve ter sido o maior projeto de valorização do magistério, tanto em termos de constituição da carreira quanto em termos financeiros. Como trabalhava nas duas redes pude comparar o salário e o do município era quase o triplo”.

PUC-SP. A escola era um lugar ativo, um ambiente de constante reflexão. Vários professores da minha escola se tornaram acadêmicos depois deste trabalho. Era uma primeira experiência com escolas vivas em uma cidade gigante e no balanço geral deu certo.

A efervescência experimentada no cotidiano escolar, como a rede municipal não havia vivido antes, está expressa nas falas de ambos os professores. Isso, associado às melhores condições de trabalho e aos cuidados com a infraestrutura das escolas, faz com que, embora identifiquem grandes falhas na realização dos projetos, tenham uma avaliação bastante positiva da gestão e mesmo do Movimento de Reorientação Curricular que, com intencionalidade, inseriu toda a rede municipal em um movimento de proporções consideráveis de reflexão sobre a própria prática, tornando os professores efetivamente responsáveis pela elaboração curricular. Sob nossa perspectiva, por isso, não inúmeros os fatores que conduzem às falas que ouvimos durante as entrevistas ou lemos nos estudos correlatos que representam um mesmo desejo, certamente não homogêneo na rede, mas significativo, expresso nas palavras da professora Valkíria: “Merecíamos ter continuado no governo, seria uma revolução!”.

Também observamos elementos do mesmo entusiasmo tanto em relação às expectativas com a gestão como em relação aos resultados atingidos na fala do professor Manoel Messias, durante nossa entrevista:

Entrei na gestão da Erundina e veio a gestão do Paulo Freire que para nós, principalmente para mim foi muito positiva porque eu abracei a ideia, eu entrei no Estado de São Paulo em 86, então eu já tinha três anos de experiência no Estado. A gente era novo, era jovem, cheio de vontade e (...) quando eu vi o Paulo Freire, a proposta do Paulo Freire, eu abracei, abracei mesmo, peguei firme que foi uma das melhores propostas que até hoje eu trabalho com a proposta do Paulo Freire, muita gente que eu conheci em todo esse tempo não abraçou como eu, justamente por causa daquela questão de ficar bitolado em livros e para mim foi a melhor coisa porque assim o negócio agora é construir o conhecimento junto com o aluno e parti para essa ideia. Com vários projetos, vários trabalhos realizados tanto na prefeitura quanto no Estado por essa proposta de levar o aluno para pegar, adquirir seu conhecimento, porque é uma proposta muito boa, valeu a pena, agora você tem que estar seguro de si, a primeira coisa é jogar o livro fora, eu sempre falava isso (...) Não é que eu não usava livros, é lógico, a gente tinha que usar, ainda mais em matemática para ter as suas fórmulas, as lembranças do conhecimento, então usava quando tinha necessidade, mas os livros didáticos de seguir página por página eu deixei de usar desde aquela época.

Em seu relato, verificamos que se tratava, na época, de um professor que havia ingressado na rede municipal há poucos anos, o que endossa a tese de Torres, Wong e O’Cadiz de que a propositura do Movimento de Reorientação Curricular tinha mais

aderência entre os professores mais jovens na rede, recém-ingressantes. Outro elemento presente no excerto anterior, que merece destaque, é a questão da utilização dos livros didáticos que, embora não tenham sido discutidos nesse texto, constituam outro elemento de tensão. Afinal, incorporar uma proposta de ensino via tema gerador, em um currículo construído de maneira nitidamente artesanal, pressupunha não seguir com rigor a sequência dos livros didáticos.

Não desejamos adentrar com maior profundidade o debate sobre a utilização do livro didático na proposta de um currículo integrado e interdisciplinar na perspectiva de uma escola pública popular, crítica e democrática. Porém, consideramos relevante pontuar que o material compõe um conjunto de elementos que orbitam em torno de certa cultura escolar, instituída na maior parte das escolas à época e ainda hegemônica. Por isso, sua utilização era valorada positivamente por diferentes atores pertencentes à comunidade escolar – desde os familiares dos alunos até os próprios alunos, passando evidentemente por muitos professores que, conforme o relato do professor Manoel Messias nos mostra, ainda estavam apegados ao uso do livro.

Outro relato em que está apresentado certo apego a elementos da cultura escolar anterior ao Movimento de Reorientação Curricular foi captado também no estudo de Torres, Wong e O’Cadiz que, no diálogo com uma professora, registram:

Reconheceu, todavia, que, no início, a mudança na estrutura curricular não caiu muito bem entre os alunos. Recordou que a primeira reacção dos alunos, quando o sistema do Projecto Inter foi implementado, foi de resistência. Segundo ela, os alunos "não percebiam o que estava a acontecer, pediam que lhes ensinassem matéria, julgavam que não estavam a receber aulas em nenhuma disciplina. Diziam: ‘Está tudo muito bem, mas quando é que começam as aulas?’”. Mas com o passar do tempo, salientou Magda, os alunos tomaram consciência da finalidade de trabalhar desta nova maneira. Começaram a compreender o Projecto e finalmente, na sua opinião, acabaram por aceitar plenamente a proposta. Explicou melhor a mudança de atitude dos seus alunos: O facto de terem consciência de que antes havia fórmulas e tudo lhes era apresentado muito organizado dava-lhes um falso sentido de segurança, uma vez que tinham algo de concreto para memorizar e responder. Agora [com o Projecto Inter] tinham de pesquisar, procurar coisas, investigar, tinham de desenvolver as suas próprias opiniões sobre as coisas. Isto fê-los sentir inseguros. Depois perceberam que estavam a fazer-lhes um desafio, a pedir-lhes que reagissem. Tiveram de reagir. Já não era algo cómodo, um produto acabado que lhes era transmitido, tinham de procurar [as suas próprias respostas]. Acabaram por gostar muito do Projecto. (TORRES et al, 2002, p. 213)

As afirmações feitas pelos alunos, segundo a professora Magda no excerto anterior, demonstram como estavam acostumados com elementos da cultura escolar

anterior ao projeto, em particular do trabalho pedagógico, de modo que naturalizaram a maneira como aprendiam como o único modo de aprender. Somos levados a supor, devido à tensão apresentada pela professora, que a relação que se estabeleceu com os alunos em torno das mudanças na forma de ensinar não se constituiu como caso isolado, dado que muitos alunos da rede municipal, no processo de transição ao projeto, sentiram a diferença no tratamento dos assuntos.

Outra hipótese que somos levados a construir consiste no fato de que essa resistência se deu também devido à mudança no papel esperado dos alunos no cotidiano escolar, alterada significativamente como não somente descreviam os princípios freireanos ou as diretrizes do projeto, mas, igualmente, os relatos de práticas apresentados anteriormente. Era esperado que os alunos participassem muito mais. O projeto de Erundina e Freire envolvia romper o silêncio de nosso povo, nossa cultura de não participação, o autoritarismo de nossas instituições. Por isso, tornava-se fundamental educar nesse sentido, porque educar para a democracia, como veremos, supõe que os alunos possam falar, se expressar, ser ouvidos, participar – tomar parte no processo. O dinamismo de se estruturar uma educação ativa, após anos de uma educação fundamentalmente bancária, pode ter sofrido resistência no início justamente dos alunos, porque antes estavam acostumados com uma educação apassivadora, onde praticamente não precisavam – e nem deviam – se manifestar.

Colocar a rede municipal em movimento, discutindo-se o documento central da vida escolar, exigiu, portanto, o enfrentamento dessas resistências de quem, de todos os lados, havia se acomodado às estruturas de uma cultura escolar anterior. Por isso, professores, alunos e provavelmente familiares também – embora tenhamos menos evidências deles – acostumados ao que vinha sendo o trabalho nas escolas, rejeitaram enquanto puderam o projeto curricular, inclusive desconhecendo o que o caracterizaria.

Dos depoimentos que levantamos e documentos que analisamos, identificamos, portanto, que as maiores rugosidades que a política curricular desenhada por Freire encontrou na realidade se deram nos momentos de grande expansão do projeto. Se, de um lado, era necessário expandir o projeto que vinha tendo êxito nas escolas onde ocorria, por outro, não houve capacidade técnica e funcional – traduzida principalmente no número de especialistas e Núcleos de acompanhamento – correspondente para manter o respaldo dado às escolas no caminho de sua reorganização. Torres, Wong e O’Cadiz percebem o que estava ocorrendo enquanto realizam seu estudo e registram:

A rápida disseminação do Projecto através do sistema escolar municipal, para além das escolas piloto iniciais – embora destinada a atingir o objectivo da administração de criar um movimento de reforma curricular nas escolas – logicamente levou à ruptura da capacidade da Secretaria apoiar aquelas escolas que optaram por entrar no Projeto mais tarde. Os técnicos da Secretaria viram-se esmagados pelas exigências que lhes eram feitas por um número cada vez maior de escolas no Projeto. (TORRES et al, 2002, p. 273)

Outros dois entraves, pelo menos, foram vivenciados nos âmbitos do governo e da gestão do Movimento de Reorientação Curricular, que estavam nitidamente relacionados ao número de escolas participantes do processo em seu início. Durante sua entrevista conosco, Ana Maria Saul nos conta sobre um desses entraves: “recebemos uma saraivada do PT porque eles chamavam a gente, como responsáveis pela secretaria, para discutir como nós estávamos fazendo só em dez escolas, que isso não era uma coisa democrática, não era dar direito para todos, era uma coisa elitista”. Ao ser confrontada durante as reuniões do partido, a educadora responde: “a gente está fazendo assim porque precisa, não é assim, olha, a bandeira está aqui, leva do jeito que você quiser”, e complementa “os professores nunca aprenderam a fazer isso na faculdade, eles não sabem fazer isso, ninguém sabe fazer isso, então é um aprendizado que tem que se construir e aí precisa de acompanhamento, precisa apoio, precisa avaliação, não é uma coisa que pode ser feita assim, não é uma decisão para as dez melhores escolas, para as escolas amigas do rei”.

Os critérios, conforme elucidamos, não envolviam, de fato, nada como “afinidade ideológica”, pois dependiam das escolas se manifestarem, em consenso entre os professores, de seu desejo de participar. Nesse momento, questionada do porquê o projeto não era levado a outras escolas, Saul sinaliza que “não temos nesse momento pernas para fazer com as seiscentas escolas, não temos” – o que se tornaria flagrante nos anos seguintes, quando se daria a expansão do projeto.

Outro entrave que citamos consistiu nos desacordos provenientes das discussões entre membros, especialistas de matemática, dos Núcleos de Ação Educativa, em torno de decisões acerca da condução dos temas geradores. Durante a entrevista concedida por Domite – que à época lecionava na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e assessorava o projeto nas escolas – a Forner, a educadora relata que houve significativos embates centrados nessa questão, que provocaram, inclusive, a saída de membros do grupo que não concordavam com os encaminhamentos acordados. Ao contar sobre uma dessas saídas, Domite afirma que “uma das razões da sua saída

esteve diretamente ligada à maneira de tratar a eleição do tema gerador”. Mais detidamente, em suas palavras,

A maioria dos coordenadores por área do conhecimento queria eleger o tema gerado pela e para a escola e nós queríamos que isto se desse no grupo sala de aula. Ela saiu do projeto logo no início e eu permaneci, mesmo não aceitando tal ideia durante os primeiros dois anos. Hoje eu compreendo que um projeto, encaminhado como proposta de reorientação curricular para um grupo/rede municipal – ainda que com a liberdade das escolas aceitá-lo ou não como encaminhado – precisaria ser, de algum modo, desenvolvido em termos da escola como um todo, pois o ponto de partida para a interdisciplinaridade que deveria ser administrada pelos professores, junto aos educandos, exigia que a mecânica de operacionalização do projeto tivesse participação da escola, e aí um tema mais restrito a uma sala de aula não alcançaria um projeto de escola. Este foi um grande impasse, pois não acreditávamos também que um tema gerado de modo amplo – pela comunidade escola – não estaria mobilizando as crianças de uma sala de aula. (DOMITE & FORNER, 2014, p. 160)

O que Domite exprime em sua entrevista – que acreditamos estar elucidado no excerto anterior – representa, entretanto, menos do que um entrave como os demais, mas mais uma possibilidade de dissonância que se supõe comum, especialmente como produto da reflexão e da discussão entre pares de especialistas na condução de uma proposta de uma política curricular. Naturalmente, havia, entre os especialistas, certa diversidade de concepções sobre educação, currículo, escola e tantos outros temas quanto eram suas áreas de atuação na Secretaria. O que, talvez, constitua um fator interessante é a existência dessa mesma diversidade de concepções entre os membros da equipe de governo de Freire.

Durante a entrevista que nos foi concedida pela professora Lisete Arelaro, esse fato constitui um relevante elemento de seu relato:

O Paulo Freire tem uma concepção muito objetiva e radical em relação à questão do que é um currículo e do que significa conteúdos curriculares. Eu estou dizendo isso porque na equipe, como um todo, não era verdade que isso fosse unânime entre nós. A posição um pouco do Dermeval Saviani enquanto os conteúdos significativos estavam presentes em parte da equipe. (...) Porque estou colocando isso? Porque era também importante, este tema era um tema fundamental nas reuniões de governo, nossas reuniões centrais porque você tinha que ter um certo consenso sobre como é que, não queria dizer pensar igual, mas um certo consenso de como é que nós íamos atuar. (...) Você tinha duas possibilidades de posição, quer dizer, quem acreditaria que você tem que fazer um currículo com conteúdos significativos, que você pré-define e a outra posição na qual eu vou dizer que a Ana Maria Saul representa, representa muito bem, quero dizer isso, de uma posição freireana exatamente que diz: não, nós sabemos fazer e efetivamente não precisa definir tudo nos detalhes que eu diria que faço parte desse grupo. Fui sendo ganha também no

processo porque acho que se deixasse eu fazia um “currículozinho”, porque como eu era a pessoa que discutia com o partido eu era muito cobrada, e aí, como é que vai ser isso, como é que vai ser aquilo. (Entrevista Lisete Arelaro)

Seu depoimento se torna, portanto, bastante elucidativo para que tenhamos uma imagem mais nítida de como e em torno de que se desdobravam as discussões realizadas pela equipe de governo de Freire, particularmente quando o assunto em tela era o currículo e suas políticas. Afinal, cada maneira de concebê-lo ensejaria uma possibilidade distinta de construção de uma política pública curricular, habitando num universo imenso de possibilidades. Garantir minimamente um relativo consenso, como sinaliza Arelaro em sua fala, permitiria à equipe construir uma proposta que pudesse ser sustentada por todos, dado que nela todos veriam algum sentido. Tratava-se, ao nosso ver, da coesão como condição necessária, inclusive, para formulação de uma proposta coerente e consistente para a rede municipal. Ainda assim, é interessante que Freire não tenha colocado a coesão como critério de constituição de sua equipe na Secretaria – o que, em nossa perspectiva, evidencia sua coerência.

Valemo-nos de uma contribuição que nos foi trazida pela educadora matemática Regina Célia Santiago, durante nossa entrevista, e que, em nossa perspectiva, encerra muitos dos sentidos que representaram limites e possibilidades do processo de acompanhamento dos professores nas escolas:

Então esse movimento tinha como cerne da questão mexer com essas questões, ou seja, quebrar os paradigmas. E por quê? Porque se eu parto de um tema gerador de uma pesquisa que não é muito comum, quer dizer, não era conhecido pelos professores, a sensação era: ah, vou sair com os alunos, estou matando aula, cadê a minha aula e tal. Então esse suor, essa sensação que quebra o ritual do educador. (...) O ponto de partida foi de uma certa forma, estudar mais para matemática, estudar de um outro âmbito e aquilo que eu já havia comentado, a partir de alguns obstáculos para a própria aprendizagem, esses obstáculos epistemológicos que existem, por exemplo, que há na matemática, que não é obstáculo do aluno, mas é obstáculo de transição para isso e só se organiza e se traz como aprendizagem e se traz com ensino e aprendizagem disso, partindo da ideia de um tema que gera, de uma questão, de uma demanda de questões que surgem. E aí é necessário, é possível de ir trabalhando essas coisas. E o currículo, quer dizer, organizar depois essa grade relacionada às questões da matemática, elas foram trazidas dentro do trabalho de grupo, no choro e nas relações individuais que o professor tinha durante a semana e vinha com toda a carga quase, uma coisa de tensão e que era interessante porque, claro, a gente lidava bem com isso, mas quando saía a gente estava cansada porque a gente quer que dê certo. (Entrevista Regina Célia Santiago)

Uma sensação de que o ritual do professor está se desfazendo, construída com suor nas práticas de sala de aula da rede municipal durante o Movimento de Reorientação Curricular talvez tenha sido um sentimento bastante representativo do que se espalhou pela rede enquanto o projeto se ampliava. “Uma coisa de tensão”, para além “do trabalho de grupo, no choro e nas relações individuais”, constituiu outra dessas características marcantes de um movimento que, efetivamente, inseriu os professores na reflexão ativa e crítica sobre sua própria prática, na busca por significados que dessem sentido ao que era feito.

Por todas as considerações feitas neste tópico, consideramos fundamental trazer tais tensões ao debate, se o que desejamos é repensar a política curricular à luz daquilo que, eventualmente, não tenha transcorrido como o esperado. Nesse sentido, as rugosidades que a política encontra no terreno da realidade cotidiana da rede municipal determinam nuances importantes do próprio currículo, relacionando-se às muitas tensões identificadas no trabalho com o tema gerador, por exemplo, ou ainda na inexperiência da rede municipal com propostas que se pretendam efetivamente democráticas de educação pública. Concordamos, destarte, com a leitura feita por Torres, Wong e O’Cadiz (2002, p. 169), que afirmam, em síntese, que:

Como se tornou evidente durante o nosso trabalho de campo, o Projecto Inter não era um programa de reforma curricular completamente delineado, nem a sua implementação se fazia de um modo coeso, mesmo numa escola determinada. O que era claro era que o Projecto teve um impacto considerável na realidade das escolas, na natureza da troca de informação na sala de aula e na formação contínua e identidade dos professores.

Esse impacto considerável, mencionado pelos autores, parece ser significativo para e compartilhado por grande parte dos professores da rede, dos especialistas envolvidos com o Movimento e também pelos pesquisadores que se debruçaram sobre o processo. A professora Suzete, envolvida na orientação dos percursos dos professores de matemática, afirma o mesmo: “se fizer uma análise desse percurso, acredito que na minha região, este projeto foi bem-sucedido, no primeiro ano havia apenas uma escola participando, no final da gestão, de 32 escolas, 18 já participam em sua totalidade ou parcialmente”. Isso significava, em sua leitura, que houve, durante esses anos, um movimento potente, que “institucionaliza a participação ativa dos professores, gestores e da comunidade educacional”.

Por esse motivo, supomos que, embora tenham experimentado dificuldades para efetivar o projeto e valendo-se de recontextualizações que, como vimos, garantiram vias

outras de aproximação e de concretização dos princípios freireanos de currículo para a matemática, os professores e professoras da rede municipal avançaram em muitos sentidos que tornam rica a experiência da política curricular mobilizada. Como nos conta também a professora Suzete, um desses avanços, promovidos em meio a todos os obstáculos e tensões mencionados, foi a realização de intervenções a partir do trabalho pedagógico, como tentativas de mobilizar os saberes aprendidos nas disciplinas para superar as situações-limite diagnosticadas:

Tivemos neste percurso, comunidades que se organizaram para falar com o administrador regional, com a CET, enfim que conseguiram pensar que juntos teriam mais “poder” para reivindicar seus direitos sociais, dando a toda a comunidade argumentos para falar e se posicionar diante de injustiças que estavam vivenciando.

Em síntese, afirmamos que um aprendizado, decorrente do estudo das rugosidades experimentadas nesse percurso, consiste precisamente na centralidade que tinha a presença dos especialistas e a relevância de suas contribuições em contexto escolar, para que os professores fossem capazes de sobrepujar os desafios que emergiam cotidianamente da prática. Essa afirmação se verifica na descontinuidade do projeto após a eleição de outro prefeito. Nas palavras da professora, “para se continuar a fomentá-las é preciso manter um espaço de discussão e de estudo sobre elas” e, como no governo de Paulo Maluf não havia mais assessorias e coordenadorias dando suporte à ação pedagógica, o projeto se tornou inviável. Ainda que o prefeito dissesse que as políticas educacionais poderiam ser mantidas, não foi oferecida a mesma estrutura necessária para sua manutenção. “As escolas sozinhas não conseguiram manter o mesmo trabalho que vinha sendo proposto”, nos diz Suzete, de modo que o prefeito “desmantelou o que havia sido construído, sem dizer que o estava fazendo”.

Professores e escolas se mantiveram conectados à proposta, razão pela qual não endossamos a tese de que o que foi construído foi desmantelado, mas conhecemos as dificuldades de se manter o projeto sem o devido respaldo. Sabemos, enfim, que – remetendo-nos à entrevista com Cortella – uma vez entregue o óculos à rede municipal, aos professores, não se pode mais deixar de ver, “ele pode até tirar os óculos e simular, mas ele já viu e aí não quer mais não ver ou fingir que não viu”.

CAPÍTULO 4. SOBRE INVERTER O VETOR DO CURRÍCULO

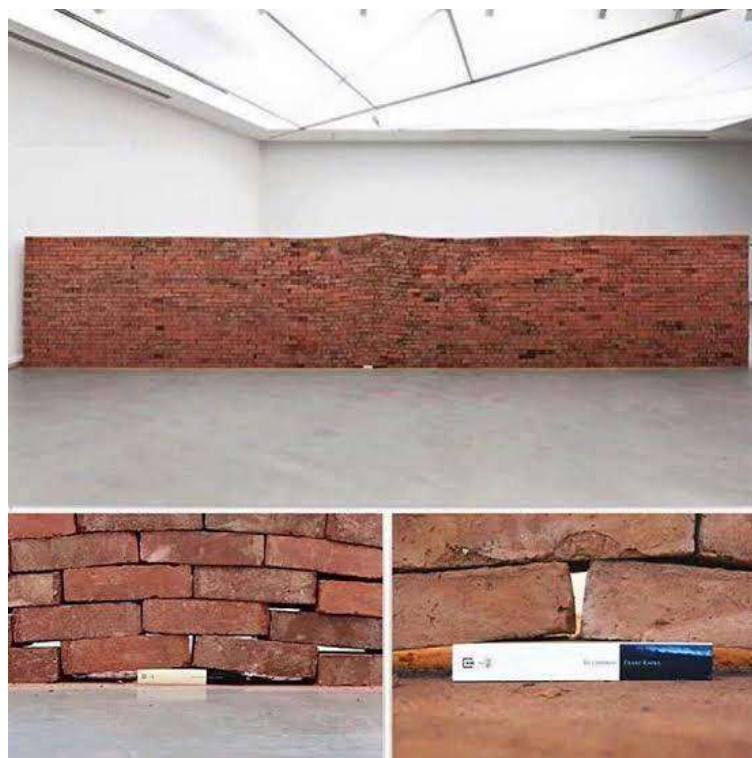


Figura 9 - "O impacto de um livro", obra de Jorge Mendez Blake

Quando foi na ocasião dessa problematização da escola eu fui visitar algumas escolas para ver um pouco da reação e para explicar para os professores o que era aquilo também. Aí eu tive, não me esqueço até hoje, uma professora levantou a mão e falou assim: “Ana Maria, posso lhe fazer uma pergunta?”. “Claro, nós estamos aqui com disposição para responder todas as perguntas”, eu disse. “Então, olha, a gente está lendo nos jornais” – isso era bem no começo da gestão – “que o nosso secretário é um professor muito conceituado, tem prêmios, que ele é muito importante na área de educação, é isso?”. Eu falei exatamente isso. “Então, se ele é tudo isso porque não fala logo o que a gente tem que dar para os alunos e a gente continua, fica perguntando para a gente o que a gente acha que é importante, o que não é importante, o que a gente gosta”. (Entrevista Ana Maria Saul)

O trecho acima, conforme o consideramos, revela uma marca contraditória do modo como entendemos e interpretamos a postura dos professores diante do currículo prescrito. Anos depois posturas como essas seriam, inclusive, resgatadas pelo movimento em torno de um currículo nacional único – ou uma base nacional comum, como foi denominada – endossando sua necessidade com a justificativa de que “os professores brasileiros desejavam isso”. O que significa que, embora enfatizemos a perda considerável de autonomia do professor com currículos demasiadamente prescritivos, ou ainda o compromisso ideológico, particular, de determinadas prescrições, os professores, desde pelo menos a década em que foi realizado o movimento em tela, se debatem em torno das mesmas tensões, situando-se, porém em esferas distintas de ação.

A Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd, e a Associação Brasileira de Currículo, ABdC, dentre as manifestações feitas no sentido de tornar pública a discussão em torno da base e também de problematizá-la, encaminharam um ofício ao Conselho Nacional de Educação com uma síntese de motivos, elaborados por uma equipe interinstitucional de pesquisadores, que justificava o posicionamento dessas associações contrariamente ao documento orientador das políticas curriculares. Um dos elementos discutidos nesse ofício consiste justamente na crítica à divulgação intensa, feita pela mídia, por órgãos governamentais e por institutos e movimentos empresariais associados à educação, de que os professores desejavam o documento curricular prescritivo.

No ofício, seus elaboradores discutiam esse contraditório desejo, justificando-o como emergente de um cenário de profunda desqualificação do trabalho docente e de resultados cada vez mais preocupantes nas avaliações externas que atestam o “fracasso” de quem ensina. Sob essa perspectiva, então, seria esperada a adesão dos professores ao currículo prescrito: se não sabem o que ou como ensinar, que lhes digam como fazer seu trabalho⁴⁰. A desqualificação docente agravada nos últimos anos implicaria, nesse

⁴⁰ Um exemplo elucidativo dessa lógica consiste no conjunto de falas públicas feitas durante a audiência pública para apresentação da proposta de uma base nacional comum, em que lideranças afirmaram categoricamente, como fez a então presidenta da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a UNDIME, ao questionar “até que ponto nossos professores estão preparados para o processo ensino-aprendizagem?” (SUSSEKIND, 2014, p. 1518). Nosso posicionamento diante de afirmações como essas tem sido – em consonância com Freitas (2012, p. 384) – o de que não cabe “o simplismo de achar que essa distribuição dos resultados é uma questão de mera competência do professor ou da escola”. Afinal, “tentar resolver esta complexa relação baseado em auditoria, colocando mais pressão no sistema, faz com que o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas na sala de aula e na escola seja agravado”.

sentido, não somente a introjeção da responsabilidade pelos terríveis índices de aprendizado no país, além de um desejo cada vez maior de documentos cada vez mais prescritivos. Valendo-nos das palavras de seus elaboradores, citamos:

Assim, a reforma proposta pela BNCC se funda em uma divisão entre “planejadores” – muitos dos quais estão fora dos sistemas públicos e trabalham para uma apostilização do ensino – e “executores” – aqueles que, cotidianamente, fazem acontecer a educação nas aulas que ministram nas escolas brasileiras, apesar das grandes dificuldades que enfrentam. Esta cisão é política e epistemologicamente questionável e atenta contra o princípio fundador de nossa democracia – a igualdade –, ao implicar a valorização de pensadores do currículo em detrimento dos seus executores, criando uma profunda injustiça cognitiva e desvalorização do papel educador, com autonomia, do professor, reduzido a um repetidor a ser avaliado em sua capacidade de, acriticamente, realizar uma ação educadora alienada e alienante. Não é possível admitir a desmoralização dos professores da Escola Básica diante de reformas curriculares guiadas por valores mercadológicos, antidemocráticos e desumanizadores. (ANPEd & ABdC, 2015, p. 7)

Contrapor o discurso dos pesquisadores que elaboraram o documento com aquilo que pensam, dizem e fazem os professores nos indica uma contradição que merece atenção, justamente por revelar indícios de que, talvez, a esmagadora maioria dos professores não percebe – e não percebiam, à época de que tratamos, como revelam as entrevistas que realizamos e, em particular, o trecho citado de Saul – a prescrição como sua correspondente perda de autonomia docente, o que precisa ser problematizado. Nesse sentido, a educadora continua seu relato nos contando que a interpelação da professora pedindo que Freire dissesse o que deve ser ensinado aos alunos foi levada ao centro do debate na Secretaria de Educação:

Aí eu fui discutir isso com o Paulo Freire e com meus assessores: “olha, provavelmente essa não é a única professora que estava pensando nisso, por que não?” Porque a história de construção de currículo na educação brasileira é uma história assim, mudou a gestão, dois dias depois está no Diário Oficial qual é o novo currículo, entendido como a grade, qual é a lista de conteúdos de cada disciplina e é isso que vai acontecer assinado pelo secretário. Então essa professora se sente confortável com esse modelo e foi isso que ela perguntou, quer dizer, se ele é tão ilustrado, tão premiado, tão condecorado porque não fala logo o que a gente tem que dar na sala de aula e vamos em frente logo. (Entrevista Ana Maria Saul)

Complementam-se, em nosso entendimento, os excertos apresentados, tanto no ofício encaminhado pelas associações ao Conselho Nacional de Educação, como na entrevista com Saul, no sentido de que seja possível identificar um histórico de políticas públicas de currículo que contribuíram para estreitar a concepção de autonomia docente

e de responsabilidade sobre a construção do currículo – dado que essa possibilidade lhes foi omitida por um histórico de políticas que endossaram o distanciamento, aparente em ambos os excertos, entre quem, em tese, elabora o currículo e quem o pratica⁴¹. Além disso, a percepção de Saul, em relação ao episódio com a professora, de que “essa provavelmente não é a única voz naquele deserto todo, não é, porque muitos professores não tiveram coragem de levantar a mão e perguntar, mas muitos devem estar pensando isso”, somente agravava a preocupação tanto da educadora como de sua equipe na Secretaria de Educação em tratá-la com seriedade e profundidade.

Afinal, como também afirma a educadora, “funciona assim nas redes públicas brasileiras, com raras exceções, e os professores estão, é a cultura, eles estão aculturados para isso” – o que agrava a problemática em torno do episódio envolvendo a professora da rede. Dado, então, que os professores aguardavam, como supunha Ana Maria Saul, “a nova ordem, quais são os novos livros, quais são os novos conteúdos a serem administrados, como é que vai ser a avaliação e daí para frente”, os desafios no planejamento e na organização do Movimento de Reorientação Curricular estavam delineados. Especialmente, porque, conforme demonstramos durante este trabalho, não havia chance alguma de que qualquer orientação prescritiva fosse encaminhada às escolas, como ficou evidente em nossas entrevistas com os idealizadores do movimento:

Uma das coisas que eu mais admirei do Paulo Freire, e que aprendi com ele, é que você não usa o Diário Oficial para determinar as coisas que você gostaria até que acontecessem na rede, você vai conversar com a rede, depois que a rede achar que ela está a fim de fazer você traduz no Diário Oficial, isso eu acho que foi a questão mais coerente da gestão da Luíza Erundina. (Entrevista Lisete Arelaro)

De acordo com esse entendimento, concluir o mandato podendo afirmar que “não teve nenhum ato que tenha sido baixado que não fosse exatamente posterior a uma discussão com a rede” ou ainda que “nunca houve decisão exclusiva da Avenida Paulista” – como os membros da Secretaria de Educação eram chamados – sublinha a coerência entre os princípios que subjazem à obra freireana e sua prática como administrador público do maior município brasileiro.

Tratava-se, sobretudo, como temos argumentado, de romper com as experiências autoritárias – que alimentavam o que Freire chamava de in experiência democrática de

⁴¹ Sublinhamos o uso da expressão “em tese”, por defendermos com Ball (2001), Alves et al (2002), Lopes (2005) e Oliveira e Sgarbi (2008), que, por mais prescritivos que sejam os currículos recebidos pelos professores, os cotidianos abrem sempre possibilidades para recontextualizações e reinterpretções que endossam a agência do sujeitos envolvidos no processo – ainda que se espere deles posturas passivas diante da “implementação” do currículo.

nosso povo – prévias, a decisão de não imprimir sobre a rede municipal nenhuma normativa não debatida anteriormente representava, particularmente no âmbito do currículo, uma afronta à cultura pré-estabelecida que, ainda com viés normativo e prescritivo, circulava com certa receptividade entre os professores da rede municipal. Diante disso, conforme sublinha Saul em sua entrevista, tornou-se imprescindível “tentar reverter tudo isso, não vai ser fácil, nós já sabíamos”. Dedicamo-nos a abordar muito do conteúdo dessas tentativas no decorrer deste trabalho e, agora, passamos a refletir sobre o significado e sentido do que temos denominado a inversão do vetor nas políticas públicas de currículo praticadas durante a gestão Freire.

4.1. A ruptura do paradigma de políticas públicas de currículo e a inversão do vetor

Conforme trouxemos à introdução deste trabalho, interessa-nos retornar ao texto que apresenta a Base Nacional Comum Curricular, para conduzir nossa reflexão. Ficou registrado na versão oficial do documento curricular, pelo então Ministro da Educação, o fato de que o documento foi “preparado por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017, p. 5). Essa forma de organizar o currículo parte de uma concepção sustentada no que chamaremos de paradigma moderno de políticas curriculares⁴² – bem ilustrado pela síntese feita pelo ex-ministro.

As políticas curriculares construídas sob a égide desse paradigma se dão numa direção, isto é, partem dos gabinetes, das secretarias e, em última instância, do Ministério, rumo às escolas. Trata-se, nessa lógica, de “implementação curricular”, um conceito que evitamos ao nos referir às políticas de Freire, mas representativo para elucidar políticas gestadas no paradigma moderno. Para aprofundar-nos na compreensão do que essa direção específica de produção curricular envolve, consideramos relevante sublinhar que nossa rejeição ao uso do termo “implementação” se deve ao fato de que há, nele, outra característica fundamental no âmbito desse paradigma, um movimento de verticalização na produção das políticas. Caracterizar esse movimento de produção de

⁴² Aqui, remetemo-nos à discussão feita em nosso primeiro capítulo, à qual acrescentamos a constatação de que “a escola moderna absorveu as várias lógicas que estavam presentes na civilização moderna. Essa civilização foi fundada por um ato de dominação. Foi fundada por uma negação da possibilidade de milhões de seres humanos desenvolverem as suas vidas de maneira digna. Dessa forma, não é por acaso que a escola moderna produz e reproduz constantemente processos violentos na interação entre seus agentes, recorrendo a eles sistematicamente”. (GIOVEDI, 2012, p. 69)

políticas públicas de currículo, marcado por um processo que, ao mesmo tempo, parte dos gabinetes em direção às escolas de maneira e o faz de maneira verticalizada, preservando as hierarquias de construção, sistematização e circulação de saberes, nos permitiu identificá-lo como um *vetor* dessas políticas.

Identificar a escrita de um currículo feita por especialistas, e que implique reconfigurar a elaboração e comercialização de livros didáticos além de reestruturação da formação de professores como mecanismos de alteração das práticas pedagógicas, como um vetor das políticas curriculares é considerável nesse contexto. Afinal, há subjacente a esse vetor, sua decorrente naturalização, que o toma como único, natural ou mesmo esperado – como nos mostram os episódios e as tensões experimentados pelos professores da rede municipal durante a reorientação do currículo, que não somente rompe essa vetorização, mas propõe em seu lugar seu inverso. O Movimento de Reorientação Curricular consiste, portanto, como temos argumentado, não somente em uma ruptura paradigmática em relação às políticas modernas de currículo, mas, igualmente, em uma inversão radical do vetor dessas políticas.

Compreendê-lo sob esse prisma, nos permite afirmar, inclusive, que decorre da política curricular freireana, o entendimento do paradigma moderno de produção curricular como arbitrário, contingencial e convencional – na direção oposta de sua naturalização como o único modelo possível para as políticas do currículo. Comparar o texto de apresentação da Base Nacional Comum Curricular, enquanto política curricular gestada a partir dos princípios desse paradigma moderno, com as políticas curriculares freireanas praticadas no período estudado nos possibilita verificar, com nitidez, a referida inversão do vetor. Na mesma medida em que o texto de Mendonça Filho apresenta um documento “preparado por especialistas, com a valiosa participação de professores e da sociedade”, Freire demonstrou, no decorrer de seu mandato, outra possibilidade, a de um currículo construído coletiva e artesanalmente por professores e sociedade, com uma valiosa contribuição de especialistas de diferentes áreas.

Cumpre-nos sublinhar, inclusive, que a experiência freireana demonstra a possibilidade de radicalizar o princípio da gestão democrática escolar no Brasil, de acordo com nossa Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), não somente na construção do currículo como, igualmente, na garantia da autonomia docente. A inversão do vetor nas políticas constitui, assim, um modo interessante para a garantia de processos mais descentralizados e democráticos, previstos na legislação brasileira.

Para aprofundar nossa abordagem sobre o que caracterizamos como inversão do vetor, remetemo-nos a Michael Apple, estudioso das políticas curriculares, já mencionado neste trabalho, que nos recorda de que é preciso reconhecer mais e mais os currículos escolares como políticas de cultura, dado que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação” (2011, p. 71). Assim, como produto de uma “tradição seletiva”, todo currículo emerge como resultado de diferentes tensões determinadas por “conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”⁴³. Fundamentando-nos nas contribuições do autor, observamos que, ao romper o paradigma moderno de produção de políticas curriculares, invertendo seu vetor, Freire se contrapôs, enquanto administrador público, à “política do conhecimento oficial”, que tem sistematicamente privilegiado determinados grupos e marginalizado outros (GIROUX, 1997; MCLAREN, 2003; APPLE, 2011).

Como políticas curriculares produzidas sob a égide de paradigmas distintos, orientadas por vetores também distintos, a política de currículo do conhecimento oficial e a política curricular freireana, crítica e artesanal, contrapõem-se, desde os princípios até as finalidades. Recusando a lógica da prescrição curricular, Freire e sua equipe rejeitaram a política do conhecimento oficial, tomando como parâmetro “uma nova qualidade social” (CORTELLA, 2008, p. 20). Afinal, trata-se de “uma *reorientação curricular* que preveja o *levar em conta* a realidade do aluno”, o que, em detrimento das críticas indevidas, marcava-se pelo pressuposto de que “levar em conta não significa *aceitar* essa realidade, mas *dela partir*; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo”. O movimento, como demonstramos, preocupava-se em reestruturar a educação pública para que fosse capaz de assumir “as necessidades da quase totalidade de nossa população” como temáticas relevantes para o cotidiano da escola.

A inversão do vetor praticada por Freire contrapôs-se à política do conhecimento oficial ao recusar, como vimos, as temáticas prontas e as respostas estereotipadas, naturalizadas no decorrer da história da educação. Defende-se, sob essa perspectiva, que

⁴³ Consideramos relevante acrescentar que essa tradição seletiva veiculada por currículos cada vez mais prescritivos constitui o que Giovedi (2012, p. 257) caracteriza como “violência curricular”, devido ao flagrante desrespeito pela diversidade que marcam os mais diferentes cotidianos escolares. Em suas palavras, “mesmo em condições desfavoráveis, não são poucas as possibilidades de se assumir o currículo crítico-libertador como forma de resistir discursiva e concretamente ao assédio sistemático da violência curricular, afirmando-se uma práxis ético-crítica transformadora, diante das ofensivas das práticas antiéticas e imorais hegemônicas”.

“encontrar as respostas adequadas depende de fazermos perguntas adequadas” (MCLAREN, 2003, p. 101), o que não ocorre na política do conhecimento oficial, onde as perguntas já estão prontas e determinadas respostas são esperadas. Por isso, sublinhamos, “a interdisciplinaridade em Freire não nasce do acaso, mas da importância que dava para a necessidade de se entender a totalidade em que se vive” (ARELARO & CABRAL, 2017, p. 9).

A interdisciplinaridade, veiculada na política freireana, se fundamenta no pressuposto de que “quanto mais os homens assumem uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam sua tomada de consciência em torno da realidade e, ao explicitarem sua temática significativa, apropriam-se dela” (TORRES, 2014, p. 103). Por isso, contrapondo-se à política do conhecimento oficial, propalada por quem deseja estimular a adaptação do homem ao mundo, as políticas de Freire, situadas no âmbito da educação humanista, como denota o autor, rejeitam leituras parciais ou fragmentadas da realidade: afinal, “a transformação deste pelo homem, a investigação temática não pode perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade”. O incômodo dos professores causado pelo não estabelecimento de um currículo prescrito, isto é, *a priori*, como dita a política do conhecimento oficial, talvez seja a maior evidência empírica de que se deu uma ruptura paradigmática.

Tratava-se, como afirmaria posteriormente McLaren (2003, p. 290), de associar o currículo à política cultural ou ainda a um conjunto de práticas sociais, sob a perspectiva da teoria social crítica, evitando, sobretudo, a racionalidade instrumental ou tecnicista amplamente presente no paradigma moderno das políticas públicas de currículo. O objetivo consistia, nesse sentido, “em desenvolver uma linguagem crítica de desmistificação que possa ser usada para analisar interesses e ideologias latentes que trabalham para socializar os estudantes em formas compatíveis com a cultura dominante”⁴⁴. A ruptura paradigmática que se deu pela via de uma inversão do vetor representou, portanto, a assunção de que o currículo, mais do que um rol pré-estabelecido de conteúdos, representa “a introdução a uma forma particular de vida que serve em parte para preparar os estudantes para ocupar posições dominantes ou subordinadas na sociedade” (p. 287).

Desse ponto de vista, favorecer certas formas de conhecer em detrimento de outras se torna decisivo para garantir tais assimetrias. Ademais, há ainda a ruptura com

⁴⁴ Tradução nossa.

um princípio central do paradigma que temos criticado: “os tradicionalistas educacionais geralmente recusam-se a interrogar a natureza política do ensino público” conforme afirma Giroux (1997, p. 25). Com efeito, Freire não deixaria incólume, durante seus anos de mandato, uma tensão de tamanha centralidade para o que autores alinhados às suas perspectivas consideram como princípio de movimentos de mercantilização, de ideologização e até de esvaziamento da educação. Muito de sua obra, aliás, se constrói sobre a afirmação de que todo ato educativo é político.

Ao contrário do que praticaram os tradicionalistas mencionados por Giroux, Freire se recusou a despolitizar a linguagem do ensino mesmo nos documentos veiculados à rede municipal, como vimos, enquanto administrador público. Essa recusa se fundamentou na assunção característica na obra do educador brasileiro de que “as escolas são também locais políticos e culturais, assim como a noção de que elas representam áreas de acomodação e contestação entre grupos econômicos e culturais diferencialmente fortalecidos” (GIROUX, 1997, p. 26). Sob essa perspectiva, a literatura que se dedicou a estudar as políticas mobilizadas por Freire identificou seu movimento curricular como uma recusa “à maior parte da orientação tecnicista e modernista das políticas anteriores” (TORRES et al, 2002, p. 101). Nesse sentido, os autores elaboram uma síntese do significado do esforço dedicado à política curricular, como:

Um envolvimento ativo no desenvolvimento do currículo por parte de educadores habituados a usar 'pacotes' de ensino já prontos. Tentavam aumentar os poderes dos educadores, dando-lhes mais autonomia que alguma vez tinham tido, mas exigindo da sua parte, simultaneamente, uma participação mais alargada e mais intensa. Ofereciam aos educadores interessados oportunidades de trabalhar em colaboração com os colegas e com os alunos e os pais, apesar da sua profunda in experiência e reduzido treino nessa dinâmica. Finalmente, constituíam uma aposta política clara de colocar o ensino público ao serviço das comunidades de pobres e trabalhadores. Ao fazê-lo, as reformas do PT fizeram com que todos os que estavam envolvidos examinassem de forma mais crítica as suas vidas em relação à educação das crianças brasileiras e, em particular, das crianças pobres. (TORRES et al, 2002, p. 101)

Transpor a referência organizadora do trabalho pedagógico da centralidade dos conteúdos à leitura, interpretação e intervenção da/na realidade constitui parte importante das características da inversão do vetor em debate. Outro fator relevante desse movimento consiste no papel desempenhado pelas disciplinas escolares, como lentes capazes de permitir compreensões distintas e multifacetadas de um mesmo fenômeno. Afinal, uma tensão bastante habitual nas políticas de currículo emerge

precisamente do trabalho com as disciplinas – dado que existe um pressuposto na literatura do campo de que a constituição histórica dos saberes disciplinares e a organização estrutural da formação de professores constituiriam impeditivos intransponíveis a todo movimento de reorganização crítica do currículo⁴⁵. Era esperado, como vimos, que o saber da escola permitisse tanto a compreensão de sua realidade, como também – e em maior medida, sob a perspectiva que defendemos – conferir “o poder de alterar a realidade com base na interpretação que fazem dela” (TORRES et al, 2002, p. 279).

Nesse contexto, a própria interdisciplinaridade, como observam os autores, não constitui um fim em si, “mas um instrumento”. Essa perspectiva não negava a historicidade e a especificidade do conhecimento produzido em cada área do saber, mas demandava-lhes certa articulação e coordenação para que juntos permitissem a construção de novas possibilidades de intervenção. Convergimos para a afirmação dos autores de que “não se deve adotar um abordagem interdisciplinar porque é para isso que a escola existe, pois a escola não existe para ser interdisciplinar”. Ao invés disso, a escola existe, na concepção freireana, “para a formação social e crítica, em busca de uma sociedade democrática; que se caracteriza como uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade” (PMSP/SME, 1989b, p. 5).

Sob a perspectiva de Lopes e Macedo (2011, p. 34), devido aos motivos anteriores, “Paulo Freire é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola”. A mencionada compreensão implica, como vimos, a necessidade de, em relação à estrutura curricular, “repensá-la para além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos: como interação entre sujeitos que se dá no mundo”. Estabelecendo princípios e diretrizes consistentes e coerentes para a construção do currículo partindo da lógica de uma inversão do vetor nas políticas, que emergem da escola, tanto como práticas, mas também como documento, “essa interação começa na própria decisão dos conteúdos em torno dos quais o diálogo se estabelece”. Freire constituiu-se, por isso, na leitura das autoras, como “alternativa às concepções

⁴⁵ Não descartamos, todavia, as tensões e dificuldades que emergem da organização disciplinar, inclusive por reconhecermos, em concordância com Veiga-Neto (2002, p. 212), que “se o *Trivium* e o *Quadrivium* eram pensados como uma divisão prática dos saberes, com a virada disciplinar as novas disciplinas passam a ser entendidas como uma representação do que seria uma realidade mais profunda, uma representação do que seria a própria natureza do mundo, a manifestação de uma ontologia que lhes é anterior. É bem por isso que elas se tornam tão centrais para o currículo”.

técnicas do currículo, propondo procedimentos para elaboração curricular capazes de tentar integrar o mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares” (p. 35).

Entender a escola dessa maneira traz implicações significativas para a organização do ensino de matemática, que pôde ser repensado durante o Movimento de Reorientação Curricular, como denotam os educadores matemáticos envolvidos. Nele, a ênfase estava tanto sobre o diálogo e como sobre o pensar junto com o outro, emergentes na obra de Domite: “acho que podemos afirmar que eram dois os grandes objetivos de Paulo Freire no âmbito da educação: construir um espaço para o oprimido fazer suas denúncias e fazer compreender a educação como uma atitude política e não técnica”⁴⁶ (DOMITE & FORNER, 2014, p. 169). Articulando os princípios de Freire aos propósitos da educação matemática, diferentes autores concluiriam, como Skovsmose e Valero (2005, p. 66) que levar em conta o que os alunos trazem – enquanto seus *foregrounds*, nas palavras dos autores – como repertório social e experimental do que conhecem sobre sua realidade, pode ser um caminho profícuo para discutir como os processos de inclusão e exclusão são determinantes para os processos de aprendizado dos alunos.

Sob essa perspectiva, os autores afirmam que “com boas razões, pode ser argumentado que uma estratégia de baixo para cima possibilita para estudantes e professores serem incluídos nas tomadas de decisão curricular, o que é essencial para que a educação faça parte de processos democráticos na sociedade” (SKOVSMOSE & VALERO, 2005, p. 68). Afinal, como já lemos em ambos os autores, não há uma relação intrínseca da educação matemática com o fortalecimento de uma formação cidadã, crítica ou democrática. Da leitura de Ernest (1991), Valero observa ser possível construir relações entre as mais diversas ideologias sociais e políticas e concepções sobre a matemática e seu ensino. Para a autora, “isso significa que por meio das práticas da educação matemática, mais que aprendizagem de um campo do saber, o que ocorre é a criação de sujeitos administráveis dentro de um modelo particular de sociedade”⁴⁷ (VALERO, 2002, p. 54).

Alexandre Silva, educador matemático brasileiro, sinaliza, no sentido apontado por Valero, que a matemática e seu ensino têm sido centrais para a articulação de discursos meritocráticos, organizando seu conteúdo para um propósito ideológico,

⁴⁶ A educadora ressalva, ainda, no mesmo trecho que: “Na verdade, o fato de tentar interagir com o aluno, procurando compreender como ele compreende, já podem ser vistas, desde há muito tempo, como movimentos da psicologia cognitiva, mas, em geral, como processos neutros, quase limpos de mundo, tensão e preocupação social e política – em especial na educação matemática”.

⁴⁷ Tradução nossa.

associado à “racionalidade, neutralidade, igualdade de condições e autoridade para dizer o que é verdadeiro ou falso, incontestavelmente” (SILVA, 2013, p. 50). Numa paráfrase, o autor afirma, inclusive, que “temos a matemática eleita como a instância transcendental que, ao ocupar o tribunal supremo da razão, vai ter legitimidade para pronunciar quem tem ou não mérito”. Isso se estrutura porque a matemática foi colocada ao lado da língua portuguesa para identificar méritos ou deméritos das unidades escolares, refletindo, como demonstra o autor, “a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola” (MEC/INEP apud SILVA, 2013, p. 50).

Lamentando que o conhecimento matemático seja protagonista da tragédia ocasionada pelo discurso meritocrático em nossa sociedade, Silva elucida que “a legitimidade operacional dos jogos matemáticos de linguagem para se contemplar propósitos sociais inequívocos é ideologicamente usada e transfigurada para se legitimar a inequivocidade do próprio discurso meritocrático” (SILVA, 2013, p. 204). Sob essa perspectiva, o discurso meritocrático articulado ao conhecimento matemático traz implicações significativas para “a constituição de um currículo escolar que prioriza o conhecimento científico, mais precisamente o matemático, em relação às artes e às humanidades” (p. 205) – valendo-se da e contribuindo para a “docilização” da matemática, distanciando-a de leituras mais críticas da sociedade. A contribuição de Silva se dá, portanto, no sentido de, elucidando como conhecimento matemático e discurso meritocrático estão implicados na escola moderna, auxiliar-nos no entendimento de que “a composição do currículo oficial na conjuntura das políticas educacionais liberais insere-o no sentido da sua grande utilidade nos processos meritocráticos escolares” (SILVA, 2013, p. 198).

A desnaturalização dessas relações, construídas historicamente, passa, sob nossa perspectiva, por assumir, como Valero (2002, p. 55), que, embora “sujeitos cognitivos altamente racionais, com grande capacidade e competência matemática sejam indispensáveis para a democracia”, podemos conceber nossos alunos, de forma mais abrangente e crítica, como sujeitos políticos. O termo “político”, nesse contexto, “reconhece a natureza intrínseca do ser humano como um ser atuante e gerador de condições sociais e materiais de vida”, como defende a autora. Mais detidamente, Valero explica que entendê-los como sujeitos políticos significa que “não pensam no vazio, mas que fundamentalmente participam do mundo social-econômico-político-histórico-cultural, e, por meio dessa participação, pensam, conhecem, produzem e se envolvem com o mundo” (p. 56). Nesse sentido, a autora elucida:

A preocupação com a formação cidadã por meio do ensino de matemática não trata unicamente de trazer para aula um conteúdo contextualizado que sirva de motivação para a construção de ideias matemáticas significativas e mais “poderosas”. Mais além, esse trabalho consiste em reconhecer a maneira como a aula de matemática, como um espaço de ação social, coloca em contato professor e estudantes – seres humanos com um passado, presente e futuro – e como os processos de aprendizagem da matemática escolar se constroem e negociam nesse espaço e entre tais seres. (VALERO, 2002, p. 57, tradução nossa)

O ensino de matemática, no âmbito da pedagogia crítica de Freire, se ressignifica diante da necessidade de conceber a sala de aula como espaço privilegiado da ação social – onde se educa para a práxis, segundo Freire. Desconhecemos, por isso, caminhos para conceber os alunos como sujeitos políticos – ao invés de somente cognitivos – no âmbito das políticas do conhecimento oficial, dado que, nelas, os alunos têm sua possibilidade de ação social estreitada de maneira, inclusive, violenta, como veremos. As políticas curriculares de Freire, de outro lado, se apresentam tendo como pressuposto o fato de que alunos e professores são sujeitos políticos que, distanciando-se da tradicional recusa dessa dimensão, têm também o currículo como espaço de ação social. Com efeito,

A tese da relação crítica entre a educação matemática e a democracia nos leva a descrever a democracia como uma ação política aberta que inclui coletividade, transformação, deliberação e coflexão. A educação matemática, como qualidade de prática social e de atividade acadêmica, tem também uma natureza aberta. Poderia ser desenvolvida de muitas formas alternativas: educação matemática humanística, como etnomatemática, como educação matemática crítica ou como educação matemática deliberativa. Na verdade, é possível tratar a relação crítica entre educação matemática e democracia de muitas maneiras. (SKOVSMOSE & VALERO, 2012, p. 16)

No Movimento de Reorientação Curricular, identificamos, portanto, uma possibilidade tanto para a ruptura do paradigma das políticas de currículo instaladas, como também para a reflexão acerca de uma educação matemática crítica e significativa. Possibilidade, essa, de superar, inclusive, características decorrentes do modelo prescritivo, como, por exemplo, a violência curricular, da forma como define Giovedi⁴⁸.

⁴⁸ De acordo com o autor, “pode-se dizer que a violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar – suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. – negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar

Da leitura de sua tese – produto do estudo e da reflexão sobre as formas de violência curricular – compreendemos que, se de um lado, “a materialização concreta dos pilares fundamentais do modelo curricular hegemônico resulta em práticas cotidianas que negam a possibilidade de desenvolvimento da vida humana em diversos aspectos” (GIOVEDI, 2012, p. 96); de outro lado, teremos o paradigma freireano que, provocando sua ruptura, implica uma lógica cujo propósito seja estender as possibilidades de cada indivíduo “ser mais” (FREIRE, 2012). Da perspectiva de estruturar um currículo em torno da possibilidade de cada um ser mais, decorre necessariamente a centralidade do cotidiano e das situações-limite experimentadas em cada comunidade escolar – o que implica, por consequência, a recusa aos modelos prescritivos.

Afastando-nos das violências curriculares que caracterizam tais modelos, Giovedi (2012, p. 157) sublinha que há, na perspectiva freireana, o “esforço de se desvelar o cotidiano da escola como espaço em que se travam lutas por poder que são motivadas por uma quantidade infinita de causas”. Torna-se urgente, ao realizar esse esforço, identificar como operam os processos de desumanização dentro e fora da escola, para que a instituição escolar seja pensada não somente do ponto de vista da escolarização, mas, ainda mais, do ponto de vista do necessário enfrentamento desses processos.

Se há, portanto, no paradigma moderno das políticas curriculares, um vetor vertical e prescritivo, impregnado de características que negam, como vimos, as possibilidades das escolas, coerente aos processos de desumanização; “a contra-hegemonia, por sua vez, implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição ativa que engendra” (GIROUX, 1997, p. 199). O mesmo autor desenvolverá seus argumentos para reivindicar a criação de outras relações sociais e outra lógica de uso do espaço público, partindo do entendimento de que “a contra-hegemonia transfere a natureza característica da luta do terreno da crítica para o terreno coletivamente construído da esfera contrapública”.

Consideramos relevante o raciocínio construído por Giroux como chave explicativa que nos permite compreender a disputa das políticas curriculares como situadas dentro de outra esfera mais ampla, da própria experiência democrática. Scocuglia (2013, p. 147) afirma, nesse sentido, que “a relevância da dialogicidade como caminho construtor da escola pública popular chama atenção para outra categoria

central do discurso de Freire: a *democracia*". Não se pode olvidar que a grande tentativa da obra freireana consiste em propor vias para que, especialmente, os oprimidos por uma sociedade desigual, injusta e preconceituosa se emancipem e, emancipando-se, livrem-se a si e aos demais da inexperiência democrática que nos marca socialmente. Com efeito, havíamos tratado da convergência dos pressupostos da política curricular freireana com o princípio de gestão democrática, que anos mais tarde ocuparia lugar de relevância na legislação brasileira. Cumpre-nos sublinhar, nesse sentido, que, não à toa, "na sua passagem como Secretário de Educação em São Paulo a *gestão democrática* das escolas constituiu uma das suas prioridades máximas", dado que "junto com a formação permanente e a valorização do magistério instituiu o que de melhor pôde ser notado, além de evidenciar a postura democrática e coletivista do seu principal gestor" (p. 148).

Não se deve, como supomos, descolar ou isolar as políticas praticadas por Freire da grande tentativa de sua obra no sentido da emancipação e, por esse motivo, propomo-nos a compreender as implicações político-pedagógicas da inversão do vetor curricular para a própria democracia – fim último do esforço dedicado pelo educador brasileiro, estruturante em seus ditos, escritos e feitos.

4.2. Implicações político-pedagógicas da inversão para a democracia

Por outro lado, no momento em que eu sou um fazedor do discurso da possibilidade, só fazer o discurso da possibilidade já é a prova da impossibilidade. Portanto, eu não poderia ser, e é por isso que nós não somos determinados - a grande diferença é esta: nós somos condicionados. E os sujeitos condicionados ultrapassam o poder condicionante, enquanto os sujeitos determinados se escravizam ao poder determinante. (...) No momento em que nós inventamos uma linguagem e a produção social dessa linguagem, mudar é possível. Evidentemente, a mudança está submetida a dificuldades. Quanto a isso, não há dúvida. Quer dizer, a mudança não é arbitrária, você não muda porque quer, nem você muda sempre na direção com que você sonha. O que é preciso é saber que a mudança não é individual, é social, com uma dimensão individual. Mas a mudança é possível! (FREIRE, 2012, p. 213)

O excerto anterior nos reafirma o discurso da possibilidade, relevante à obra de Freire, como um dos mecanismos indispensáveis à transformação social. É necessário conhecer as possibilidades, imaginá-las, e a linguagem se desvela como espaço privilegiado das lutas por mudanças significativas na sociedade, como um todo, e na

escola em particular. Esse conjunto de mecanismos faz parte do enfrentamento da inexperiência democrática de nosso povo, tantas vezes denunciada pelo educador.

Como vimos desde o início deste trabalho, a plataforma política de Erundina e do próprio Partido dos Trabalhadores se fundamentava na quebra da “cultura do silêncio”, presente na sociedade brasileira, resultado de uma história de autoritarismo, mandonismo e opressão. Por isso, as políticas, nas mais diferentes áreas de atuação do governo municipal de São Paulo, construídas sob os princípios de autonomia, participação e descentralização, tinham como finalidade a reversão desse cenário.

Atualmente, como elucidamos antes, esse cenário de recrudescimento das políticas e da abertura à participação popular tem sido agravado preocupantemente, de modo que o debate central dos setores progressistas da sociedade brasileira se dedica, mais uma vez, a tratar dos riscos e das ameaças que nossa jovem democracia vem sofrendo. Com efeito, esse não é um movimento exclusivamente brasileiro, dado que países culturalmente distintos e geograficamente distantes vêm passando pelos mesmos processos, como bem demonstram os pesquisadores Steven Levitsky e Daniel Ziblatt, que elucidam em sua obra,

É assim que as democracias morrem agora. A ditadura ostensiva – sob a forma de fascismo, comunismo ou domínio militar – desapareceu em grande parte do mundo. Golpes militares e outras tomadas violentas do poder são raros. A maioria dos países realiza eleições regulares. Democracias ainda morrem, mas por meios diferentes. Desde o final da Guerra Fria, a maior parte dos colapsos democráticos não foi causada por generais e soldados, mas pelos próprios governos eleitos. (...) O retrocesso democrático hoje começa nas urnas. (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018, p. 16)

Quase como se soubessem o que sucederia no caso brasileiro, os autores seguem afirmando que as sociedades e suas instituições devem estar permanentemente resguardadas contra o avanço rápido do autoritarismo, que tem se valido das brechas que encontram tanto nos indivíduos – se pensarmos, em especial, nos oprimidos como seres duais, como defendem os autores com quem iniciamos este trabalho – como também nas instituições e suas regras. Nesse sentido, concebem essa possibilidade como “o paradoxo trágico da via eleitoral para o autoritarismo”, dado que “os assassinos da democracia usam as próprias instituições da democracia – gradual, sutil e mesmo legalmente – para matá-la” (p. 19).

No contexto brasileiro, a perda da democracia teria, ainda, por consequência, a ruptura aos projetos de combate à desigualdade esmagadoramente presente em nossa sociedade, como nos sinaliza o economista Eduardo Fagnani (2014, p. 8) que resgata o

sentido de que a democracia desempenhe seu efetivo compromisso com a formulação de uma agenda de transformação social. Não se trata da vinculação da democracia a um projeto ideológico possível, mas de sua íntima conexão com um projeto de desenvolvimento para o Brasil que tenha como objetivo primeiro assegurar o bem-estar de seu povo, em que “os interesses do cidadão venham em primeiro lugar” – e não os do mercado.

Por isso, ainda que mudanças estruturais sejam necessárias na política brasileira, o autor argumenta que nosso projeto de futuro não pode “prescindir de objetivos voltados para combater as desigualdades da renda, da riqueza, da estrutura tributária, do mercado de trabalho e do acesso aos bens e serviços sociais básicos” (FAGNANI, 2014, p. 15). Assim, reconhecendo que “a democracia brasileira é um processo em construção em que ainda prevalece um caldo de cultura antidemocrática e favorável ao golpismo”, o autor sinaliza a potencialidade que esse projeto, construído coletivamente, para o futuro do país, tenha na educação seu mote central. Afirma, em suas palavras,

A Educação acumula desigualdades e ausências; a escolaridade média da população é baixa em relação aos parâmetros internacionais; o analfabetismo de jovens e adultos permanece elevado; a universalização da oferta ainda apresenta lacunas no ensino infantil, médio e superior; e estar na escola não garante o aprendizado, e a questão da qualidade permanece viva. (FAGNANI, 2014, p. 18)

A partir disso, argumentaremos, adiante que, se a democracia é fundamental para a garantia da primazia do bem-estar social em detrimento do mercado, de modo que os interesses sociais venham em primeiro lugar, então não se pode abrir mão dos currículos construídos coletiva e localmente, no âmbito de suas comunidades, de maneira artesanal e crítica, valendo-se do repertório das experiências praticadas por Freire e sua equipe durante o Movimento de Reorientação Curricular em São Paulo. Trata-se, com efeito, da mais relevante implicação político-pedagógica, embora não seja a única, da inversão do vetor das políticas curriculares para a democracia.

Para encaminhar nossa reflexão nesse sentido, propomo-nos, antes, a discutir o próprio conceito de democracia aplicado às políticas curriculares, remetendo-nos à Lopes (2012, p. 703), que nos questiona sobre a viabilidade de ainda defendermos um projeto de democracia nas políticas de currículo. Mais detidamente, a autora problematiza a contradição em que se enredam as políticas curriculares: “serem democráticas por atender em alguma medida a um projeto para todos, e serem democráticas por atender a diferenças contextuais, em tantas quantas for possível pensar?”.

Afinal, “se uma política é considerada democrática apenas quando incorpora de forma plena demandas de determinados contextos, se os representantes que atuam nas políticas são entendidos como democráticos apenas quando reproduzem nos textos políticos seus discursos produzidos em outros contextos”, argumenta a autora, “é porque se define a democracia apenas pela possibilidade de uma representação transparente e plena” (p. 705). Como, porém, lidar com os processos sempre constantes de tradução, textualização, significação e ressignificação, recontextualização e hibridismo, dado que são processos cuja natureza é de difícil controle? À medida que acompanhamos sua reflexão, nos damos conta de que é necessária uma concepção de democracia pluralista, capaz de aceitar que “o conflito e o antagonismo são inerentes aos processos políticos e contaminam toda e qualquer pretensão de consenso” (p. 709).

Cumpre-nos elucidar que muito dessa tensão caracteriza, sobretudo, a elaboração de currículos prescritivos, ditos oficiais, como outro viés problemático e contraditório de sua natureza – especialmente quando seus elaboradores pretendem que o produto seja obtido de forma democrática. De acordo com ela,

Produzir um documento curricular, assim como escrever um texto educacional, desenvolver uma dada prática curricular ou defender uma tese, e se engajar em uma luta por hegemonia, lutar por uma dada fixação, uma dada representação. Mas podemos estar nessa luta considerando que há uma razão absoluta, um fundamento único e sólido que define a verdade da representação que construímos, fazendo dessa representação o reflexo de uma objetividade, ou podemos estar nessa luta entendendo que é ela mesma uma luta entre representações provisórias, precárias, limitadas e passíveis de serem traduzidas contingencialmente. Nesse processo, podemos ainda considerar que, admitidas as traduções, há que se limitá-las e restringi-las, ou há que estimular sua multiplicação, no jogo incessante das diferenças. (LOPES, 2012, p. 712)

Menos do que obter um produto que possa ser caracterizado como “democrático”, Lopes (2012, p. 210) argumenta em favor de que nos voltemos ao processo de negociação de sua construção, este sim capaz de ser garantido de maneira democrática, defendendo que “a multiplicação de espaços de poder e de negociação de sentidos pode ampliar as possibilidades democráticas por não ocultar e mesmo valorizar a lógica da diferença”. Isso porque, de acordo com sua perspectiva com que concordamos, “no que concerne as políticas de currículo, a democracia pressupõe manter aberta a possibilidade de negociação de sentidos com diferentes demandas, considerando o lugar do poder (o universal) como vazio”. Compreender essa perspectiva implica fundamentalmente entender que “a defesa de certas opções curriculares, como saberes, valores, projetos e

finalidades comuns, por referência a argumentos de universalização, do ponto de vista absoluto, não me parece contribuir para o processo democrático”.

Uma boa ilustração da tensão descrita por Lopes em função, sobretudo, dos projetos e dos currículos construídos com a pretensão de universalidade e finalidades comuns, consiste, a nosso ver, na experiência de Diane Ravitch, como formuladora de políticas curriculares nos Estados Unidos. A educadora, após ter feito uma aposta nos modelos prescritivos e universalistas associados ao monitoramento de resultados em avaliações de desempenho durante alguns anos, produz um estudo muito relevante em que revisa as evidências da eficácia da reforma educacional de que participou. Antes de nos dedicarmos ao seu estudo, cumpre-nos sublinhar que Ravitch se apresenta como uma educadora interessada em uma educação pública de excelência, forte nos conteúdos disciplinares com resultados de aprendizagem e de desempenho indiscutíveis.

Ravitch registra sua experiência de uma série de iniciativas vinculando os resultados obtidos em testes às políticas curriculares e de financiamento das escolas – por meio da aquisição de *vouchers*⁴⁹ –, impelindo-as a conduzir o trabalho pedagógico a partir do *Common Core*⁵⁰, disputando matrículas e, portanto, financiamento. Uma das primeiras consequências percebidas pela autora, durante o aprofundamento de um “projeto de endurecer”, como era chamado, foi justamente “o encurtamento do tempo disponível para ensinar qualquer coisa que não fosse leitura ou matemática”, implicando a redução significativa do tempo dedicado à história, às ciências e até ao recreio, em muitas escolas. Com o treino repetitivo se tornando parte da rotina diária, houve nitidamente o estreitamento curricular, da maneira como o definem Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa⁵¹.

O rápido e intenso desgaste emocional dos atores envolvidos foi outro impacto incontestável dessas políticas, dado que diretores de escola e professores, permanentemente pressionados para a obtenção de resultados que permitissem às

⁴⁹ De acordo com Freitas (2012, p. 386), “outra modalidade de privatização são os *vouchers* ou, como é mais conhecida no Brasil, a instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas”.

⁵⁰ *Common Core State Standards* corresponde à iniciativa estadunidense de formulação de padrões estaduais que, há alguns anos, detalhou o que os alunos do país deveriam aprender nas disciplinas de língua inglesa e de matemática ao concluir cada série escolar.

⁵¹ As autoras afirmam, nesse sentido, que “o problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação” (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 386).

escolas se tornarem “atrativas”, sucumbiram à tensão de um contexto de mensuração exacerbada. Michael Apple (2011, p. 81) avalia se tratar de uma “nova aliança a favor da restauração conservadora” que, segundo o autor, “inseriu a educação em um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos”. Como é possível notar nas políticas conduzidas por Ravitch e principalmente nos efeitos que tiveram, Apple sintetiza como sendo de interesse do modelo de mercado aplicado à educação: “a expansão do livre mercado; a drástica redução da responsabilidade governamental em relação às necessidades sociais; o reforço de estruturas de mobilidade altamente competitivas; o rebaixamento das expectativas do povo quanto à segurança econômica” e outras.

Porém, chamamos a atenção para o principal dano, na perspectiva de Ravitch, trazido pela política de endurecer: as escolas submetidas a ela não se transformaram nas escolas que a autora desejava ver, de excelência, com valores sólidos. Algumas escolas deixaram de existir. Outras – a grande maioria – deixaram de parecer escolas, da maneira como Ravitch as concebia. Ou seja, a política de endurecer não produziu sequer os resultados aos quais se destinava, propagandeados como certos com a aderência ao modelo de mercado que fundamentava tais políticas. Diante desse cenário, Ravitch (2011, p. 254) passou a afirmar que “as nossas escolas não irão melhorar se nós esperarmos que elas ajam como empresas privadas buscando o lucro”, afinal, “escolas não são negócios; elas são um bem público”, cujo objetivo “não é produzir maiores escores, mas sim educar as crianças para que elas se tornem pessoas responsáveis com mentes bem desenvolvidas e um bom caráter”.

Notando os descaminhos das políticas de endurecer, a autora muda de ideia com relação às condições necessárias para o fortalecimento da escola pública. Em suas palavras, “o mercado sabota valores e vínculos tradicionais; ele compromete a moral, que é baseada no consenso comunitário” (p. 248). Sob sua perspectiva, tornando-se crítica a partir do acompanhamento da própria introdução do modelo de mercado na educação,

A maneira mais durável de melhorar as escolas é melhorar o currículo e a instrução e melhorar as condições nas quais os professores trabalham e as crianças aprendem, ao invés de discutir infinitamente sobre como os sistemas escolares deveriam ser organizados, administrados e controlados. (...) O Congresso e os legisladores estaduais não deveriam dizer aos professores como ensinar, tanto quanto eles não devem dizer aos cirurgiões como realizar operações. Tampouco o currículo das escolas deve ser submetido a negociações políticas entre pessoas que não possuem conhecimento sobre o ensino. A pedagogia – ou seja, como ensinar – é o domínio profissional dos professores. O currículo – ou seja, o que ensinar – deveria ser

determinado por educadores profissionais e acadêmicos, após a devida deliberação pública, agindo com a autoridade neles investida pelas escolas, distritos ou Estados. (RAVITCH, 2011, pp. 251-252)

Conforme pudemos verificar, no decorrer deste trabalho, a autora – após uma série de iniciativas associadas à política de endurecer – se aproxima dos princípios idealizados por Freire para a estruturação do Movimento de Reorientação Curricular, que tomou como discurso oficial a possibilidade de que os professores sejam efetivamente concebidos como elaboradores do currículo, ao praticá-lo em cada sala de aula da rede municipal paulistana. Esse reconhecimento pressupõe tomar as escolas como “formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades”, além de “serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia” (GIROUX & SIMON, 2011, p. 109).

Por isso, ainda, entendemos que ambos os autores supramencionados se alinham ao entendimento de Lopes de que o estabelecimento de um currículo com marcas de universalização, global, não se traduz no fortalecimento das formas de vida democráticas, mas em seu contrário. Afinal, ambos argumentam que são justamente “as transações simbólicas e materiais do cotidiano que fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes”, motivo pelo qual devem ser consideradas na tessitura curricular. Esse princípio de organização do currículo – ou de sua *desinvisibilização* – nos oferece, ainda, condições para pensarmos, como sugerem, “a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural” (p. 112).

Em lugar de professores e escolas concorrendo, teremos professores-intelectuais, oportunidade de que emerge a necessidade, não de responsabilizá-los pelo que não fazem, mas de criar “modelos teóricos que forneçam um discurso crítico para analisar as escolas como foros de contestação construídos socialmente e diretamente envolvidos na produção de experiências vividas” (GIROUX & MCLAREN, 2011, p. 159). Sob essa perspectiva, distanciamos-nos, significativamente, da educação bancária, retroalimentada tanto pelo modelo de mercado como pelo paradigma moderno de políticas curriculares que relegam ao professor o ensino como atividade tarefaira.

Somente nessas condições, é possível, sob a égide do pensamento freireano, que a escola atinja seu maior objetivo, qual seja, contribuir com a emancipação dos oprimidos. Em suas palavras,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2012, p. 57)

Desvelar o mundo da opressão e se comprometer, na práxis, com sua transformação pressupõem tomar o ato educativo como indiscutivelmente coletivo. Torna-se necessário, por isso, romper com o individualismo seletivo característico da política do conhecimento oficial, das políticas de endurecer, do paradigma moderno das políticas de currículo ou de tantas outras nomenclaturas que encerraram críticas importantes ao imobilismo da escola moderna. Ravitch (2011, p. 248) afirma, nesse sentido, que “como consumidores, deveríamos ser livres para escolher”, porém, “como cidadãos, deveríamos ter conexões com o local onde vivemos e estarmos preparados para trabalhar juntos com nossos vizinhos diante de problemas comuns”. As escolas falhavam – a muitas ainda falham – em ajudar na identificação desses problemas e no estímulo às soluções coletivas. “Quando os vizinhos não têm um campo comum de encontro”, acrescenta a autora, “é difícil para eles se organizar em prol do interesse próprio e de sua comunidade”. A escola pode ser esse campo comum de encontro, como Freire demonstrou ser possível durante os anos de seu mandato à frente da Secretaria Municipal de Educação paulistana com a experiência de uma escola pública popular democrática.

Com efeito, consideramos necessário que a escola seja esse campo, mas, para isso, também consideramos necessário estruturar caminhos para a inversão do vetor da política curricular. Isso se justifica devido ao fato de que:

Nos diferentes contextos da política, contudo, muitas vezes ainda se opera como se o universal tivesse um lugar absoluto a ser defendido. Toda vez que sentidos da política de currículo são produzidos na tentativa de garantir supostos consensos *a priori* – cultura comum, projeto de nação, cidadania, currículo único, qualidade da educação – em vez de oportunizar dissensos, ampliar a esfera pública para que os conflitos e as diferenças se multipliquem, opera-se como se existisse um particular que definitivamente pudesse (e devesse) se hegemonizar como universal. (LOPES, 2012, p. 713)

A oportunidade aos dissensos como caminho para a ampliação da esfera pública torna-se fundamental, do ponto de vista da estrutura das políticas de currículo que visem, efetivamente, não somente ao fortalecimento da escola pública – capaz de partir da experiência social que têm as pessoas que ali se educam e oferecer respostas significativas aos problemas, às situações-limite, vivenciadas –, mas, igualmente, da democracia. Afinal, como também sublinha Lopes, mesmo falar em uma democracia, em geral, universalista, é precário, “na medida em que o caráter democrático se vincula à sua estreita ligação com a contingência” (p. 711). Nesse sentido, a autora ainda acrescenta que “a democracia não impregna o tecido social de uma vez por todas e, nessa perspectiva, precisa ser analisada contextualmente. Mesmo porque, o próprio social é uma construção inconclusa”.

Quando tratamos das políticas freireanas de currículo e da política do conhecimento oficial, das políticas de endurecer, do paradigma moderno das políticas de currículo e da educação bancária, deve ficar evidente, portanto, que são diferentes não como possibilidades de currículos, mas, ao invés disso, como práticas políticas contrárias a, no primeiro caso, ou em favor da, no segundo, manutenção das desigualdades sociais e recrudescimento das políticas democráticas. Basta observar que, como insistimos, no decorrer deste trabalho, não faz sequer sentido falar de “implementação curricular” no caso da experiência freireana. Inverter o vetor do currículo significa inverter a lógica que orienta a constituição de tais políticas e também suas finalidades.

Trata-se, em primeira instância, de uma transformação significativa no modo de relacionarem professores, alunos e comunidade escolar. À maneira de Freire, que “escutava, escutava o outro, como este outro faz e conta o que faz e sabe – e, se assim posso dizer, teorizou sobre esta escuta” (DOMITE & FORNER, 2014, p. 161). Enfrentava-se, assim, uma marca de nosso autoritarismo, segundo a qual, “o outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade” (CHAUÍ, 1995, p. 75). A filósofa elucidava, no mesmo trecho, que “as relações, entre os que se julgam iguais, são de cumplicidade; e, entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma a forma do favor, do clientelismo, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma da opressão”. Problematizar esse modo de se relacionar passa fundamentalmente por uma educação e uma escola que o desnaturalizem, demonstrando que é possível estabelecer outras maneiras de conviver.

Em outra instância, mais profunda, o movimento curricular de Freire, desde os seus princípios introduz uma variável incontornável na história das políticas curriculares: a demonstração efetiva de que, numa rede municipal de ensino como a de São Paulo, a maior do país e da América Latina, é possível inverter o vetor da política curricular de modo que as escolas, mais do que respeitadas em sua identidade e trajetória, tenham condições de construir seus currículos, locais, com foco na superação das situações que limitam a existência da comunidade em que está inserida. Essa demonstração supera criticamente a política do conhecimento oficial, subjacente à Base Nacional Comum Curricular, que “concebe a política de currículo como a forma de fixar um dado projeto de sociedade, de construir um futuro que se quer para todos e vincula a democracia a essa orientação” (LOPES, 2012, p. 713). Mais gravemente, o contexto de base em que vivemos atualmente, como oriundo de um paradigma moderno e bancário,

Não consegue superar a perspectiva racional de política, supondo que o consenso sobre as regras de funcionamento do sistema pode torná-lo mais democrático a partir de uma perspectiva de inclusão consensual de todos. E desconsiderando, contudo, que não somos determinados por uma gramática com fundamentos estáveis e que a política implica antagonismo e conflito, portanto diferentes níveis de exclusão e tensionamento. Postas em ação, as regras se modificam e fazem com que diferentes projetos de sociedade sejam criados contingencialmente apenas como horizontes difusos que, uma vez alcançados, são desconstruídos pelas novas decisões. (LOPES, 2012, p. 713)

Lidar com o antagonismo e o conflito nas políticas curriculares pressupõe, como fez Freire, dar condições, inclusive, para que escolas que não tenham realizado a adesão ao projeto proposto pela administração possam executar outros projetos, seus projetos, próprios, particulares e locais. Para as escolas que realizaram a adesão, por sua vez, pressupõe acompanhamento cotidiano dos especialistas para que os professores se sintam acolhidos em suas dificuldades e possam encontrar coletivamente soluções para problemáticas e tensões nunca antes abordadas.

Diante disso – e cientes do modo como se relacionam as políticas curriculares mais prescritivas e o mercado, evidenciado nas contribuições de Ravitch – afirmamos que a variável introduzida pelo Movimento de Reorientação Curricular de Freire, em detrimento dos interesses do mercado, centraliza o debate do currículo em torno das necessidades sociais das comunidades escolares. Há nisso a aposta – de modo diametralmente oposto ao que havia na política educacional estadunidense ou ao que há na Base Nacional Comum Curricular – de que escola e entorno somente podem se

desenvolver juntos, “em comunhão” como dizia Freire. Não há possibilidade alguma de que o desempenho escolar das crianças melhore significativamente se passam fome ou sofrem diuturnamente com a violência institucionalizada ou a negligência do poder público. Melhor, não há o menor interesse ético em mensurar o desempenho se esse interesse não está acompanhado de uma ação efetiva do poder público no sentido de construir condições mínimas de dignidade humana.

Sob essa perspectiva, manifestamos nossa concordância com o seguinte excerto da obra de Ravitch, em que a autora problematiza:

A política de endurecer produziu resultados? Ela levou a maiores escores dos estudantes nos testes? Essas podem não ser as perguntas certas. Faz mais sentido perguntar se uma política de coerção pode criar boas escolas. Podem os professores ensinar com sucesso crianças a pensarem por si mesmas se eles não são tratados como profissionais que pensam por si mesmos? Podem os diretores serem líderes inspiradores se eles devem seguir ordens quanto aos mais mínimos detalhes da vida diária nas salas de aula? Se uma política de endurecer rouba os professores de sua iniciativa, de sua habilidade e de seu entusiasmo, então é difícil de acreditar que os resultados valem à pena. (RAVITCH, 2011, p. 86)

A mudança na orientação das perguntas feitas pela autora no trecho citado nos sinaliza o que de fato deve estar no horizonte da educação e das escolas. Com efeito, iniciamos este capítulo com a narrativa feita por Ana Maria Saul de um episódio vivenciado por ela com uma professora que pedia que Paulo Freire lhes dissesse o que deveriam fazer, ao invés de propor que refletissem eles próprios sobre isso. Discute-se pouco essa problemática, aparentemente contraditória, no âmbito da academia, qual seja, o fato de que grande parte dos professores não tem consciência da parcela de sua autonomia que está em risco com as políticas curriculares prescritivas – especialmente quando associadas às políticas de avaliação. Ravitch chega a falar de professores roubados de seu entusiasmo – mesmo estando ela convencida, anos antes, de que aquelas políticas seriam as mais apropriadas para a construção da escola pública de excelência, que a autora desejava, o que também não ocorreu.

O modelo de mercado, cujos princípios foram gestados nos Estados Unidos, aplicados às políticas educacionais, do currículo e da avaliação, se torna, sob esse prisma, representativo do vetor moderno das políticas curriculares, da política do conhecimento oficial e da educação bancária. Incorporar sua lógica à escola pode significar o desmantelamento do sentido público de sua caracterização, como argumentamos. Apple (2011, p. 84) afirma categoricamente que o efeito mais perverso

desse modelo consiste justamente na “exclusão das políticas educacionais do debate público”, dado que, “nesse processo, a própria ideia da educação como parte integrante de uma esfera política pública, em que seus meios e fins sejam publicamente debatidos, acaba atrofiando”.

Não cabe, daí, a escolha das escolas como se qualquer produto fosse, mesmo porque, conforme demonstraram Freire e sua equipe em São Paulo, escola não se escolhe – como se fosse possível encontrá-la pronta, da maneira como sonhamos. Escolha se constrói coletivamente. Por isso, concordamos com o autor, quando afirma que:

Há uma enorme diferença entre o esforço democrático de ampliar os direitos do povo às políticas e práticas da escolarização e a ênfase neoliberal em tomo da mercadização e da privatização. O primeiro visa *a ampliar a política*, "restaurar a prática democrática criando formas de ampliar a discussão pública, o debate e a negociação". Está intrinsecamente baseado em uma visão de democracia como prática educativa. A segunda, por sua vez, busca *conter a política*. O que ela quer é *reduzir toda política à economia*, a uma ética de "escolha" e de "consumo". (APPLE, 2011, p. 84)

Conter a política ou ampliá-la, em nossa perspectiva, são sínteses dos movimentos ensejados pelos vetores da política curricular e a experiência freireana em São Paulo se vincula nitidamente ao propósito de ampliar a política, acolhendo o dissenso e o conflito da vida como marcas indelévels dos cotidianos escolares de uma rede grande e diversa. Conforme nos comprometemos, encaminhamos o encerramento deste trabalho, argumentando em favor da ideia de que inverter o vetor das políticas curriculares é imprescindível para a garantia da forma democrática como é concebida a gestão escolar em suas múltiplas significações, além da própria forma social como nos relacionamos. **Isso porque, partindo do que discutimos anteriormente, a mais relevante implicação político-pedagógica da inversão do vetor curricular** – que, em uma experiência localizada, praticada por Freire em São Paulo, de 1989 a 1992, devendo haver outras a serem buscadas e estudadas – **consiste na manutenção e na radicalização do sentido público da escola pública.**

O maior ganho, nesse sentido, do Movimento de Reorientação Curricular foi justamente garantir que os processos de negociação e construção do currículo ocorressem onde estão os atores mais interessados na educação escolar – mães, alunos, pais, professores, direção da escola, funcionários e todos os demais membros da comunidade escolar. Sob a égide dos princípios de autonomia, participação e descentralização, que regeram as políticas das diferentes áreas durante o governo de

Erundina, o movimento de construção de currículo – de sua desinvisibilização crítica e emancipatória, com a contribuição dos especialistas – o poder de decidir sobre o currículo e torná-lo oficial é descentralizado a tal ponto que a própria capilaridade das escolas faz com que sejam quase impermeáveis aos assédios do mercado e dos interesses privados.

Durante o movimento, se tornam soberanos os interesses mais autênticos de cada comunidade com sua escolarização, com a capacidade de intervenção sobre a realidade, objetivando sua transformação, a superação das situações-limite que constituem obstáculos para que “sejam mais”. O público, como dimensão constitutiva, da instituição escolar ressignificado radicalmente, permite que assuntos centrais como o financiamento público dos projetos das escolas sejam discutidos em âmbito escolar, proporcionando os mecanismos necessários para que cada unidade trilhe seu próprio caminho, a partir das demandas de sua comunidade permitindo que se desenvolvam conjuntamente, solidariamente.

A retomada do sentido público da educação, em sua radicalidade, nos inclina ao entendimento de que o currículo não pode ser pré-determinado, pois qualquer forma de concebê-lo previamente isolaria aspectos fundamentais de suas políticas que somente se desvelam nos cotidianos escolares, como tensões, limites, possibilidades e potenciais próprios de cada comunidade.

Fortalecer o sentido público das escolas públicas se faz necessário para que possam se resguardar dos assédios do mercado e de seus interesses, valendo-se, para isso, das demandas sociais mais emergentes em cada comunidade como disparadoras do ato educativo – o que depende, não há dúvida, do poder que lhes será devolvido, tanto política, como pedagógica e financeiramente para sua efetivação no currículo, afastando interesses privados da lógica de constituição do trabalho pedagógico. “Optamos pela vida” – para usar uma expressão de Giroux (1997, p. 156) ao optarmos por uma escola viva, interessada por e imersa nos cotidianos de sua comunidade.

Afinal, e retornando à mais célebre obra de Freire,

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores,

até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.
(FREIRE, 2012, pp. 42-43)

Falsa generosidade essa mencionada por Freire, demonstrada, inclusive, por quem, ingênua ou maldosamente, formula um currículo nacional, impregnado de concepções fragmentadas e leituras parciais da realidade, com o argumento pretensioso de que sua necessidade decorre da busca da equidade na sociedade brasileira ou ainda de qualidade da educação. Equidade e qualidade que, como defendeu Freire durante toda sua vida, não serão atingidas sem que as mais diferentes escolas, redes, nos mais diversos contextos, municípios e estados sejam efetivamente considerados. É preciso, por isso, como nunca antes, resgatar, fortalecer e radicalizar o sentido público da escola pública, como condição de uma educação efetivamente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como uma maneira de conduzir-nos por meio dessas que, embora tenhamos denominado considerações finais, se caracterizam mais apropriadamente como considerações sempre inconclusas, em vias de, acerca de um trabalho que se constitui na dinâmica efervescente, em permanente transformação, inovadora e desafiadora dos cotidianos escolares e do currículo, decidimos resgatar brevemente a trajetória da investigação, a partir dos objetivos delineados, para sintetizar e destacar pontos relevantes, dos quais nos aproximamos durante o estudo.

Dentre nossos principais objetivos com esta investigação, propomo-nos a compreender se e em que medida o Movimento de Reorientação Curricular rompe com o paradigma tradicional da formulação de políticas governamentais de currículo, discutindo, a partir disso, a possibilidade de propor políticas públicas que permitam às escolas públicas construir seus próprios currículos, que subsidiem os aportes necessários para essa construção.

Nesse sentido, consideramos, como vimos, que há efetivamente o rompimento com o vetor das tradicionais políticas curriculares – também denominadas de políticas do conhecimento oficial, fundamentadas no paradigma moderno das políticas curriculares –, dado que, em síntese: a) as escolas poderiam aderir ou não à proposta, contando com financiamento público de seus projetos mesmo nos casos em que não houvesse adesão; b) as escolas que aderiram ao projeto interdisciplinar via tema gerador passaram a receber sistematicamente o auxílio de professores especialistas oriundos de reconhecidas universidades paulistas para reflexão sobre suas práticas; c) as práticas mobilizadas durante o movimento eram compartilhadas em seminários entre as escolas participantes e registradas em documentos que buscavam ampliar o acesso da rede às práticas realizadas, promovendo o debate sobre o que estava ocorrendo nessas unidades e instigando outras a aderirem.

Não houve, em nenhum momento, como afirmamos, a tradicional culminância do currículo prescrito, oficial, para que a rede municipal, longe de participar de sua elaboração, o implementasse – como é comum na política do conhecimento oficial. Houve, ao invés disso, um movimento artesanal de construir coletivamente o currículo a partir das práticas realizadas com o auxílio dos especialistas nas escolas, por meio do

tratamento dos temas geradores identificados em comunhão com cada comunidade escolar. Denominamos, portanto, esse movimento – cuja característica principal é o estímulo à construção local, artesanal e crítica do currículo – de uma **inversão do vetor nas políticas curriculares**.

Distanciando-se das características criticadas por Charles Chaplin em *Tempos Modernos*, a inversão do vetor experimentada por Freire e sua equipe demonstrou, como maior potencialidade, a viabilidade de mobilizar centenas de escolas paulistanas em torno de um projeto curricular próprio, capaz de reconhecer e acolher cada particularidade vivenciada pelos atores de uma mesma comunidade escolar. Não houve prescrição em larga escala, homogeneizadora, descolada da realidade das escolas, incapaz de reconhecer como se diferenciam substantivamente uma escola e uma fábrica.

Como fragilidade significativa, o movimento de expansão do projeto – passando de dezenas a centenas de escolas participantes – encontrou obstáculos severos para assegurar, na visão dos professores, um acompanhamento com a mesma qualidade que tinham à disposição anteriormente. Em algumas escolas, esse fator se tornou, como mostram os relatos, decisivo para a descontinuidade do projeto. Porém, se de um lado, os professores afirmaram que não era possível continuar o projeto sem um acompanhamento na mesma intensidade e frequência que recebiam; por outro, foi possível verificar também que se atribuiu a esse acompanhamento uma mudança e uma melhora significativas nas práticas.

Realizar esta investigação demonstrou, nesse sentido, que, qualquer movimento curricular que se pretenda construir crítica, local e artesanalmente depende, fundamentalmente, da garantia das condições permanentes de acompanhamento, mesmo durante o processo de expansão do movimento a mais unidades. Isso porque, como vimos, a construção das condições necessárias à formação do professor-intelectual, indispensável à estrutura do Movimento de Reorientação Curricular, reivindica, além da descalcificação das práticas, a desconstrução de uma série de modelos inseridos na formação dos professores e no imaginário social acerca da profissão que o desqualificam e o desvalorizam, inabilitando-o à construção do currículo.

No caso particular dos professores e das professoras de matemática, os obstáculos em torno das práticas que aproximassem o ensino da disciplina do trabalho com o tema gerador também emergiram nos relatos coletados. Relativizamos, contudo, a afirmação de que pouco ou nenhum conteúdo matemático sofisticado tenha sido trabalhado via tema gerador ao verificar os relatos de prática, além da variedade e da profundidade de

assuntos trabalhados. Nesse sentido, consideramos que a publicação sistemática de Cadernos de Relatos de Prática, caso tais políticas não fossem interrompidas na gestão seguinte, pudesse contribuir com a construção coletiva de um repertório de práticas e de aproximações possíveis entre distintas temáticas, situações-limite, e diferentes conteúdos matemáticos.

Trata-se, como sustentamos, de uma necessidade inerente ao movimento de construção coletiva do currículo que, desde a elaboração do documento de Visão de Área, pressupunha um olhar crítico, propositivo e de relevância social ao ensino de matemática. A respeito disso, argumentamos, a partir do referencial teórico adotado, que a matemática tem em seu caráter crítico uma dimensão constitutiva, que, enquanto um saber histórica e socialmente construído, não se vincula necessariamente a projetos político-pedagógicos mais democráticos e emancipatórios ou a seus opostos. Disso decorre fundamentalmente a necessidade de que o ensino de matemática ser objeto de permanente reflexão para que se encontrem e se potencializem caminhos que permitam aos professores e às professoras trabalhá-lo sob a égide dos princípios orientadores da reorientação curricular.

Por isso, estruturá-lo na perspectiva de um currículo integrado, interdisciplinar, que acolha temáticas de relevância social como eixos fundadores do trabalho pedagógico, demanda acompanhamento contínuo, capaz de reconhecer e estimular a formação de um professor-intelectual, fomentando sua autonomia. Consideramos significativo o movimento realizado nessa direção, quando discutimos as estratégias utilizadas pelos professores e pelas professoras de matemática para viabilizar o trabalho via tema gerador, quais sejam: flagrar temática de interesse dos alunos; ensinar modelos matemáticos que permitam a intervenção no contexto dos alunos; propor uma temática previamente, permitindo que os alunos elaborem as perguntas geradoras em sua aproximação à temática; e, finalmente, convocar os alunos à escolha do tema gerador.

Em cada uma dessas estratégias, identificamos potencialmente uma mudança de postura tanto do professor como dos alunos envolvidos, chamados a participar cada vez mais ativamente dos processos deliberativos estruturantes do ato educativo – o que consideramos ser um reflexo substantivo e promissor das práticas formativas que ocorreram no âmbito do Movimento de Reorientação Curricular de Freire, a despeito dos obstáculos enfrentados durante sua expansão. Problematizou-se, por meio dessas estratégias, o sentido e o significado do currículo de matemática praticado nas escolas paulistanas, remetendo-nos à crítica de D'Ambrosio registrada no início deste trabalho

de que não há como justificar a obsolescência dos programas matemáticos, reproduzidos de forma irrefletida e descolada da realidade e das possibilidades de significação dos alunos.

Potencializar o trabalho artesanal, localmente situado, de construção curricular permitiu evidenciar os dissensos, as recontextualizações e hibridismos característicos do cotidiano escolar, presentes nas significações e nas ressignificações elaboradas pelos professores de matemática. Essa afirmação está ilustrada pelo movimento feito pelos professores, particularmente de matemática, de buscar estratégias capazes de aproximar o ensino de matemática da proposta feita pela via do tema gerador. O movimento criativo que produz, como vimos, inéditos-viáveis, “soluções praticáveis despercebidas” que, se de um lado deixaram de ser as práticas tradicionais mencionadas no início deste trabalho, tampouco eram exatamente a concretização da proposta curricular a que aderiram.

No âmbito do movimento estudado, houve, como discutimos, uma tentativa considerável no sentido de conferir ao repertório de conhecimentos matemáticos trabalhados nas escolas certa relevância social, implicada em uma estrutura curricular cujo objetivo primeiro consistia justamente em repensar e realocar o papel social da escola pública – como crítica, popular, democrática e potencializadoras da cultura popular. Para isso, a matemática desempenha, junto às demais disciplinas, uma função decisiva, considerada sua centralidade construída historicamente, o que demanda, por sua vez, uma mudança de postura por parte dos *praticantes do currículo*.

Nesse sentido, os cadernos de Relatos de Prática contribuíram para reorientar as práticas a partir de um movimento, também fundamentado na obra freireana, de permanente ação-reflexão-ação, sinalizando a potencialidade de que professores e professoras, realizando práticas exitosas, as registrassem e compartilhassem com a análise cuidadosa dos especialistas. Os documentos, emergindo durante o movimento ao invés de antes dele, chegavam às mãos de muitos outros docentes da rede municipal que refletiam coletivamente sobre as práticas de ensino de matemática via tema gerador, oferecendo mais subsídios à mudança de postura que se esperava construir.

Essa mudança qualitativa e substantiva de postura por parte dos principais atores da escola revela a potencialidade do que os autores latino-americanos utilizados no início deste trabalho vêm tratando, isto é, a necessidade de constituir alternativas autênticas, locais, artesanais, críticas e emancipatórias que nos permitam reverter o cenário de subalternização em que temos sido alocados. Sob essa perspectiva, o estudo

das políticas de currículo freireanas nos permitiu identificar suas iniciativas como um contraponto significativo ao discurso hegemônico, que aposta na carência como marca intransponível da escola pública para fragilizar ainda mais a agência de seus atores.

Como vimos, na perspectiva desses intelectuais, torna-se mais e mais urgente encontrar tais alternativas como saídas possíveis capazes de superar não somente os males da colonização, que nos impregnam historicamente, mas também do imperialismo, com o qual temos nos preocupado cada dia mais. No âmbito do currículo, particularmente, discutimos os reflexos perniciosos da utilização do modelo de mercado e do paradigma moderno em políticas de educação, que podem ser evitados, confrontados e problematizados quando temos conhecimento de políticas postas em prática que, como aquelas mobilizadas por Freire, invertem um vetor naturalizado de produção, circulação e implementação em favor de outro, que habilita localmente os atores envolvidos e considera suas vozes, experiências e interesses para a construção de um projeto educacional viável.

Em síntese, concluímos que Freire, por meio de seu Movimento de Reorientação Curricular, propôs e consolidou uma alternativa autenticamente latino-americana, pois artesanal, e crítica, fundamentada nos princípios de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, capaz de reverter o cenário tradicional das políticas públicas, especialmente curriculares, contra o modelo de mercado que tem marcado substantivamente tais políticas, desde uma fundamentação imperialista neoliberal que privilegia os interesses privados em detrimento dos interesses públicos. Sua iniciativa permitiu, por isso mesmo, resgatar o sentido público da escola pública, tema fundamental à democracia, ao oferecer aos professores subsídios necessários para que cada currículo orbitasse em torno de temas de legitimada relevância social para cada comunidade. Constituiu-se, enfim, uma alternativa efetivamente inédita e viável ao que parece ser ainda o vetor das políticas curriculares brasileiras.

FONTES DOCUMENTAIS

ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. ABDC, Associação Brasileira de Currículo. *Ofício nº 01/2015 – GR: Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Último acesso em 23 Mai. 2019.

BRASIL. *Constituição Federal – 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Federal nº 9.394 de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Último acesso em 26 Jun. 2019.

BRASIL. *Lei Federal nº 11.738 de 2011*. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Último acesso em 20 Mar. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Último acesso em 03 Fev. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO-SP/SME (PMSP/SME). *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.

_____. *A reorganização parcial da Secretaria Municipal de Educação*. São Paulo: SME, 1989d.

_____. *Dez meses de administração: o que mudou*. São Paulo: SME, 1989e.

_____. *Construindo a educação pública popular: Ano 2*. São Paulo: SME, 1990a.

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

_____. *Cadernos de formação (01) – Série: Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade*. São Paulo: SME, 1990c.

_____. *O projeto de interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: SME, 1990d.

_____. *Construindo a educação pública popular: Ano 3*. São Paulo: SME, 1991a.

_____. *Cadernos de formação (03) – Série: Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade*. São Paulo: SME, 1991b.

_____. *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, 1991c.

_____. *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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Denise Regina da C. A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino: contribuições de Paulo Freire, 2011, 362 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ALVES, Nilda. MACEDO, Elizabeth. MANHÃES, Luiz Carlos. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomás Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 71-106.

APPLE, Michael; NÓVOA, Antônio (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

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). Em: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. (orgs.), *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 191-207.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; CABRAL, Maria Regina Martins. Paulo Freire: por uma práxis transformadora. *Rizoma Freireano*, n. 23, 2017, pp. 1-15.

ARELARO, Lisete. SAUL, Alexandre. Um revolucionário amoroso, tolerante, bem humorado e radicalmente democrático: saudades de Paulo Freire. *Revista Reflexão e Ação*, 2017, pp. 295- 310.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículos sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, 2001, pp. 99-116.

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. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 1995.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. Anped: Rio de Janeiro, v. II, n. 31, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. *Estudos Avançados*, v. 9, n. 23, 1995, pp. 71-85.

_____. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CITELLI, Beatriz Helena Marão. Cruzando linguagens. EM: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1993, pp. 93-108.

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*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

CORTELLA, Mário Sérgio. A reconstrução da escola: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991. *Aberto*, Ano 11, n. 53, 1992, pp. 54-63.

_____. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

_____. Educação matemática: uma visão do estado da arte. *Pro-posições*, 4 (1), p. 4-17, 1993.

_____. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

_____. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. *Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

_____. A Nonkilling Mathematics? Em: PIM, Joám Evans (org.). *Toward a Nonkilling Paradigm*. Honolulu: Center for Global Nonkilling, 2009, pp. 241-270.

_____. The Program Ethnomathematics: theoretical basis and the dynamics of cultural encounters. *Cosmopolis*, 3(4), 2012, pp. 13-41.

D'AMBROSIO, Ubiratan; DOMITE, Maria do Carmo Santos. A conversation with Paulo Freire. *For the Learning of Mathematics*, 17 (3), 1997, pp. 7-10.

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

DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOIVOC, Nadir; STUANI, Geovana. Reorientação curricular na concepção freireana de educação: análises em dissertações. *Revista e-Curriculum*, v. 03 (11), 2013, pp. 684-712.

DELIZOICOV, Demétrio. ZANETIC, João. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. EM: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1993, pp. 9-18.

DOMITE, Maria do Carmo Santos. *Problematização: um caminho a ser percorrido em educação matemática*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.

_____. Dialogando de fora para dentro. EM: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1993, pp. 53-66.

_____. Etnomatemática e formação de professores: no meio do caminho (da sala de aula) há impasses. Em: CONFERENCIA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 13, 109-123. Recife. *Anais*, 2012.

_____. Na trilha da etnomatemática: alteridade e escuta em Freire. Em: ENCONTRO DE ETNOMATEMÁTICA DO RIO DE JANEIRO, 1, 37-50. Rio de Janeiro: *Anais do EEtnomat-RJ*, 2014.

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

DUSSEL, Enrique. *América Latina: dependencia y liberación*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1973.

_____. *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América, 1980.

ERNEST, Paul. *The philosophy of mathematics education*. Abingdon: Routledge Falmer, 1991.

FAGNANI, Eduardo. Fragmentação da luta política e agenda de desenvolvimento. *Texto para discussão*, n. 241. Campinas: IE/UNICAMP, 2014.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FORNER, Régis. *Paulo Freire e educação matemática: reflexos sobre a formação do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2005.

FRANKENSTEIN, Marilyn. Critical mathematics education: An application of Paulo Freire's epistemology. In: SHOR, Ira (Org.), *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth, NH: Boyton/Cook, 1987, p. 180–210.

_____. *Relearning Mathematics: A different third R – Radical Maths*. London: Free Association Books, 1989.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia – O cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, 2012, pp. 379-404.

GADOTTI, Moacir. (org.) *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, Administrador Público. A Experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo [1989-1991]. In: FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

GIOVEDI, Valter Martins. *A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

_____. *O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2012.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.

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

GIROUX, Henry. MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. EM: MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomás Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 141-173.

GIROUX, Henry. SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. Em: MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomás Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 107-140.

GOTTSCHALK, C. M. C. A natureza do conhecimento matemático sob a perspectiva de Wittgenstein: algumas implicações educacionais. *Caderno de História e Filosofia da Ciência*, 14 (2), 2004, pp. 305-334.

GUTSTEIN, Eric. PETERSON, Bob. (orgs.) *Rethinking mathematics: teaching social justice by numbers*. Milwaukee: Rethinking Schools Ltd., 2006.

HIGGINSON, William. Freire, D'Ambrosio, Opressão, Empowerment and Mathematics: Background Notes to an Interview. *For the Learning of Mathematics*, 17 (3), 1997, pp. 3-4.

KILPATRICK, Jeremy. Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a educação matemática como campo profissional e científico. *Zetetiké*, 4, n. 5, 1996.

KILPATRICK, Jeremy; SIERPINSKA, Anna. Continuing the search. IN: KILPATRICK, Jeremy; SIERPINSKA, Anna (Orgs.). *Mathematics education as research domain*. Dordrecht: Kluwer, 1998.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. Em: LANDER, Edgardo. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 21-53.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2018.

LOPES, Alice Casemiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, v. 5, n. 2, 2005, pp. 50-64.

_____. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, pp. 700-715, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MCLAREN, Peter. *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogia crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. Em: LANDER, Edgardo. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 71-103.

_____. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1. Foz do Iguaçu, 2017, pp. 12-32.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. Em: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. Capítulo 1, pp. 11-36.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Revista Educação & Sociedade*, v. 21 (73), 2000, pp. 109-138.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. Em: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 7-38.

NOBRE, Sérgio Roberto. *Aspectos sociais e culturais no desenho curricular da Matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1989.

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.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sá, Luiz Carlos de. Princípios da Pedagogia do Oprimido na pesquisa nos/dos/com os cotidianos: narrativas docentes e dialogia na identificação e promoção de práticas pedagógicas emancipatórias. *Revista e-Curriculum*, v. 16, n. 3, 2018, pp. 1268-1287.

PACHECO, José Augusto. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. *Revista e-Curriculum*, v. 11, n. 1, 2013, pp. 6-23.

PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.

PATARRA, Ivo. *O governo Luiza Erundina: cronologia de quatro anos de administração do PT na cidade de São Paulo, de 1989 a 1992*. São Paulo: Geração Editorial, 1996.

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

_____. Currículo, avaliação e aprendizagem matemática na educação básica. In: INEP. (Org.). *Avaliações da Educação Básica em debate: Ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala*. INEP. 1ed. Brasília: INEP, 2013, v. 1, p. 31-54.

POWELL, Arthur; FRANKENSTEIN, Marylin. Toward liberatory mathematics: Paulo Freire's epistemology and ethnomathematics Em: McLAREN, Peter; LANKSHEAR, Colin (Orgs.). *Conscientization and oppression*. London: Routledge, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 117-142.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. Em: SANTOS, Boaventura Sousa. MENESSES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 73-118.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RUSSELL, Bertrand. *Educação e vida perfeita*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

_____. *Princípios de reconstrução social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. *Tem futuro o homem?* Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1962.

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

SANTOS, Benerval Pinheiro. *Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Toward a New Common Sense: Law, Science, and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge, 1995.

SANTOS, Vinício de Macedo. A matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarizações em discussão. *Caderno Cedes*, v. 28 (74), 2008, pp. 25-38.

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

SANTOS, Vinício Macedo. GODOY, Elenilton Vieira. O cenário do ensino de matemática e o debate sobre o currículo de matemática. *Práxis Educacional*, v. 8, n. 13, 2012, pp. 253-280.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática na gestão Paulo Freire no município de São Paulo. IN: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), 2012, Campinas. *Anais*. Campinas: Editora UNICAMP, pp. 395-406.

_____. Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. *Currículo sem fronteiras*, 14 (3), 2014, pp. 129-142.

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*, v. 14 (33), 2013, pp. 102-120.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O legado de Paulo Freire para as políticas do currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 90 (224), p. 223-244, 2009.

_____. O pensamento de Paulo Freire no campo de força das políticas de currículo: a democratização da escola. *Revista e-curriculum*, 7 (3), 2011.

_____. Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino. *Revista Cocar*, v. 6, n. 11, pp. 7-15, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Interloquções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 anos de entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

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

SHAN, Sharan-Jeet & BAILEY, Peter. *Multiplique factors: classroom mathematics for equality and justice*. Taffordshire: Trentham Books, 1991.

SILVA, Alexandre. *Meritocracia, educação e matemática: um estudo relacional*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade da Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2013.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 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.

SINGER, Paul. *Um governo de esquerda para todos: Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo (1989-92)*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, n. 6, 2005, pp. 81-92.

_____. *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. Petrópolis: De Petrus et Alii/FAPERJ, 2013.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. Trad. Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. VALERO, Paola. Mathematics education and social justice. *Utbildning & Demokrati*, v. 14, n. 2, 2005, pp. 57-61.

_____. Rompimiento de la neutralidad política: el compromiso crítico de la educación matemática com la democracia. Em: VALERO, Paola; SKOVSMOSE, Ole (Orgs.). *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Bogotá: Una empresa docente, 2012, pp. 1-23.

STRECK, Danilo. Enquanto houver dominação e exclusão, vão continuar surgindo pedagogias dos oprimidos. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, n. 529, 2018, pp. 8-14.

STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. MORETTI, Cheron Zanini. Educação e processos emancipatórios na América Latina: reflexões a partir de José Martí. *EccoS Revista Científica*, v. 11, n. 2, 2009, pp. 413-429.

STRECK, Danilo. MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, n. 24, 2013, pp. 33-48.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. *Revista e-Curriculum*, vol. 12, núm. 3, 2014, pp. 1512-1529.

TAGER, Florence. The relation between politics and culture in the teaching of working class students. *Curriculum Inquiry*, v. 12, n. 2, 1982, p. 214-232.

TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

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

VALERO, Paola. Consideraciones sobre el contexto y la educación matemática para la democracia. *Revista Cuadrante*, v. 11, n. 1, 2002, pp. 49-59.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. Em: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 201-220.

ANEXOS

Seguem as entrevistas na ordem em que foram realizadas:

Ana Maria de Araújo Freire, conhecida como Nita Freire, educadora e pesquisadora-doutora nas áreas de Currículo, História da Educação e Sociedade, foi casada com Paulo Freire desde 1988 até seus últimos dias, estando, portanto, ao lado do educador, quando assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A entrevista a seguir foi concedida no apartamento em que reside em São Paulo no mês de Julho de 2017.



Júlio: Primeiro eu quero agradecer muito pela sua participação, é um sonho realizado com o pretexto de pesquisa de doutorado. Vou fazer algumas perguntas sobre a vivência do Professor Paulo Freire na Secretaria e em torno do conceito de currículo. A primeira é sobre um conceito mais geral, como foi a convivência com o Professor Paulo Freire durante esses anos que ele esteve à frente da Secretaria de Educação e quais eram seus anseios, seus receios, seus sonhos durante esses anos.

Nita: Olha, muito prazer de estar com vocês e respondendo às questões de que você vai precisar para a tua tese de doutoramento, contribuir assim é bastante animador. Então o seguinte, quando o Paulo, nós nos casamos, foi o segundo casamento do Paulo e o segundo meu, nós nos casamos em março de 88 e quando chegou no fim do ano, quando a Erundina ganhou as eleições começou a circular o rumor de que ela iria convidá-lo para Secretário, aí ele dizia: “ah, Nita, eu não quero, estou tão cansado, minha vida foi tão pesada, agora eu quero continuar, agora que eu voltei a escrever um pouco” – porque o Paulo ficou muitos anos sem escrever, não é?! – “agora que eu comecei a escrever eu estou preferindo ficar com você, a gente namorar mais, ficar mais livre para quando precisar sair de São Paulo e isso e aquilo”. De vez em quando alguém telefonava, o senhor vai ser o Secretário, o Paulo disse: “não, não recebi convite nem do PT e nem dela”. Um dia telefonam de Campina Grande Eduardo Suplicy, Luiza Erundina, toda a comitiva tinha ido com ela, como ela disse, rever a terra dela antes de começar a gestão, então telefonaram e eu disse: “Paulo não está”. Aí disseram: “ele está onde?”. “Está na UNICAMP dando aula”, que era um jeito de dar um tempo maior para Paulo chegar em casa e pensar. “Obrigado, obrigado, vamos ligar para a UNICAMP”. Meu Deus, aí não vão localizá-lo eu ainda pensei, salva o Paulo um pouco aí. Aí o Paulo chega, fui abrir o portão, ele chegou de automóvel com o motorista porque Paulo nunca dirigiu e quando ele desce do carro eu digo: “Paulo, Erundina telefonou”. Aí ele disse: “eu aceitei que não seria justo não dar uma

contribuição para as crianças espoliadas, abandonadas de São Paulo, que não seria justo diante do Brasil, da Cidade de São Paulo”, que foi a cidade que o acolheu ele dizer um não, não seria justo para ele dizer um não também a Erundina e ao PT e ele disse: “para mim é importante também porque agora eu posso testar as minhas teorias mais uma vez e testando a teoria na prática é o que valida a teoria”. Então aquilo é realmente uma teoria, você começa acreditando, fazendo hipóteses, não é?! Aí vem a prática, você confirma que é um conhecimento teórico, ele disse assim: “eu vou validar também minhas teorias” – e no final aceitou, logo se empolgou a começou a trabalhar. Aí no princípio eu achei, na verdade eu disse, puxa, Paulo vai ficar o tempo todo aí na Secretaria, eu sei que isso demanda um esforço enorme e como é que vai ser isso, eu vou ficar aqui em casa, eu tinha parado de trabalhar, estava estudando também para fazer, terminar o mestrado, não, o mestrado eu tinha terminado, já tinha recomeçado o doutoramento, vou ficar só escrevendo o dia inteiro aí esperando o Paulo e se ele chega tarde da noite, como é que vai ser? Eu tinha deixado de trabalhar para não trabalhar de noite, aí era ele que invadiria a noite? Então quando ele reuniu a equipe dele, inclusive Lisete que eu brinco sempre com ela, Lisete foi o braço direito, eu não posso dizer que ela é o braço direito, então tento dizer que ela é o braço esquerdo de Paulo, direito ela não quer nem na brincadeira. Então o Paulo conversou com a equipe e disse assim, olha, gente, eu não ficar aqui até depois das seis horas não, em torno das seis horas da tarde eu volto para casa. Depois das cinco horas se eu me sentir muito cansado eu volto e como a Secretaria de Educação funcionava na Paulista, ficava a um quilômetro e meio mais ou menos da nossa casa, ele vinha almoçar em casa, não tinha restaurante, não tinha cafeteria dentro da Secretaria, o pessoal saía e ia comer em restaurante, ele disse não, vou sair e comer em restaurante, eu venho comer na minha casa e ficar um pouco com a minha mulher, então foi isso, quer dizer, tivemos que abandonar um convite que já estava tudo certo, praticamente um contrato assinado com uma universidade na Filadélfia e que eu iria dar aula e que Paulo iria dar aula também, seminários, etc., etc., então eu fiquei um pouco desanimada no princípio, mas depois eu entendi, quer dizer, eu não disse nada ao Paulo assim tão fortemente como estou dizendo para vocês, mas eu entendi que era importante para ele e que era muito mais do que eu satisfazer o meu desejo. Eu sou de uma geração de mulheres que se o homem está fazendo uma função que é mais importante, não tenho como forçar ele a abrir mão disse para me satisfazer, quer dizer, eu não posso comparar o meu desempenho, a minha presença no mundo com a presença e o desempenho de Paulo, então o dele era muito mais importante e era importante para o Brasil, era importante para a Cidade de São Paulo, eu não podia dizer, não, a gente tem que ir, já está tudo certo, eu vou ser professora nos Estados Unidos, não podia, não tem cabimento, não tem coerência nisso e aí o povo ficou, depois de uns dois meses eu me enfronhei muito porque o Paulo conversava muito sobre as coisas, sobre certas dificuldades, então discutimos, porque eu também sou pedagoga, eu fiz doutoramento em educação, então eu conhecia bem essa rotina de sala de aula no meu trabalho como professora, professora de universidade, mas que discutia muito com as alunas esses problemas que acontecem no todo dia escolar. Muitas delas, a maioria delas era professora em escola pública, então eu sabia dos grandes problemas, das grandes queixas. E Paulo vinha sempre muito cedo, quer dizer, Paulo não avançava sete, oito, nove horas da noite como o Mário Sérgio Cortella e Lisete que ficavam lá quebrando o galho para o Paulo poder vir mais cedo para casa, eles é que na verdade se sacrificaram, alguns funcionários que trabalham é que se sacrificaram mais, agora Paulo dava as grandes ideias, as grandes diretrizes e mudou substantivamente a compreensão de educação que vinha antes, você imagina, Paulo herdou as coisas de Jânio Quadros, de um secretário de Jânio Quadros, era uma coisa absolutamente estúpida o que ele fazia, mandou queimar livros porque não valia a pena vender nem a peso do papel, quer dizer, nem como lixo foi vendido, ele mandou incinerar de Frei Betto, de Paulo, de uma porção de autores aí, quer

dizer, não entregou a Secretaria, não houve a transmissão de cargo, simplesmente abandonaram e foi embora, nem entregou para a Erundina e nem entregou para nenhum secretário, uma coisa assim, toma posse, vai tomar posse. Alguns funcionários já tinham ido antes, essa coisa de conhecer um pouco, eu acho que Lisete, Mário Sérgio e outros foram antes para conhecer um pouco o funcionamento, então eu acho que foi uma coisa que me deu também, deu muita alegria a Paulo porque ele sentia que o trabalho dele estava sendo sustentado por muita alegria e por muita adequação e muita eficiência, quer dizer, os índices escolares começaram a melhorar, ele abriu as escolas para os pais entrarem, as creches para os pais entrarem porque antigamente na creche você dava o filho no portão e acabou, não, o portão é aberto, tem um guarda, não abre a porta e aí a mãe entra, pode chegar lá, perguntar, mexer, conversar com a professora, conversar com outra, quer dizer, tinha livre trânsito na hora de entregar a criança, depois tem o trabalho pedagógico, esse ela não teria interferência, só em casos muito especiais conversando antes com a orientadora, com a diretora e etc., então a escola ficou muito aberta e nesse sentido o Paulo foi muito também criticado, que o pessoal entra para estragar as escolas, foi o tempo que o advogado da prefeitura, o Jairo Fonseca começou a trabalhar e vendo o seguinte, que quando as escolas eram abertas, o menino pode vir no domingo para jogar futebol com o pai, a menina vem para brincar no tanque de areia, etc., tinha menos violência do que nos momentos que as escolas são trancadas.

Júlio: Essa compreensão da escola a que você se refere se relaciona ao seu ver com a concepção de currículo e do potencial educativo das escolas de Freire?

Nita: Sem dúvida! Você chamar o povo e dizer, essa escola é sua também, é principalmente sua, então vamos cuidar, vamos ter um ambiente prazeroso porque a escola deve ser uma escola alegre, deve ser uma escola prazerosa, embora como diz, aprender seja um ato cansativo, seja um ato pesado você aprender, tudo o que você vai aprender é difícil e é pesado, você vai aprender a andar você cai até dizer chega, não é, se machuca, chora, aí vem o pai, vem a mãe, a avó e tal e aí no nenê no dia que anda se ilumina de alegria porque está andando, quer dizer, ele conquistou o saber que não sabia antes e inconscientemente está rindo disso, eu adquiri o saber, então é a mesma coisa na escola, quando a criança se alfabetiza, um adulto que se alfabetiza é uma coisa belíssima, eles deliram de alegria, não é?! Então tudo isso foi muito importante com o Paulo na escola, tomando conta das escolas ele visitou algumas escolas, discutiu com as crianças e quando achou que tinha feito o trabalho, que podia deixar a Secretaria com o Mário Sérgio, então ele disse, Erundina eu viu sair. A Erundina me convidou para almoçar na prefeitura, estava lá ela e Marilena Chauí: “Ah, Nita, não pode porque não pode e tal, conversa com o Paulo, vê se ele fica até o fim do mandato”. Eu cheguei em casa, falei com o Paulo, aí veio uma comitiva tocando música, entrando lá em casa, eram uns trinta ou quarenta professores, o pessoal mais da administração, muitos professores: “não, não pode sair professor, não pode, o que é isso?”. E no final botaram placa na Avenida Paulista, é o dia do fica, alguma coisa assim, tenho até fotografia, mas então o Paulo disse: “não, não posso sair, eu vou ficar”. Aí quando foi um ano e meio depois ele disse a Erundina, agora, minha filha, eu tenho muito o que escrever, eu preciso ir para casa, ele sempre dizia, preciso ir namorar e preciso escrever, então foi o tempo que ele foi para casa e foi muito prazeroso também conviver o dia inteiro com o Paulo, porque tem gente que diz “não, marido trabalhando em colaboração não dá certo”, mas eu acho que deu muito certo o que eu colaborei com Paulo, os momentos que eu dividia tarefas com ele foi uma coisa muito prazerosa.

Júlio: Foram anos de muitas dificuldades, não é? Para uma gestão como a senhora disse que encontrou é um cenário abandonado e não entregue, como o Professor Paulo se portava diante dessas dificuldades de enfrentamento, qual era o olhar que ele tinha sobre esses obstáculos.

Nita: O Paulo sempre falou uma coisa, as escolas às vezes tinham mais da metade das carteiras dos estudantes quebradas, quebradas, algumas escolas não puderam funcionar porque não tinha onde as crianças sentarem, precisou antes consertar. Existiam escolas com diretora, com professoras todas recebendo pela prefeitura que só existia um terreno e uma pedra fundamental que Jânio botou lá, somente e toda equipe recebendo dinheiro, porque nesse momento até Paulo tomar posse passou pelo PSDB e etc., nunca consertaram isso. As professoras não faziam concurso, eram escolhidas, eram barganha dos vereadores com o prefeito: “você quer aprovar isso?”, “Tudo bem, eu aprovo, mas você vai ter que contratar cinco professoras, duas professoras, dez professoras”, conforme a causa ele tinha que contratar. Paulo sabendo disso, o primeiro ato de Paulo na Secretaria foi que todas as professoras deveriam vir para os seus lugares de origem, porque ninguém sabia onde estava a Maria do Carmo ou a Zezinha da Silva, ninguém sabia se estava na rede, se estava fora, apareceu gente: “ah, eu não posso ir porque eu moro em Brasília”. “Minha filha, você está recebendo, você tem que vir, você vem tomar posse ou então você se desliga e pede demissão”, Paulo moralizou e isso custou muito a ele e os vereadores lá dizendo “o senhor não sabe com quem está falando”. E Paulo falou “eu sei com quem estou falando, é com o vereador tal”. “Não, porque eu vou impugnar essa sua medida”. Paulo disse: “olha, se for legal você pode fazer, eu vejo como é que eu trago novamente as professoras”. Sempre houve esse conflito, não foi fácil, por isso Paulo organizou o estatuto do magistério, ele promoveu o concurso para a prefeitura para consagrar como efetivas essas professoras que viviam nesse contrato sem ser nem muito contrato, sem ter nenhum subsídio legal para fazer, então fez para vigias, para merendeiras, para professoras, para diretoras, etc., e aí houve esse concurso e aquelas que, as professoras, e nós vamos competir com as meninas novas, tinham um medo que as meninas novas sabiam mais, mas quem já estava trabalhando na Secretaria tinha pontos a mais, quem já tinha uma prática foi contando mais pontos e assim poucas professoras saíram fora, mas ficaram honestamente, legitimamente, legalmente professoras da rede municipal, isso foi uma das coisas administrativas que deu muito trabalho porque vai contra o interesse de muita gente, mas o Paulo era uma pessoa assim, ele não se exaltava, não ficava destemperado, nem irritado, nem dando estripilique e nem nada disso, ele reagia muito calmamente, pensava muito no que ia fazer, no que ia dizer, pensava muito e depois quando ele tinha a consciência clara, que consultava os advogados, ele tinha três advogados na prefeitura, consultava os advogados: “era possível, isto está legal? Está. Está dentro da lei? Está, então pronto, estou firme nisso, não abro mão”. Foi assim, embora Paulo fosse abrir mão depois quando queria que as diretoras de escola fossem eleitas pelos professores e eles não quiseram fazer isso e Paulo disse: “tudo bem, vocês não querem, abro mão, é uma questão de mais tempo e vocês vão ver que o processo melhor mesmo é eleição”. Elas estavam acostumadas com aquele sistema medieval, então vem o secretário e nomeia essa, tira aquela, essa coisa, então normatizou muito a administração e em termos pedagógicos foi um avanço enorme, até hoje a gestão de Paulo é uma gestão que é copiada, serve de modelo para muitos municípios no Brasil. Não sei se respondi a tua questão.

Júlio: Respondeu sim, caracterizou bem alguns dos principais obstáculos da gestão. Agora falando mais especificamente do movimento de orientação curricular, como você entende que o professor Paulo mobilizou sua compreensão de currículo no movimento?

Nita: Paulo nunca considerava as coisas isoladamente, os fenômenos isoladamente, qualquer fenômeno que seja tem que ser estudado na sua complexidade dentro de uma totalidade que é a sociedade, que é o ambiente onde aquilo é o objeto fonte de pesquisa, de procura, de conhecimento, então o currículo para Paulo, aqui no Brasil sempre se dizia o currículo, é aquela história, aquele programinha que o professor ou o secretário orientador faz e diz, olha, primeiro dia de aula, descobrimento do Brasil, segunda, Pedro Álvares Cabral, terceiro e assim vai, os índios, e vinha aquela coisa pronta. Isso era o currículo e para Paulo currículo não era isso, currículo era a soma de todos os, vamos chamar, fenômenos entre todos os eventos que acontecem na escola, quer dizer, é currículo tanto esse rol de conteúdo a ser estudado como também as formas de avaliação, avaliação dentro do currículo, não avaliação como antes para punir. Uma avaliação para orientar se o aluno vai bem, se é aquilo que serve para aquela idade, se é aquilo que serve para aquela escola, aquela cidade, então tinha a disciplina, as aulas de educação física, de ginástica, de esportes, então tudo isso ou de religião que também findou havendo aula de religião porque as famílias pediram que existisse aula de religião, houve aulas também de orientação sexual, que foi um grupo da Marta Suplicy que a custo delas mesmo ela conseguiu verbas no exterior e levou para a Secretaria, que também deu reclamações: “o senhor escolheu a Marta porque, por que é amiga?”. “Não, foi ela que se ofereceu e a prefeitura não gastou nenhum tostão, foi tudo financiado por entidades externas que vieram e implantaram esse currículo com consentimento”. Vamos dizer, esse programa, não vamos dizer currículo, vamos dizer programa, com aquilo que ela entendia que seria bom para um menino de cinco anos, de oito anos, de dez, de quinze, de vinte, etc., então é o conjunto do que se passa na escola é que para Paulo era o currículo, não tinha pedacinhos de coisa. Para Paulo o que vale é a totalidade, a dinâmica da totalidade, essa dinâmica, essa relação dialética de uma coisa com a outra prova, é currículo ou não é, entende, maneiras como os alunos são sujeitos do conhecimento, conhecerem aquilo que eles precisam conhecer naquela determinada idade, significa eles irem aprendendo a pensar, a compreender a vida e a educação de uma forma dinâmica e dialética. Você já esteve com a Ana Maria Saul? A Ana Maria é que ficou fazendo isso.

Júlio: Ainda não estive, mas estarei em breve. Considerando a compreensão de currículo como totalidade, que passa a inaugurar um novo momento para o currículo paulistano, como a senhora vê esse movimento de currículo enquanto uma política pública de currículo?

Nita: Eu acredito que poucas escolas no Brasil fazem isso, eu acho que a grande maioria não aceita, não acredita, prefere os métodos tradicionais, a cartilha de alfabetização. Eu acho não, secretarias que dizem, não é o seu caso, que dizem: “olha, seguimos o Método Freireano” e a gente vê coisas que Paulo abominava sendo praticadas nessas escolas, então eu não ponho muita fé de que essa compreensão de currículo de Paulo seja uma prática cotidiana no Brasil, nas escolas. Ainda há muito que precisa ser feito e resgatado desse momento histórico em que Paulo contribuiu com o currículo das escolas da cidade de São Paulo, mas Paulo era muito esperançoso, como ele dizia, muito esperançoso e quem tem esperança nunca tem esperança de coisas ruins, a gente tem esperança de coisas boas, a gente nunca diz, eu tenho esperança que minha família toda vai morrer num desastre, isso é uma calamidade, ninguém deseja isso, o que a gente deseja é parabéns, dias felizes, bom fim de semana, são essas coisas que a gente deseja, então a esperança é uma utopia, é sempre voltada para o que pode vir daquilo que a gente constrói hoje olhando para trás para ver o que se passou a gente constrói hoje, então a gente constrói firmemente radicalizando, indo mesmo às raízes das coisas do presente para imaginar,

ter esperança de um futuro melhor e diferente. Quando o Paulo diz, olha, esqueci, passe para outra.

Júlio: Agora só a leitura agora do trechinho que a senhora citou.

Nita: É?

Júlio: Sim.

Nita: Eu vou ler o último parágrafo desse livro, pedagogia da indignação, da primeira parte das cartas pedagógicas que foram as últimas palavras que Paulo escreveu de próprio punho. Ele parou e aí no dia seguinte ele sentiu mal, no outro dia foi para o hospital e assim ele se foi, então eu quero ler porque acho muito importante e muito bonito, ele diz: “desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros”, essas foram as últimas palavras que Paulo escreveu, então eu acho muito significativo, esse livro eu acho uma preciosidade, aliás, todos os livros de Paulo são preciosos, mas esse de uma maneira geral tem alguns artigos muito bonitos e tem, enfim, essa coisa que foi o texto que ele deixou na mesa de trabalho dele, estava escrevendo essa terceira carta sobre o índio pataxó que foi queimado, o Galdino Jesus foi queimado em Brasília, então é muito significativo isso.

Júlio: Professora, muito obrigado novamente por sua contribuição tão especial.

Nita: Eu é que te agradeço pela oportunidade de contribuir com seu trabalho. Boa sorte!

Luiza Erundina, assistente social e política, tornou-se conhecida nacionalmente ao ser eleita a primeira prefeita de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores em 1988 e, depois disso, tendo sido consecutivamente eleita e reeleita como deputada federal durante cinco mandatos. A entrevista a seguir foi concedida em seu escritório e gabinete em São Paulo no início de uma noite do final de Julho de 2017, enquanto trabalha durante seu recesso da Câmara dos Deputados.



Júlio: Primeiro, agradeço muito a oportunidade promovida pela Muna de estar aqui realizando essa entrevista que vejo como uma enorme contribuição ao meu trabalho. A primeira questão, para mergulharmos em nossa temática, é sobre como se iniciou sua relação com Paulo Freire, politicamente.

Erundina: Olha, minha relação com Paulo Freire é anterior inclusive à Ditadura Militar. O trabalho dele foi o ciclo de cultura popular e o método de alfabetização de adultos, jovens e adultos e o uso desse método para não só alfabetizar os setores populares da sociedade, mas uma concepção do aprender em nível de formar consciência e de dar autonomia às pessoas jovens e adultas na leitura da realidade a partir da compreensão que ele obtém nesse processo de ensino e aprendizagem que Paulo Freire fazia antes mesmo da Ditadura Militar. Eu morava no Nordeste, sou do Nordeste, trabalhamos muito com a educação ligada aos trabalhadores rurais e aplicávamos o método Paulo Freire nessa população, isso antes do fim da Ditadura. Com o fim da Ditadura, aliás, isso antes da Ditadura e nesse sentido houve o massacre das Ligas Camponesas e ficou um rescaldo de trabalhadores do campo que pelo sofrimento que ocorreu e pelo massacre que eles assistiram e alguns deles até foram vítimas os deixou meio inseguros de tratar dessas forças e de falar daquilo que a gente falava no trabalho com o Método Paulo Freire. Eu não conhecia até ali Paulo Freire pessoalmente, eu conheci através de sua obra, dos ciclos de cultura e do método dele que nós aplicávamos, inclusive usando retroprojektor, projetor de slides, não retroprojektor, era um projetor de slides e eu trabalha também na Pastoral de Terra, da igreja, na Paraíba, da Arquidiocese do José Maria Pires e a gente ia no final de semana para o campo, naquelas latadas debaixo das árvores com grupos de camponeses discutindo essas coisas e ajudando a que eles dominassem as técnicas de leitura, de escrita, de comunicação com conteúdo conscientizador, do ponto de vista da sua realidade objetiva e era uma revolução do ponto de vista do resultado em relação àquelas pessoas. Bom, aí depois houve a Ditadura Militar e eles massacraram as Ligas Camponesas e não pudemos mais continuar esse trabalho porque qualquer trabalho junto ao povo era considerado subversivo, ameaçador, atentado à Ditadura Militar. Houve uma perseguição, uma busca de alguns que trabalhavam com aquela população naquele momento e houve perdas de pessoas que desapareceram, pessoas que foram presas, pessoas sofreram processos, enfim, e era de tal ordem à rejeição a Paulo Freire e a ameaça que eles viam nele no seu processo de ensino e aprendizagem que até o fato de encontrar um projetor de slide na casa de um de nós era uma prova material de um crime contra o regime, por isso todo mundo procurou enterrar seus projetores de slide, a própria família se cuidava disso porque se fosse encontrado numa dessas casas de alguém que já tinha um trabalho, já estava atuando, o retroprojektor era como se fosse uma arma que precisava esconder, desaparecer sob pena de ter uma prova material que você estava subvertendo a ordem e estava contestando o regime, regime militar. Até aí eu não tinha conhecido Paulo Freire pessoalmente e os livros dele, depois que foi para o exílio, os livros dele não entravam no Brasil, não era permitido que as livrarias, as editoras importassem os livros de Paulo Freire e a gente recebia os livros através de pessoas que viajavam para o exterior, que não tinham vínculo político nenhum com nenhum de nós e eles traziam escondidos em suas bagagens os livros de Paulo Freire escritos em espanhol ou escrito em outra língua, em francês, para que a gente tivesse acesso às pesquisas que ele estava fazendo fora do país. Ele fez muita coisa, a base, os fundamentos de sua obra se fez no início de seu trabalho no Recife, mas sobretudo nesses anos do exílio que ele ficou lá fora trabalhando com jovens e adultos analfabetos nessa perspectiva de torná-los cidadãos conscientes, politizados através do meu método e através dos outros instrumentos que ele criou no sentido de fazer essa revolução, uma revolução das mentes, uma revolução dos corações também e era realmente algo muito mobilizador e muito realizador esse trabalho com ele. Bom, aí veio a anistia e com a anistia Paulo Freire foi um dos que voltaram do exílio e meu primeiro contato com ele foi numa formatura de uma turma de serviço social que o escolheu como patrono e a mim como, são dois, como que é, patrona e paraninfa, então ele foi inscrito como patrono, os alunos escolheram ele como patrono e a mim como, porque eu era professora nessa faculdade, na FMU, e eu era perseguida nessa faculdade e como era uma faculdade particular e

que dependia da matrícula do aluno, etc., todo final de ano eles faziam um abaixo-assinado para entregar a direção da faculdade, da universidade, na época não era universidade ainda, para exigir a minha volta no ano seguinte porque todo ano eles ameaçavam que me demitiriam pelas minhas aulas, pelas minhas atitudes, pela nossa presença na luta junto ao povo. Bom, foi quando eu encontrei Paulo Freire pessoalmente, foi uma emoção muito grande e não foi na universidade, foi fora da universidade, num clube que os alunos alugaram porque exatamente pela minha presença e a presença de Paulo Freire na condição de patrono e de paraninfa, então já era uma situação inusitada, então os alunos bancaram a decisão de fazer a festa de formatura fora daqueles protocolos todos que eles normalmente faziam nas outras turmas por essa condição de não aceitar que eu e Paulo Freire tivéssemos sido homenageados naquela formatura. A gente esperava, eu particularmente, eu esperava que Paulo Freire fosse fazer um discurso de denúncia ou de mágoa ou de indignação ou de protesto que era o que a gente fazia, permanentemente contra o regime e contra a perseguição aos militantes dos Direitos Humanos, às pessoas que trabalhavam com o povo e aí no discurso dele foi exatamente o oposto do que a gente esperava, então foi um discurso bastante afetivo, muito verdadeiro em que ele dizia o que estava representando para ele a volta ao país, do quanto isso respondia aquilo que faltou a ele nos anos fora, ele nem valorizou muito a questão do exílio, a questão política do momento ainda era a Ditadura, estava em plena vigência e ele reagia ou reagiu naquele momento ao fato dele estar podendo falar, podendo estar sobretudo na formatura de um grupo de profissionais que trabalhava com o povo definiu de uma certa forma o discurso dele naquele encontro e foi um encontro que gerou exatamente o vínculo pessoal entre a gente. Depois disso eu fui eleita vereadora e como vereadora eu aprovei um requerimento tornando Paulo Freire cidadão paulistano, então foi outro momento de encontro e de construção de uma amizade e de uma admiração mútua e de um compromisso com a política, com a educação, com a política educacional, com as coisas que estavam acontecendo no país e com a libertação, que era a inspiração dele era que a educação tinha que ser libertadora, tinha que ser politizadora, tinha que ser cidadã, então também guardo numa fita cassete o discurso dele homenageado como cidadão paulistano através de um requerimento de minha autoria, aprovado pela Câmara Municipal e naquele momento eu era vereadora. Bom, a partir daí a gente se encontrou em outras ocasiões, isso foi em 83/84, mais ou menos, e quando foi em 88 eu me elegi prefeita e aí a primeira pessoa que me ocorreu em convidar para integrar a equipe de governo foi Paulo Freire. Eu me lembro que eu viajei para o Nordeste, lá para a minha cidadezinha para fazer uma visita antes da posse, foi no final de novembro, a posse era em primeiro de janeiro, aí eu resolvi visitar minha cidade para retomar os vínculos com minhas raízes, com meu povo, com os parentes que ainda estavam lá, uma necessidade de beber na fonte, reiterar os compromissos com meu povo, de novo aprender com eles e reiterar o nosso compromisso de lutar para que aquelas condições que aquela população vivia lá era uma situação que precisaria um dia ser eliminada, que até hoje não foi, estamos lutando ainda por isso e é permanente, é uma luta permanente. Então chegando no meu Estado, numa das paradas que nós fizemos numa certa, um percurso em todo o Estado, eu migrei dentro do próprio Estado em cidades, várias cidades onde eu ia estudar em casa de parente, porque eu também tinha intuído, tinha compreendido que a educação era a ferramenta que eu precisava para ter as condições de enfrentar aquela realidade e de contribuir para a sua superação porque a gente vivia migrando por causa de seca, minha família já participando dessa situação migrávamos das piores condições de lá para outros Estados para não morrer de fome e nem de sede. A gente via que quando tinha uma seca não era todo mundo que tinha que migrar, embora fosse uma pequena vila, as pessoas não eram, não tinha ricos, mas tinham famílias que não precisavam migrar até voltar a chuva num outro período, enquanto que a minha família, a grande maioria dos que viviam naquela situação tinham que arribar mesmo nas piores condições

como ainda hoje ocorre, mas naquele tempo era pior e nesse sentido eu visitando aquelas cidades onde estudei, onde trabalhei, onde me formei, onde inclusive apliquei o Método Paulo Freire, então me ocorreu ligar, tentar falar com Paulo Freire para fazer um convite para ele ser o secretário do nosso governo. Eu me lembro que liguei de Campina Grande, liguei para a casa dele, a Nita atendeu e disse que ele estava dando aula na UNICAMP, aí eu pedi o telefone dele na UNICAMP e liguei para ele para convidá-lo para ser o Secretário de Educação, eu não tinha esperança nenhuma que ele aceitasse porque ele dizia, porque ele tem uma experiência frustrante, quando dirigiu o Programa Nacional de Educação...

Júlio: No governo João Goulart...

Erundina: Isso e foi por isso e pelas outras ações dele no trabalho junto aos camponeses lá no Nordeste que ele foi perseguido, teve que se exilar e sofreu toda aquela perseguição que recaiu sobre ele e sua família. A partir dali, daquela experiência frustrante do Programa Nacional de Educação que ele tinha sido encarregado de implantar no país no governo João Goulart e aí veio a Ditadura, ele tinha dito que jamais trabalharia para governo nenhum, que ele não aceitaria mais trabalhar para nenhum governo, mas quando eu o convidei ele disse no telefone: “olha, se eu não aceitasse eu não me reconhecera, quer dizer, eu não teria sido fiel àquilo que eu prego, que eu falo, que eu defendo e eu aceito”. Ele aceitou e aí foi o início da constituição da equipe de governo e ele já começou a organizar uma equipe, inclusive a Lisete era uma das pessoas, Mário Sérgio Cortella. E já tinha aquela equipe básica dele, ele começou a fazer o levantamento do que tinha, encontraram nas escolas tudo deteriorado, tudo arrebitado, tudo destruído, nenhuma política de educação. Ele começou a trabalhar com a equipe fortemente, intensamente, fazendo um diagnóstico do que encontrou e construindo uma proposta para responder, para reagir a aquela realidade e para conceber uma nova política de educação na cidade e ele participava ativamente das reuniões de governo que eu fazia com muita frequência, quase toda semana ou no mínimo de quinze em quinze dias, com a primeira equipe de governo que era o secretariado, que era um secretariado de padrão ministerial, era Paulo Freire, Marilena Chauí, Paul Singer, Lúcio Virgóri, Paulo Sandroni, Ermínia Maricato, enfim, eram pessoas desse padrão. Eduardo Jorge na área da saúde, eles eram professores da USP, professores da PUC e todos muito identificados ideologicamente e politicamente em torno do Partido dos Trabalhadores que era um projeto que estava se implantando e bem no início, começamos o trabalho e ele era como um deles nas reuniões, ficava caladinho acompanhando todas as discussões e a uma certa altura da reunião, quando todos já teriam falado, ele falava da forma mais despojada, sem nenhuma pretensão de estar dando aula para ninguém, mas participando intensamente não só em relação às questões da sua área, mas em relação às outras questões que estavam sendo discutidas naqueles fóruns e as decisões sendo compartilhadas por quem tinha o mandato, mas consultando e definindo as questões e as decisões colegiadamente porque a gente queria um governo democrático popular, então a democracia tem que começar de dentro, portanto era um governo efetivamente democrático seja na forma de gestão, na relação com o povo, com o governo e também no controle social, era um governo que tinha controle social e tinha uma absoluta autonomia, independência dos movimentos em relação ao governo porque a gente entendia que a medida que um movimento se aproxima demais de um governo, de uma gestão é muito ruim, tanto para um como para outro porque termina o movimento perdendo sua independência, sua autonomia, se misturando muito com o governo e o governo está num outro patamar numa relação do Estado e da sociedade são dois níveis que não, portanto tem uma relação hierárquica naquela relação e isso teria que se fazer de forma democrática, discutindo e decidindo conjuntamente as questões estratégicas e estabelecendo o que é governo e o que é movimento para não confundir e para não comprometer a autonomia, a independência e a soberania dos

movimentos. Isso contribuiu para que os movimentos se fortalecessem, para que os movimentos se ampliassem, que aumentasse o seu nível de politização, isso por uma forma de se comportar do governo, quando eu falo governo é governo mesmo, é o coletivo do governo na relação com os problemas, com as questões, com a cidade, com a sociedade, com a Câmara Municipal, com o Tribunal de Contas que eram todos os desafios que a gente enfrentou ao longo daquele governo. Minha relação com o governo foi assim. Então nos tornamos amigos e normalmente a gente nos finais de semana ele nos convidava para ir para a casa dele para discutir num âmbito mais pessoal e mais íntimo, com os mais próximos da equipe dele para comer galinha de cabidela, que era o que ele adorava, a melhor comida nordestina, ele mantinha muito os seus traços como nordestino, sua visão de mundo como nordestino, o seu modo de ser como nordestino, então foi um grande amigo, um grande companheiro, um profeta, um filósofo, por isso que ele é perene, Paulo Freire nunca mais vai desaparecer da memória e uma memória viva formando pessoas, formando cidadãos e cidadãs e marcando sua presença no mundo e na história. Depois que ele saiu do governo, depois de dois anos e meio porque ele disse, “olha” – ele me chamava Erundina – “olha, eu preciso ir para casa porque já não tenho mais nada para fazer aqui, o que eu podia fazer já fiz, a minha equipe está preparada para tocar sozinha, não precisa mais de mim e eu preciso escrever sobre a experiência”. Aí eu não queria que ele saísse, resisti, aí ele vivia me pedindo: “olha, eu quero sair, eu quero sair” e um dia a Nita me pediu “olha, atende ao Paulo, Paulo já está querendo ir para casa para poder pensar o que aconteceu no período em que ele esteve à frente da secretaria”. Aí terminou o governo e eu me lembro que no lançamento de uma das últimas obras dele, não me lembro qual era, eu já estava fora do governo, ele disse assim: “Erundina, esse livro é um daqueles livros que eu disse para você que ia escrever quando eu lhe pedisse a saída do governo”.

Júlio: Pedagogia da Esperança.

Erundina: Exatamente, Pedagogia da Esperança. Então ele tinha muito aquela, era muito íntegro, muito inteiro, muito emocional, muito ativo, muito emotivo, muito gente e isso também fazia ele sofrer porque não foi um governo tranquilo do ponto de vista que era um governo contestado, era uma equipe muito preparada, muito competente, muito respeitada e uma referência na cidade, no Estado e no país a nossa equipe de governo, mas havia uma perseguição da mídia, dificuldade na relação com o próprio partido, o PT e todos nós. Paulo Freire não foi diferente na sua área, sendo muito atacado, ele sofria, mas sofria mesmo com os ataques que a sua área, a sua política de educação, seu trabalho estava sendo contestado, estava sendo desqualificado pela política e as dificuldades da relação com o partido também que não foi fácil a gente manter aquele governo com o Tribunal de Contas que era um instrumento político contra o governo, uma Câmara Municipal que eu governei quatro anos com minoria porque para eu ter voto suficiente como maioria na Câmara eu teria que ter feito concessões éticas. Eu dizia: “olha, para fazer do jeito que a direita faz, a direita faz melhor do que nós porque eles têm mais tempo de experiência de governar dessa forma”, porque eu teria feito exatamente aquelas coisas que fizemos e que certamente não teria o acolhimento e o voto de maioria daquela casa, mas o que permitiu que apesar disso nós tivéssemos conseguido na área de educação, na área da saúde, na área da cultura, na área do transporte público avançado, avançado mesmo na área da educação, da habitação, da saúde. Eu não teria realizado naquelas áreas que interessava à maioria da população, até limpeza pública começou a ser feita no nosso governo, porque se fazia a limpeza pública, a varrição das ruas pelas empresas concessionárias nas avenidas, nos jardins, nos bairros de classe média e a população da periferia não passava caminhão para pegar o lixo da população e o lixo ficava na porta dos barracos ou no entorno dos barracos que era aquilo lá.

Júlio: Essa avaliação do governo nos ajuda bastante a compreender a complexidade das disputas que ocorriam em torno dos projetos colocados em pauta na agenda municipal. Particularmente na educação, entender esse contexto conflituoso nos ajuda a entender também as políticas mobilizadas pelo professor Paulo Freire, que em tanto romperam com as concepções tradicionais de educação, de escola, de currículo...

Erundina: Isso porque a gente fez um governo democrático e popular invertendo prioridades, ou seja, vamos investir mais naquelas políticas que contemplam majoritariamente a maioria da população que está excluída, que não teve nos outros governos a atenção e o respeito aos seus direitos e às suas demandas, então isso fez uma diferença muito grande durante os quatro anos de governos. Depois que saí de lá me elegi deputada federal, estou no quinto mandato hoje e uma das coisas que eu fiz como deputada foi conseguir aprovar o título de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, tem até aí esse artiguinho que eu escrevi com a Muna, isso foi uma coisa que me deu muita alegria e a ele também, ele valorizava muito esses símbolos, essas coisas, então hoje ele é o patrono da educação e houve disputa com outros nomes e hoje igualmente importantes. Terminou o congresso aprovando, porque foi Câmara e Senado que tiveram que se manifestar sobre essa indicação e conseguimos a aprovação, o que para mim foi um privilégio ter podido fazer isso porque marcou definitivamente o Paulo Freire e o simbolismo que ele representava na história política desse país, tornando-o patrono da educação brasileira.

Júlio: Isso reflete muito de sua percepção da gestão dele da Secretaria de Educação, enquanto educador e sobre suas principais conquistas políticas do período...

Erundina: Bom, ele era um homem assim, a gestão dele era uma gestão assim, ele presente em tudo que se fazia, nos finais de semana ele estava na periferia formando os educadores, educação permanente era realmente uma preocupação dele e ele investia na educação permanente dos educadores e na melhoria das condições de trabalho, na segurança do trabalhador em relação aos seus direitos, o Estatuto do Magistério foi uma conquista dos professores na época do Paulo Freire e ele deixou uma marca muito forte. O MOVA, o problema de alfabetização de adultos que era feita em parceria com as comunidades, onde as aulas se davam na sala de um barraco ou de uma casa de pobre que desligava a televisão para os alunos da redondeza poder assistir a aula, foram dois mil núcleos de MOVA, eu um ano ele deixou mil núcleos de MOVA e depois mesmo da saída dele a expansão da rede e MOVA hoje é um programa no país inteiro inspirado na experiência do Paulo Freire, então foi um privilégio para mim, para a cidade tê-lo como Secretário de Educação e marcou a história da educação na Cidade de São Paulo, foi o antes e depois de Paulo Freire. É verdade que as novas gerações, vocês estavam falando que os educadores não se lembravam, não tinha um apelo maior pelo que foi Paulo Freire, o que ele deixou como produto do seu trabalho, o legado da sua passagem pela educação na cidade, mas é que realmente as novas gerações e o Brasil é um país que não preza muito pela sua memória, mas as gerações mesmo, nós não tínhamos a unanimidade nos servidores públicos e nem também nos educadores, já havia resistência a nós, não se esqueçam que nós éramos do Partido dos Trabalhadores, foi uma experiência de esquerda.

Júlio: Experiência retratada significativamente em sua pessoa enquanto prefeita!

Erundina: Como mulher nordestina, pobre, de esquerda e tendo ganho do Maluf e das grandes figuras da política tradicional da cidade, uma elite muito reacionária e que foi uma surpresa a minha vitória, então foi um alerta para eles, eles achavam que, primeiro não me conheciam,

achavam que eu não era competente, então os jornais projetavam as falas dos paulistas, paulistanos que não se sentiam confortáveis de serem governados por mim e faziam perguntas, faziam ameaças, vocês tenham cuidado porque ela vai ocupar sua casa, aquelas coisas, aquela bobagem toda. O fato é que realmente nós governamos aqueles anos e a própria experiência da relação com eles, da relação com os empresários, da relação com os fornecedores dos serviços e obras da prefeitura se deu em bases muito transparentes, muito rigorosas, muito de defesa do interesse público e isso eles respeitaram, respeitavam e valorizavam, não havia propina, não havia privilégio, não se mandava que tocassem as obras sem a certeza que o caixa tinha recursos para pagar aquela parte do trabalho que havia sido contratada e isso dava para eles uma segurança muito grande, não estavam submetidos a acharques de fiscal nenhum porque quando se tinha qualquer indício de que tinha alguém lá na ponta numa regional qualquer fazendo chantagem, tentando agir de forma corrupta, eu era a primeira a chamar o líder do governo na Câmara para pedir que ele instalasse uma comissão de investigação, criávamos comissões de investigação administrativa, de processo administrativo, nós demitimos mais de trezentos servidores comprovadamente pegos fazendo coisas ilícitas contrárias à ética do serviço público, sem alardes, com pleno direito de defesa. O fato de haver na hierarquia do poder um rigor muito grande em relação a essas coisas e uma transparência como método de trabalho mesmo e as plenárias na periferia para definir as prioridades orçamentárias, depois o acompanhamento da execução orçamentária a partir do orçamento descentralizado por cada região em que o cidadão tinha condições e não tinha Internet naquele tempo, mas tinha condições de saber que a obra estava sendo feita naquela região e antes do início da obra os técnicos da prefeitura faziam uma reunião com as lideranças daquela região para explicar, aquele projeto ia custar tanto, ia durar tanto tempo, usar determinado material, portanto eles ficavam com informações suficientes para acompanharem a execução da obra e se elas estavam no padrão que havia sido contratado. Isso realmente concretizou a participação popular no sentido pleno do termo, os engenheiros até se queixavam, os arquitetos se queixavam de que a população atrapalhava porque eles estavam fazendo o trabalho, não, aquele que estava acompanhando uma obra ele estava custeando, estava pagando com os impostos que pagava, então isso tudo elevou o nível de organização, de participação e de relação de respeito mútuo entre os movimentos organizados e o governo.

Júlio: A senhora diria que foi um governo que investiu nas áreas prioritárias da cidade? Inclusive com reflexo no planejamento orçamentário e nas áreas sociais, como a própria educação?

Erundina: Sim, foi de fato um governo que investiu em prioridades, investiu a maior parte do orçamento exatamente na área social, nos vários programas e ao mesmo tempo com efetiva participação popular, por isso que é um governo democrático popular e ficou um saldo que a meu ver marcou muitos atores e agentes públicos naquela experiência e a critério da cidade, sobretudo as universidades, muitas teses feitas sobre o trabalho do governo em todas as áreas, particularmente na área da educação. Isso terminou validando uma experiência que foi única na cidade do ponto de vista de que era um governo que estava sucedendo pessoas e partidos da política antiga, da política convencional sem introduzir nada de novo na gestão pública depois de um período de vinte e um anos de Ditadura Militar. Um momento de muita crise, um momento de muito desemprego, 83/84/85 e a partir de 88 e, portanto, num momento singular da vida da cidade e do país e, no entanto, a cidade deu uma contribuição importante inclusive para a população enfrentar essas restrições de uma política econômica equivocada gerando também muito desemprego, uma inflação de 80% ao mês, quer dizer, então não foi fácil, além de uma resistência da mídia, dos canais de comunicação de massa que não tinha interesse nenhum que

aquele governo desse certo. Eles queriam mesmo era confirmar a tese deles de que a esquerda não sabe governar, que a esquerda é incompetente, que a esquerda é corrupta e nós demonstramos o contrário e se a gente tivesse conseguido fazer um sucessor, provavelmente muito do que se inovou, do que se fez junto com a sociedade, com a população teria se consolidado. Muita coisa se perde, mas perdendo a partir da sucessão das gerações e do esquecimento que é normal, mas tem marcas indeléveis como coisa assim, por exemplo, nosso governo fez a abertura da vala clandestina de Perus. Foi o primeiro governo que abriu o véu para se começar a investigar os crimes da Ditadura Militar, os arquivos que estavam nos cemitérios clandestinos da cidade, muita coisa a gente aproveitou o poder para não só exercitar aquela gestão rotineira, claro que a diferença de um governo dito democrático popular de esquerda de um outro governo conservador, de direita não é necessariamente a questão da ética, que a ética é um pressuposto, a gente tem que ser ético antes de ser governo e mais ainda sendo governo tem que ser ético, mas o que diferencia é o método de gestão. O que define o perfil de um governo é o quanto aquele governo agrega experiências inovadoras e acertos na forma de estabelecer relação com o governo é um método de gestão e eu acho que isso ficou, muita gente faz referência e diz que certamente foi uma perda quando o que me sucedeu foi o mesmo que já tinha estado, Paulo Maluf, que desfez tudo aquilo que pode desfazer, ele desfez, a não ser aquelas conquistas que a população se apropriou delas e não permitiu que essas experiências fossem interrompidas ou fossem perdidas ao longo. Acho que nós deixamos uma página na história da Cidade de São Paulo e nós é o nós plural mesmo, Paulo Freire, Marilena Chauí, Paul Singer, Eduardo Jorge, Ermínia Maricato, Lisete Arelaro, Lúcio Gregório, enfim, era um nível ministerial de primeiro nível de governo.

Júlio: Que experiência fantástica!

Erundina: Bom, eu terminei conversando, você que faz as perguntas.

Júlio: Ótimo, outras coisas foram muito bem respondidas, acho que já foi cobrindo alguns pontos que eu gostaria muito de ouvir. A senhora acabou tocando num ponto que eu e a professora Lisete a gente tem pensado bastante que é a manipulação da história e da memória como uma das ferramentas da direita e acho que isso ficou muito evidente quando houve aquela alteração na *Wikipédia* feita sobre os dados biográficos de Paulo Freire que o caracterizavam como um pedagogo estritamente militante sem conteúdo, isso foi um roubo de memória para a gente e aí assim, do ponto de vista da justiça histórica porque pode haver outros atentados sobre essa memória, sobre a sua gestão, sobre esse momento político, sobre esse momento do racional, a gente podendo fazer justiça histórica como esse momento pode ser lembrado como uma política pública de educação, de todas as ações da gestão na secretaria, como que a gente pode reconhecer isso daqui a vinte, trinta, é muitos anos para que a gente de fato não se omita e reconheça a importância desse momento.

Erundina: Um conceito interessante que Paulo Freire aplicava e deixou como herança para a gente era a compreensão de quem era o educador. O educador não era só aquele ou aquela que ficava na sala de aula ministrando suas aulas, as melhores possíveis, as mais modernas, as mais corretas. Não, ele tinha a atenção para o vigia da porta da escola, a merendeira que estava fazendo a refeição das crianças, era a comunidade local, dos pais das crianças e a cada um desse segmento ele incluía no seu conceito de educador, o vigilante tem que ser educador também, a cozinheira tem que ser educadora, a merendeira tem que ser educadora, além do que está ministrando aula na sala, isso é um conceito, eu acho que muito dele. Ele distribuía a responsabilidade numa escola e a preocupação dele que a escola tem que ser bonita, a escola

tem que ser agradável, a escola tem que ser a melhor e assim, ele era ousado, quer dizer, naquele tempo quem era que tinha computador? Ele foi o primeiro a implantar microcomputador nas escolas do município, mas antes de comprar e distribuir os computadores nas salas de aula, ele contratou um programa na UNICAMP, porque ele dizia que não queria os alunos dele, as crianças das escolas dele que ficassem simplesmente, automaticamente apertando botões, ele queria que fosse um programa de informática que estivesse integrado ao currículo, às práticas e ao método de trabalho, ele não quis, não implantou antes de receber da UNICAMP um programa específico integrado ao seu programa, a sua metodologia, a cultura do trabalho com as crianças e com os jovens. Ele era uma pessoa muito atenta e brigava pelos recursos para a educação, ele não era daquele secretário que, a gestão fez uma determinada distribuição dos recursos, mas ele brigava com o secretário das finanças e vinha me pedir para reforçar, quer dizer, era aquele que brigava para ter um maior nível de recursos e de meios para que o trabalho dele tivesse realmente as condições plenas e de atenção ao educador, o professor, ao ambiente onde as pessoas estavam estabelecendo essa relação de educação e educador, educando e educador no dialógico, do que aprende e ensina mutuamente, ninguém aprende sozinho. Isso ele não falava no discurso, isso ele falava na prática, ensinava na prática e isso ia sendo incorporado, as pessoas eram muito felizes e trabalhavam muito além do tempo que era obrigado a fazer porque estavam muito envolvidas, estavam também aprendendo e estavam certos de que estavam fazendo algo diferente, então foi realmente uma experiência que nos deu muita alegria.

Júlio: Como essa experiência transformou seu olhar, porque vocês já tinham muitas ideias em comum, mas como ela transforma o seu olhar sobre a escola e o currículo, então assim, o que fica de marcante desse momento, acho que parte disso é essa concepção de uma escola alegre, uma escola bonita, agradável, que seja espaço de articulação.

Erundina: Isso também é a questão, primeiro o plano de carreira a partir do, também se procurava melhorar as condições de trabalho, aqueles professores que trabalhassem mais distante, em regiões mais periféricas, com mais custo de tempo para ir até e para voltar, etc., tinha um adicional de distância, a gente criou um adicional de distância para garantir que os equipamentos mais distantes, mais dificuldade de acesso ter um estímulo, isso não só para o educador, mas para as outras áreas do funcionalismo para ele ter a garantia de uma compensação entre aquilo que ele tinha que fazer de trabalho, mas nas funções mais adequadas que ele pudesse ter, ele realmente era uma pessoa muito comprometida, foi realmente um privilégio. Foi realmente uma conquista e também o percentual do orçamento para a educação, que chegou a 30% do orçamento do município. E esse percentual de orçamento para a Educação e a gente conseguiu que fosse incorporado na lei orgânica do município foi alterada para menos, não nos governos após, foi no governo da Martha. No governo da Martha ela reduziu os recursos a pretexto de que ia distribuir uniforme, tênis, tudo bem, mas isso foi em outra categoria de despesa, que é assistência escolar, não é Educação, Educação é sabe, é outra coisa. Outra grande conquista foi a jornada de tempo integral, para que o professor tivesse tempo para se estudar na própria escola. Então, era isso, quer dizer, a atualização do educador, então ele tinha tantas horas de aula em sala de aula e mais algumas horas para que ele pudesse estudar, para que pudesse ler, pudesse preparar, era remunerado nas horas. E outra coisa, o período de férias as várias secretarias se juntavam e faziam um plano de férias para que... Era a Secretaria de Educação, Secretaria de Esportes, Secretaria de Assistência Social, as outras secretarias todas, enfim, porque a criança, os pais trabalham e nem sempre tem como deixar essa criança e a criança ficava com um programa específico para as férias numa ação articulada das várias

secretarias. Uma outra coisa que a gente fazia era visitas aos museus e visitas aos teatros da cidade, por exemplo, aquelas peças mais famosas, mais difíceis de um filho de um trabalhador ter acesso, então o governo promovia sessões específicas para os alunos e a gente viu quando a criança pela primeira vez entrou no Teatro Municipal e ele não ficou tão atento ao que estava passando no palco, ao prédio, a luminosidade, tudo aquilo, ele ficou encantado, porque a criança vive num lugar pequeno, exíguo, sempre feio, quase sempre feios, não por culpa deles, então quando eles viam uma coisa dessas, eles ficavam deslumbrados com a beleza do lugar. Então eles tinham acesso, realmente eles tinham acesso ao que a cidade podia oferecer para as crianças. E outra coisa, as mães se queixavam porque como a alimentação era uma alimentação não só balanceada, mas uma alimentação adequada, alimentação mesmo, comida, fruta, verdura, cinco vezes ao dia. Então isso era feito e as crianças engordavam demais, então pela queixa das mães era que o uniforme ficava apertado logo, que as crianças estavam engordando, meu Deus, só quero que tenha mais desse problema, esse é um bom problema na verdade, que a criança está comendo, está engordando, está tendo saúde e está aprendendo mais né, com mais facilidade, não é professor?

Júlio: Isso, sem dúvida.

Erundina: Então tinha essas coisas assim.

Júlio: Então assim, existe uma recorrência muito grande a esses modelos bem sucedidos de políticas públicas e que a gente se move o tempo todo. Ao mesmo tempo, esse mesmo teste com a obra do Professor Paulo Freire, a gente coordenou muito na cidade sobre a pedagogia do oprimido e que durante muito tempo parecia que o que a gente lia numa tarde de sábado tinha sido escrito naquela manhã, de tão atual e sobretudo com as coisas terríveis que a gente vem vivendo nos últimos anos, tudo muito atual. Essa atualidade é meia marcante e aí uma pergunta que eu gostaria muito de fazer, como que essa experiência em contato e as ideias do Professor Paulo Freire te movimentam ainda nessa luta, te dão esperança, expectativa nesse futuro, apesar de todas as condições adversas em que a gente tem vivido paulatinamente uma roubada, uma retirada cada vez maior de direitos conquistados, como seria essa esperança pedagógica te alimenta?

Erundina: Isso forma a concepção de vida, projeto de vida e que você não vive aquele momento do tempo, mas você projeta isso na história, do que você percebe que as coisas não acontecem ou acontecem apenas naquela intervenção feita naquele momento, né? Então a experiência alimentou muito a utopia, o sonho, se futuro, sabe? E o futuro que transforma, que muda a realidade e que torna a pessoa sujeito dessas conquistas, isso forma as pessoas, acho que, isso que eu digo, quer dizer, o que foi de diferente e que foi marcante no nosso governo não foi tanto o investimento do social, na educação nós construímos 7 hospitais em 4 anos de governo quando nos anos todos, quase 450 anos da cidade, até ali a Prefeitura só tinha construído 8 hospitais. E em 4 anos nós construímos 7 hospitais, assim como dezenas de escolas, mas mesmo assim eu acho que mesmo um governo conservador, mas que valoriza, por exemplo, o social, também faz assim. O que diferencia é como você faz aquilo, né? E não é também pela questão da ética, da honestidade, como eu dizia antes, quando alguém diz assim, tem muita gente que quer avaliar o governo, a gente ouve às vezes a s pessoas: ah, o seu governo não foi grande coisa, mas foi um governo honesto, eu digo, olha, eu não gosto desse julgamento porque eu acho que eu queria fazer um governo diferente, não por ser honesta, mas pelo que ele foi de fato, é aumento de gestão na relação povo/governo de como exercitar o poder e o poder não é seu, o poder é uma delegação de quem tem a fonte do poder que é o povo e a

ideia de que você distribui, quando você chama a população a participar e não a participação secundária para coisas não importantes. Discutir as prioridades orçamentárias, discutir a aplicação daquele recurso, sabe? É intervir nas decisões estratégicas e não naquilo que é secundário, isso marca a diferença de um governo e a sua luta. E me lembro que logo que tomei posse, uma das coisas que me manifestei dizendo assim, eu quero sair do governo com menos poder do que quando eu entrei porque esse poder eu quero dividir com quem é a fonte do poder e isso nós conseguimos fazer, nós de fato governamos com a participação popular efetiva nas decisões estratégicas mais importantes. E nós fortalecemos os movimentos populares sem cooptá-los, enfim, então o que marca, justifica inclusive que um partido de esquerda que tem como projeto político a transformação da sociedade, a justiça ativa para que ele desfrute e conquiste e exerça o poder nos marcos do capitalismo, sobretudo no nível de uma cidade, de um município. Então você não consegue fazer um governo socialista, você consegue fazer um governo inspirados em valores socialistas, em princípios socialistas. Então o que justifica que o partido e pessoas de um partido que tenha a ideologia da transformação, da prática transformadora, seja na educação, seja na cultura, seja nas outras ações de governo, é exatamente a forma como aquilo se dá na relação com os atores envolvidos naquele processo de decisão, naquele processo de ação, naquele processo de avaliação e naquele processo que não termina nele mesmo, mas eles se desdobram para além do seu tempo e para além daquela gestão. Isso demarca e define e justifica que um partido que quer transformação mais aceita e governar o estado dos males do capitalismo é o quanto ele pode introduzir de valores, de cultura, de governo, de ver a realidade, de fazer, de exercer o poder. Que o poder é uma forma de você reproduzir autoridade, autoritarismo, se achar que você ganhou, a sociedade dá todos os poderes para você fazer o que você bem entender, decidindo sozinho as coisas, isso não serve, isso não marca e não justifica, entendeu? Sobretudo o poder no nível de uma cidade. Então com um marco legal, um marco constitucional, com uma cultura dominante, com uma ideologia, reprodução ideológica pelos meios de comunicação de massa. Se você não entrou no entusiasmo muito próprio daquele projeto de ação transformadora, você pode fazer uma gestão boa, moderna, mas não é isso que marca uma gestão de um projeto do poder de transformação da sociedade e que você divide de fato o poder. Você não concede o poder, você devolve parte desse poder porque ele veio da outra fonte do poder, que é isso que nós não fazemos no Brasil, que é a democracia direta, a democracia participativa, por isso que há uma crise de representação no país que os representantes não têm nenhum vínculo, nenhuma conexão com o que lhe concedeu aquele poder. Ele nem tem consciência disso, até porque ele comprou, muitos compraram votos, então ele fez um negócio para poder estar lá, fez um negócio com muita gente, inclusive com empreiteiros, empresários corruptos, enfim, né? É isso que nós estamos vivendo, mas não podemos parar nesse fosso, contemplando essa crise não. Vamos superá-la, com Temer ou sem Temer.

Júlio: Agradeço muito, muito, muito por essa oportunidade, acho que para a gente...

Erundina: Para mim também, falar de Paulo Freire...

Ana Maria Saul, educadora, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) desde 1970 e coordenadora da Cátedra Paulo Freire dessa instituição, onde desenvolve ensino e pesquisa. Participou da proposição e da elaboração do Movimento de Reorientação Curricular como Diretora de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo ao lado de Freire. A entrevista a seguir foi concedida na PUC/SP em que leciona no mês de Agosto de 2017.



Júlio: Professora, primeiro obrigado pela sua atenção.

Ana Maria: Sim, Júlio, eu peço desculpas por não poder agendado antes.

Júlio: Bom, primeiro eu queria saber assim, do ponto de vista do currículo, as principais características da educação municipal paulistana quando a gestão teve início, porque a gente sabe que existiam preocupações que o próprio Paulo Freire trouxe e dentre elas, uma educação que tivesse como foco esse desvelamento das ideologias e de outras coisas que tendiam a uma educação da reprodução de ideologia da classe dominante que ele queria tentar entender como o currículo contribuía para isso ou poderia ser obstáculo a isso, então quando vocês chegaram, quais eram as principais características do currículo da educação municipal, a gente sabe que tiveram algumas mudanças, algumas prescrições que a rede absorveu outras que não, então assim, chegando na rede como vocês sentiram o currículo praticado.

Ana Maria: O currículo praticado quando chegamos, Júlio, em geral o que se sabia era que o currículo no Brasil tinha uma característica reprodutivista, então a proposta era assim, bom, isso precisamos mudar isto, mas como mudar isto? Então uma das coisas importantes que a gente considerou muito, assim, muito alinhado com a proposta de Paulo Freire foi, qual é a leitura de realidade que os próprios professores têm, os alunos têm, as famílias têm e quais são as perspectivas em termos de que mudanças são esperadas para que a gente possa trabalhar a partir em que termos para a escola que queremos, então Paulo Freire disse desde os seus primeiros momentos em contato com os educadores assim, nós queremos construir coletivamente uma escola pública popular e democrática de boa qualidade. Aí ele usava algumas frases mais coloquiais, ele dizia assim, mas, para mudar a cara da escola, não se pode mudar a cara da escola se este alguém não quer mudar a sua cara. Então ele dizia, eu não posso mudar a minha cara a menos que eu queira mudar a minha cara, então é importante saber como é que nós vamos poder discutir a mudança da cara da escola compartilhada com educadores, com a escola que você tem para que, ele dizia, não somos nós que vamos, o fato de querer mudar a cara da escola não quer dizer que nunca ninguém tenha feito nada antes de nós, fizeram coisas boas, mas também fizeram coisas ruins e nós queremos então avançar numa perspectiva de escola pública popular e democrática. Bom, esse foi o discurso de Paulo Freire no vídeo reiterado algumas vezes e foi numa carta que ele fez, isso vocês conhecem, você conhece? Carta que foi

publicada no Diário Oficial, que tinha um título, “Àqueles que fazem educação conosco na Cidade de São Paulo”, então essa carta dizia exatamente dessas coisas e dizia assim, em todas as reuniões que nós fazíamos o tom era: “olha, nós não podemos fazer isto autoritariamente como fazem em geral os outros governos, então a proposta de mudança da cara da escola”. Como eu era a diretora da Diretoria de Orientação Técnica, eu pensei uma estratégia para implementar isso e o caminho que pensei foi o seguinte, discuti com Paulo Freire num primeiro momento, eu falei: “olha, então vamos fazer uma problematização da escola na voz, vamos trazer as vozes dos educadores e atores que trabalham na gestão da escola, vamos trazer as vozes dos alunos, das famílias para que a gente possa ver o que vai bem, o que não vai bem na leitura de realidade deles, que leitura de realidade eles fazem da escola e a partir daí nós podemos encontrar vozes que estejam em sintonia com essa perspectiva e manter o que é bom e buscar alterar o que não está tão bom e trabalhar no sentido de formação dos educadores para que a gente consiga avançar nessa perspectiva”. Essa forma de trabalho tem um pouco do que eu fiz na minha tese também, que é assim, a leitura da realidade que foi inspirada em trabalhos até anteriores de Paulo Freire, antes da gestão mesmo, trabalhos anteriores de Paulo Freire que eu cito ali, foi um livro importantíssimo que eu li enquanto fazia minha tese que se chama, o livro de Paulo Freire que conta a prática de Paulo Freire em Genebra, no Conselho Mundial de Igrejas, um livro do Michel Segurier e que esse livro me chegou às mãos assim, Paulo Freire era professor do programa, daquela sala que você viu. Ele foi professor aqui por dezessete anos e nesses dezessete anos eu trabalhava junto com ele na sala de aula, dávamos aula juntos, nós podíamos ter um esquema aqui que a gente dava aula juntos e aí um dia, a minha tese dizia respeito a uma avaliação do programa de pós-graduação e eu não queria fazer uma avaliação tradicional, uma avaliação reprodutivista, eu queria fazer uma avaliação que eu nomeei de avaliação emancipatória em que os próprios professores, os alunos tivesse voz e que a gente tinha que partir da leitura da realidade. Bom, aí eu precisava que os professores estivessem de acordo com essa proposta porque eles eram os sujeitos, eles ao lado dos alunos, então conversava com um por um dos professores antes para ver se a gente teria eco na proposta para poder fazer os encontros coletivos para poder discutir a proposta do programa, para onde vamos, o que queremos e etc. Conversando com Paulo Freire eu disse: “olha, essa é a minha tese e eu queria saber o que você acha dela e se você participa disso”. “Eu acho que isso é muito bom e isso está muito sintonizado com alguma coisa que eu fiz na Europa que vou te dizer e que está num livro que se chama ‘Crítica institucional e criação coletiva’, só isso que você vai fazer”. Eu pensei, nossa, é isso mesmo, mas eu não sabia que tinha sido... Ele falou: “não, esse é o nome que nós demos lá e esse livro está registrado tudo isso no livro do Michel Segurier”. Eu falei: “onde está esse livro?”. Ele falou: “está na Europa, aqui não teve e tem em Genebra e tal”. Eu pensei, é, nunca mais, eu pensei. Aí ele falou assim, quando eu for viajar vou trazer o livro. Achei ótimo, mas eu pensei, esse livro nunca vai chegar porque Paulo Freire é um homem ocupadíssimo, em cada lugar que ia ele tinha mil compromissos, mil palestras, mil assédios de gente que queria, hoje seria tirar *selfie*, fazer uma *selfie*, mas ali era, vamos tirar foto e vamos não sei o que, vamos jantar, era assim, muito assediado, eu pensei, esse livro não vai chegar nunca, mas tudo bem, pelo menos estou sabendo que existe um livro. Qual não foi a minha surpresa, um dia ele chegou de uma das viagens, nós estávamos andando pelo corredor para ir dar aula, ele falou assim: “trouxe o livro para você”. Que coisa boa, agradei muitíssimo, o livro foi importantíssimo para mim porque eu pude mostrar a sistematização de uma coisa que eu estava pensando que tinha raízes no pensamento de Paulo Freire e que intuitivamente era aquilo que eu queria fazer, mas aí eu pude realmente ter uma referência bibliográfica escrita e tal, foi umas delas, e é isso, quer dizer, como é que começava a coisa, não importa se fosse na universidade, na rede pública, com os camponeses, com os trabalhadores, o importante era você saber como

era essa crítica institucional, essa crítica do espaço, da organização feita pelos próprios sujeitos que dela participam, uma primeira diferença era assim, não era um profissional chegando, olhando e fazendo. Bom, eu vou lá na sua Secretaria de Educação, vou ver tudo o que vai bem e o que vai mal, depois eu faço uma programação e dou para você, que é o comum das formas de avaliação, que é o comum que está nos relatórios dos assessores e das pessoas inclusive que ganham muito bem para fazer isso e que é esperado que se faça a leitura, quando muito se faz uma entrevista, analisa documentos e te dá um relatório. Não, nós queríamos que a rede fizesse, então fizemos uma problematização da escola, da rede em três segmentos, com três segmentos. Aí os professores, coordenadores, os alunos e as famílias com a intenção de fazer uma síntese e dar um retorno para eles, então eu fui preparar isso, conversei com Paulo Freire, ele disse: “ótimo, vai em frente”. Eu falei: “olha, mas seria bom que você fizesse um vídeo, Paulo”. O Paulo não tinha muito problema com o vídeo não, ele topava, um vídeo para que a gente passasse no momento da problematização a sua fala dizendo da sua expectativa, então porque estavam fazendo aquilo e esse vídeo está na Internet, é aquele da reorientação curricular. Aquele vídeo passou em todas as escolas, foi um trabalhão conseguir que a TV Cultura deixasse passar no mesmo horário para as escolas num período da manhã, depois num período da noite e não sei o que, porque começava assim a problematização vindo o vídeo do Paulo Freire, que eram quinze minutos, daí tinha um formulário que eu preparei junto com as equipes dos núcleos de ação educativa, que eram os braços da secretaria nas regiões, então eu falei, não podemos fazer isso daqui do gabinete do secretário e mandar responder, vamos ouvir as equipes para fazer junto com a gente porque as equipes eram equipes de professores que foram convidados para trabalhar nos núcleos de ação educativa, eles queriam coordenar isso ali na base. Aí eu me reuni com eles, me reunia toda semana, uma vez, explicar tudo e tal, vamos fazer perguntas chave para os professores responderem e era do tipo assim: “o que vai bem?”, “o que vai bem com o seu trabalho?”, “o que vai bem na escola?”, “o que não vai bem?”, o que você gostaria de mudar?”, “o que precisaria para ficar melhor o que você faz?”. Eram perguntas desse tipo, isso para os professores, então os professores faziam uma discussão, por exemplo, os professores se reuniam por área nas escolas, os professores de língua, os professores de matemática e tal, conversavam e depois respondiam. Isso com os professores, com os alunos fizemos perguntas junto com o povo dos NAEs, perguntas que as crianças pudessem responder e que os alunos pudessem responder. O tom era mais ou menos esse, só que para as crianças a gente usava: “o que você gosta da escola?”, “o que você não gosta?”, “o que você gostaria que a escola tivesse?”, “o que você aprende aqui na escola?”. E para o povo da educação de jovens e adultos também. Aí para as crianças bem pequenininhas que não sabiam escrever a gente fez uma pergunta para que eles desenhassem, fomos orientando questões e eles desenhavam. Depois as professoras conversavam com eles sobre os desenhos, o que é isso que você fez? Porque você fez isso? É isso que você gosta da escola? Conta para mim um pouco mais, porque às vezes os desenhos eram impossíveis de ler e aí a professora registrava essa pequena entrevista que ela tinha com as crianças a partir dos desenhos. Aí nós recolhemos tudo isso e anunciei nas escolas que a gente iria dar uma devolutiva, que eles já não acreditaram porque o povo das escolas está cansado de responder questionário e nunca voltar nada, daí as secretarias decidem o que fazer. Quando foi na ocasião dessa problematização da escola eu fui visitar algumas escolas para ver um pouco da reação e para explicar para os professores o que era aquilo também. Aí eu tive, não me esqueço até hoje, uma professora levantou a mão e falou assim: “Ana Maria, posso lhe fazer uma pergunta?”. “Claro, nós estamos aqui com disposição para responder todas as perguntas”, eu disse. “Então, olha, a gente está lendo nos jornais” – isso era bem no começo da gestão – “que o nosso secretário é um professor muito conceituado, tem prêmios, que ele é muito importante na área de educação, é isso?”. Eu falei exatamente isso. “Então, se ele é tudo isso

porque não fala logo o que a gente tem que dar para os alunos e a gente continua, fica perguntando para a gente o que a gente acha que é importante, o que não é importante, o que a gente gosta”. Então como a gente interpretou essa pergunta? Bom, na hora eu respondi: “olha, professora, o que a gente espera é uma construção de uma perspectiva participativa, colaborativa, democrática em que os professores tenham voz e que a voz dele seja ouvida e considerada”. Aí eu fui discutir isso com o Paulo Freire e com meus assessores. Eu falei: “olha, provavelmente essa não é a única professora que estava pensando nisso, por que não? Porque a história de construção de currículo na educação brasileira é uma história assim, mudou a gestão, dois dias depois está no Diário Oficial qual é o novo currículo, entendido como qual é a grade, qual é a lista de conteúdos de cada disciplina e é isso que vai acontecer assinado pelo secretário”. Então esta é a história, então essa professora se sente confortável com esse modelo e foi isso que ela perguntou, quer dizer, se ele é tão ilustrado, tão premiado, tão condecorado porque não fala logo o que a gente tem que dar na sala de aula e vamos em frente logo, quer dizer, essa provavelmente não é a única voz naquele deserto todo, não é, porque muitos professores não tiveram coragem de levantar a mão e perguntar, mas muitos devem estar pensando isso porque a educação funciona assim nas redes públicas brasileiras, com raras exceções, e os professores estão, é a cultura, eles estão aculturados para isso, para esse tipo de, mudou a gestão, tudo bem, vamos esperar qual é a nova ordem, quais são os novos livros, quais são os novos conteúdos a serem administrados, como é que vai ser a avaliação e daí para frente, então nós vamos ter que tentar reverter tudo isso, não vai ser fácil, nós já sabíamos. Aí eu trabalhei com os meus assessores da secretaria para a gente ler todas as coisas que os professores tinham escrito em grupo e fazer uma sistematização daquilo e teve um segundo momento de parada para a discussão nas escolas e eu programei junto com o pessoal dos NAES, Núcleo de Ação Educativa, para que a gente fizesse a devolutiva e eu fui em algumas escolas. Qual foi o espanto dos professores que me disseram assim, a gente não acreditava que vocês iam fazer isso, ler o que a gente escreveu e muito menos trazer de volta para discutir? Não acreditava por quê? Me explicaram, porque em geral se faz assim, as secretarias pedem para a gente preencher isso, aquilo, outro papel, outro papel, muitas vezes o mesmo tipo de papel, mesma informação e muitas vezes não sabe onde vai parar tudo aquilo e nunca tem retorno, nunca tem nada. Um professor inclusive escreveu, fez o registro em inglês, ele não era professor de inglês, o que isso significava? Que ele queria ver se a gente lia mesmo, se a gente ia ler aquilo que ele escreveu, sabe o tipo de aluno que, bom, eu vou escrever qualquer coisa na prova, no caderno porque ninguém vai ler mesmo e vou entregar assim e até para checar, para ver se o professor vai ler, então, o professor escreveu em inglês e a gente leu e procuramos, esse professor é do quê? Ele é o quê? De repente é a língua materna do cara, não era nada disso, ele não era professor de inglês, não tinha a língua materna em inglês, então você consegue levantar a hipótese de porque escreveu em inglês, dominava o inglês sim, mas não era o caso dele fazer em inglês, quer dizer, realmente aquilo tinha um significado. Os professores adoraram ver: “olha, nossa, isso aqui fui eu que falei, estava no caderno de sistematização”. Assim, eu falei: “vê se vocês se encontram aí, vê se a gente conseguiu sintetizar o que vocês falaram e problematizar o que falaram”. Então nós organizamos tudo, preparamos, a gente tinha uma impressão péssima porque naquela época era tudo meio artesanal na secretaria, a gente fazia as coisas não como fazem hoje com papel couchê, com não sei o que lá, nada, era um papel assim dobrado, aqui tinha não sei o que branco e preto escrito, era isso, molha assim e tal, mas a gente fez. Você viu, não é, aqueles documentos?

Júlio: Sim, tive acesso a todo o material com o pessoal do Centro de Memória, que...

Ana Maria: Centro de Memória tem tudo ali, então, a gente tem tudo aquilo ali, mas a gente fez assim mesmo porque os primeiros registros em vídeo inclusive não tinha máquina, foram feitos com uma filmadora particular do Paulo Freire porque ele quis registrar como as escolas estavam caindo aos pedaços e aí como é que, ele foi falar com a Luiza Erundina sobre isso, falar: “olha, Luiza, eu não posso ser seu secretário se você não consertar essas escolas, não tenho verba”. Não sei se a Luiza Erundina contou esse pedaço, mas ela lembrou desse pedaço, ela pode ter lembrado do que ela considerou mais importantes. “Não posso ser seu secretário porque não posso falar em boniteza da escola, que vamos construir, porque uma escola de qualidade implica em uma escola também com um prédio que não caia chuva em cima das crianças, tudo quebrado, que tenha esgoto correndo nas cozinhas, nos refeitórios, não pode ser assim” e a Luiza Erundina disse assim: “mas no orçamento que deixaram não tem verba para isso”. Ele falou: “então eu vou conversar com os vereadores, eu vou lá mostrar a eles”, quis filmar as coisas para poder realmente documentar e mostrar como é que estava, criança sentada em lata de óleo, não tinha carteira, não tinha giz, parecia um lugar assim, muitas escolas assim, parecia um lugar desses que levam os carros, roubam os carros, levam os carros e tiram...

Júlio: Um desmanche.

Ana Maria: Um desmanche, Júlio. Bom, mas aí a Erundina conseguiu aprovação na câmara, Paulo Freire não precisou chegar até lá para conversar com os vereadores. Conseguiu e aí começou a consertar as escolas, mas isso tudo é demorado porque você sabe, toda coisa no serviço público demora e tal e coisa, é bem complicado e nessa altura o jornal já metendo o pau, claro, Folha de São Paulo. Bom, daí fizemos também com as famílias a problematização da escola. Foi uma coisa muito bacana que a gente organizou, vamos fazer uma coisa, vamos chamar as famílias num sábado, vamos divulgar isso nos açougues, nos lugares que as pessoas vão, principalmente nos lugares de periferia, não adianta por anúncio no jornal e nem esperar que a Rede Globo divulgue que vamos fazer uma ação da escola. Bom, aí pusemos e tal e a gente foi falar nas escolas para convidar os pais e tal, nós fizemos algumas plenárias com famílias em galpões e aí a gente pensou o seguinte, bom, claro que numa plenária vai ter muita reivindicação, então é importante que muitos de nós da secretaria estejamos na mesa para poder responder, então formava uma mesa enorme, o Paulo Freire iria também à plenária e a gente explicava para os pais o que estava fazendo, como é que queria, qual era a intenção de chamá-los, que a gente queria ouvir deles o que pensavam sobre a escola e como é que eles viam um caminho para fazer diferente, então essas eram as duas perguntas e aí a gente deixava o microfone aberto para os pais, não tinha representação dos pais, microfone aberto, aí formava uma fila enorme para os pais falarem, olha, ainda fico arrepiada de lembrar dessas coisas tão bacanas que aconteciam. Os pais falavam, a gente tomava nota porque nós pedimos nada escrito para os pais, até porque tinha muito pai que nem sabia escrever, muitos deles, principalmente nos lugares mais periféricos eram analfabetos, eles sabiam falar, mas não sabiam escrever. Então a gente tomava nota para sistematizar e aí cada um respondia como é que estava pensando em encaminhar aquela questão, aquele problema, etc. Com os adultos, os alunos de EJA, foi assim, o trabalho de problematização da escola foi assim bem interessante porque eles foram capazes de dar sugestões e fazer reivindicações muito significativas, por exemplo, alguns disseram assim, olha, eu sei tanta coisa no trabalho que eu tenho, nunca me perguntaram na escola o que eu sei fazer, nunca quiseram que eu contasse para os outros alunos o que eu faço e eu sei muita coisa, ele era marceneiro, o outro tal, então eles tinham essa compreensão de que como era importante o saber deles e como a escola estava fora dessa, estava noutra esteira, estava ensinando coisas que não tinha nenhuma relação com a vida deles, como saber deles e aí as pesquisas universitárias mostram porque os adultos saem da escola. Tem uma coisa que não é

significativa para eles, preferem mesmo chegar cansados e ficar com a família e ver aqueles programas horríveis na televisão que distraem as pessoas de tudo quanto é leitura de realidade e vão dormir porque precisam levantar muito cedo, etc., quer dizer, as pesquisas mostram demais isso do Norte ao Sul do país e isso acontecia também em São Paulo e hoje acontece em todos os lugares, quer dizer, como é a educação de jovens e adultos? Estão querendo até agora na Cidade de São Paulo fazer avaliação externa de EJA, então você já viu, não é, quer dizer, o que é um currículo que vale a pena? Eu não sei se vocês têm muita intimidade com esse povo que vai à escola, os educandos jovens e adultos, têm?

Júlio: Sim, lá em Pinda temos a EJA no ciclo de alfabetização.

Ana Maria: Então, vocês têm. Vocês sabem que aquelas pessoas que estão lá tem sim o sonho de aprender a escrever, a ler para quê? Primeira coisa muitos dizem assim, é, eu preciso tomar ônibus, preciso parar de. Como é que você toma ônibus? Ah, eu pergunto para o cara que está no ponto ou então eu já aprendi a ver um pouco o jeito que está escrito no letreiro o número, o número eu consigo ver, então é o máximo que eles têm, mas é o que eles expressam em relação a escola, mas na verdade eles têm problemas seríssimos que eles não entendem que é assim, por exemplo, da vida deles, por exemplo, uns vão vender não sei o que lá porque se tornaram vendedores ambulantes, eles não sabem como formar preço, não sabem coisas próprias do trabalho deles que ajudaria mais a vida deles, então não tem significado e depois eles não tem nenhuma formação política em termos de, o que é isso que está acontecendo? O que significam essas notícias do fulano que tem o dinheiro no apartamento, do outro que roubou não sei o que e do ministro que ganha tanto, essas coisas que estão saindo por aí eles não tem essa discussão, então ou eles alijam tudo isso, não quer nem saber, ah, não quero saber de política ou então eles seguem uma informação sem crítica de alguém que passou e de modo geral os meios de comunicação interessados em proteger, então a escola, quer dizer, é isso aí. Tecnologia, a maioria não sabe mexer, pode até ter computador em casa, mas não sabe mexer porque a escola que tem lá computador faz uma coisa tão sem fundamento, sem liga com a realidade que eles não conseguem ter estímulo por aquilo, acham que aquilo não serve para nada e assim vai. Eu tinha uma senhora que trabalhava na minha casa e que estava numa escola pertinho e que ela entrou para estudar de novo, então eu tenho computador em casa, então ela chegou para mim e falou assim, olha, a professora mandou fazer uma pesquisa, você pode fazer para mim e me dar por escrito para eu levar para a escola? Eu falei, mas ela mandou fazer, como é isso? Ah, uma pesquisa, ela mandou procurar alguma coisa na Internet e levar a cópia lá para a classe, porque senão não vai ter nota se não fizer isso. Mas escute, é sobre o quê? Ah, sobre qualquer coisa. Então, sabe, não tem sentido nem em termos da temática, nem de nada, não tinha uma metodologia para adquirir e assim, o que é uma pesquisa? Qual o sentido de fazer isso pelo computador? Mas a escola dizia que isso era usar o computador no currículo, então é uma coisa terrível, quer dizer, essas coisas que não tem discrepância, essas coisas horríveis que acontecem não mostram nenhum significado, então por isso que o currículo precisa mudar, por isso que Paulo Freire dizia, vamos ver como é a compreensão que se tem desse currículo e vamos discutir isso, isso vai ser o objeto das formações, formação vai ser isso, vai ser a partir de como é que a lei, bom, a gente conseguiu ver algumas coisas decorrentes dessa problematização. Outras coisas, quer dizer, como é a sua prática efetivamente? A gente perguntava um pouco, mas assim, ia ser o objeto da formação de professores: qual é a sua prática? Porque você faz isso? Dá certo ou não dá certo? Como é que isso é explicado? Como que a teoria entra aí para explicar essa coisa? Como é que a gente vai construir novas práticas e novas teorias? Dizia Paulo Freire que nas práticas dos professores tem teorias embutidas, evidentemente, a prática não é só um praticismo, é uma prática que tem, toda prática tem uma teoria, então os grupos de

formação eram grupos para desembutir, disse o Paulo Freire, as teorias existentes, por isso precisava ter um coordenador do grupo de formação para poder analisar isso, trazer novas informações e construir novas práticas e novas teorias, então isso era o fundamento da formação...

Júlio: E nesse momento as tensões em relação aos campos disciplinares do movimento apareciam...

Ana Maria: Aí a gente foi caminhando, sim, com certeza, nessa linha e aí teve um momento sim que a gente pensou, bom, e agora? Os matemáticos, os historiadores e tal, como é que vamos trabalhar com estas compreensões das áreas de conhecimento? Então, a linha central era assim, conhecimento para quê? Então para quem, a favor de quem e contra quem. A noção básica e que está em todos os livros do Paulo Freire, discutida em diferentes contextos é a seguinte: o conhecimento só interessa se for para resolver situações de problemas. A partir daí nós fizemos o seguinte: como é que acha situações problemas? Então Paulo Freire tem no capítulo 3 da Pedagogia do Oprimido uma orientação, ele disse assim, olha, então diante de situações problemas aí você encontra fios nas linhas de conhecimento para poder resolver os temas geradores, como achar os temas geradores? Então nós fizemos a seguinte proposta para as escolas, bom, diante disso que vocês falaram que é bom que faça sentido, seja significativo, nós vamos fazer uma proposta, a secretaria vai fazer uma proposta que é assim, qual é a escola que quer trabalhar com uma metodologia pelo tema gerador, gerar conhecimento e via interdisciplinaridade. Fomos, explicamos o que é isso para as escolas e tal, e falamos, bom, nós vamos começar com o máximo dez escolas porque nós queremos acompanhar essas escolas, não é fazer assim com todo mundo ao mesmo tempo, mas para querer fazer isso tem que ter a assinatura de pelo menos 70% dos professores, o diretor precisa querer, porque você sabe, o diretor tem um poder, se ele não quiser fazer a coisa não acontece, o diretor e o conselho de pais, não sei como é que chamava.

Júlio: Conselho de Escola.

Ana Maria: Conselho de Escola. Muito bem, então a gente explicava o que era. Bom, então tem que mandar para a secretaria assim, nós queremos fazer e aí a gente vai ajudar, a gente vai dar condições materiais, formação, tudo o que for necessário para poder fazer essa proposta, quem não quiser fazer, tudo bem, veja quais são as necessidades da sua escola e como é que você acha que, qual é o projeto que você tem para resolver essas necessidades e a secretaria vai bancar, vai pagar, então cento e tantos projetos vieram, projetos próprios das escolas onde dizia assim, nós queremos curso para os professores de língua portuguesa e queremos com um professor da UNICAMP. Tá bom, a gente acionava o professor da UNICAMP, punha em contato com a escola, pagava o professor da UNICAMP para ele fazer o curso lá com os professores. Outros diziam assim, não, o que a gente precisa é hora-extra para fazer recuperação nos alunos, porque os alunos que a gente tem aqui não aprenderam a ler, não sabem fazer conta, a gente quer recuperação no horário contrário à aula, mas a gente precisa ter professor extra. Tá bom, então faça um projeto, a secretaria paga o professor extra de recuperação, vai analisar o projeto e aí tiveram vários projetos especiais, projetos próprios das escolas e dez escolas disseram, nós queremos trabalhar com o tema gerador, então com essas escolas a gente foi trabalhar no sentido de, bom, o que é esse tema gerador? Como é que acha o tema gerador? Tem que ter uma pesquisa feita por professores e alunos em relação ao entorno da escola para ver qual é o problema a ser resolvido e não sei o que, tem que ter uma leitura de realidade e encontrar o tema gerador. Muito bom, aí tem que ter um trabalho de vários professores de diferentes áreas, por isso interdisciplinar, para ver qual é a contribuição da história para entender

essa questão aqui, essa questão dos córregos que correm a céu aberto do esgoto na frente da escola, a questão do trânsito, a questão tal, tal, tal, como é que o conhecimento de cada área vai ajudar os alunos a entenderem e a resolverem o tema gerador, então aí implicava em que os professores quisessem se reunir, discutir, achar outros modos e jeitos de ensinar uma coisa coletivamente e que iria fazer sentido para os alunos e depois o que os alunos iam fazer com aquilo. Bom, não era só entender porque não tinha não sei o que, porque tinha água na escola e que não podia, bom, e daí, como é que vai fazer? Tinha que ter uma ação, então os alunos fizeram jornais, outros fizeram cartas para entregar na Câmara, outros definiram que precisavam chamar umas pessoas para ajudar a resolver não sei o que, para denunciar e tal, quer dizer, foi um movimento muito interessante. Essa compreensão não foi fácil porque os professores diziam assim, mas a gente só vai ficar nesse tema gerador? E aí, vai ficar o ano inteiro fazendo... Não, esse tema gerador, aí você muda para outro tema gerador, não é, e aí você tem até um momento e aí você identifica outro tema gerador e você vai sistematizando o conhecimento em torno disso e vai, bom, e para ensinar a escrever? Vai ensinar a escrever, claro que vai ensinar a escrever porque você não precisa ter a aula de gramática, você vai ensinar a escrever gêneros de linguagem à medida do que eles fazer aqui para compreender o tema gerador, você vai ensinar pesquisa, vai ensinar política, vai ensinar tal, tal e tal, mas vai ter que ter uma outra metodologia, uma outra didática, uma outra compreensão de como trabalhar o conhecimento. Encontrei discutindo isso, uma aluna, que era coordenadora pedagógica aqui na PUC, num curso que eu dei de uma escola particular, ela disse assim, sabe que nessa época minha escola onde eu trabalho ficou muito incomodada e falou assim, nós precisamos fazer também um trabalho interdisciplinar porque até a rede pública está fazendo, imagina se a gente não fizer, e aí começaram a fazer, só que começaram a fazer de um jeito assim, o professor de história resolveu fazer problemas assim para os alunos, Dom Pedro foi à feira comprar ovos, então aí ele misturava com a matemática que o outro professor punha lá (risos)

Júlio: Deixou cair o ovo...

Ana Maria: Sim! (risos) Dom Pedro foi à feira (risos), ele achava que estava fazendo uma interdisciplinaridade entre história e matemática, isso aí é absolutamente um contrassenso, não é nada, mas disse que é da escola dela, uma escola particular, os professores começaram a fazer assim, achavam que estava tudo bem. Não, não pode ser assim, quer dizer, um investimento numa proposta de tema gerador é exigente do ponto de vista da criatividade dos professores, de como é que eu faço para encontrar uma nova forma de organizar o conhecimento, de trabalhar com o conhecimento, de chamar os alunos para que trabalhem com o conhecimento, que conhecimento que entra aqui, por exemplo, você está falando, por exemplo, que o córrego, as crianças podem ficar doentes se forem brincar lá descalços naquela água suja da rua. Tá, mas e aí, como é que, você vai falar de doenças que causam isso, mas de repente o professor de matemática pode trabalhar com estatística em relação ao que tem acontecido em relação àquela doença, olhas um pouco de estatística, ensinar os alunos a ler estatística sobre a doença e assim por diante e até que você comece a discutir, bom, mas quem é o responsável por esses córregos aqui e que não cuidam disso? Quer dizer, isso aí você vai entrar na gestão da cidade, você vai a política, a história, a sociologia, você vai trabalhar de um modo, mas isso precisa, não está pronto, não tem livro didático assim, precisa construir isso daí, então essa foi um momento tenso para nós porque os professores precisavam ir construindo isso daquelas escolas, mas eu tinha no núcleo de ação educativa equipes que era formadas por professor de matemática, de história, de geografia e esses estavam super afinados com a proposta e esses ajudavam as escolas. Depois essas dez escolas se multiplicaram, a gente fez uma sessão num fim de semestre que essas escolas iam contar para as outras num evento por áreas da cidade, cada área da cidade

tinha uma escola, iam contar para as outras escolas o que tinha acontecido com esse tipo de trabalho, então os próprios professores contavam para os outros o que tinham conseguido, o que foi difícil e os alunos, tinha bancada de alunos que apresentavam os trabalhos que tinham construído e faziam exposições para os professores, para os outros alunos, isso foi se multiplicando, aí muitas outras escolas queriam fazer a inscrição para fazer também. Nessa ocasião nós recebemos uma saraivada do PT porque eles chamavam a gente, como responsáveis pela secretaria, para discutir como nós estávamos fazendo só em dez escolas, que isso não era uma coisa democrática, não era dar direito para todos, era uma coisa elitista e não sei o que lá. Eu falei, o negócio é o seguinte, a gente está fazendo assim porque precisa, não é assim, olha, a bandeira está aqui, leva do jeito que você quiser. Não, os professores nunca aprenderam a fazer isso na faculdade, eles não sabem fazer isso, ninguém sabe fazer isso, então é um aprendizado que tem que se construir e aí precisa de acompanhamento, precisa apoio, precisa avaliação, não é uma coisa que pode ser feita assim, não é uma decisão para as dez melhores escolas, para as escolas amigas do rei, não é nada disso, é realmente as escolas que se dispõem e a secretaria precisa ser responsável para dar apoio a isso, nós não temos nesse momento pernas para fazer com as seiscentas escolas, não temos. Na verdade a proposta não era para seiscentas, era para as escolas de ensino fundamental que eram trezentas e poucos, as outras eram de educação infantil, não dá para fazer isso, nós estamos atendendo as outras também em relação às próprias solicitações deles e essas daí que entravam nesse esquema também tinham possibilidade de participar de outras propostas de formação, como as que não estavam dentro da proposta de construção do currículo com base no tema gerador. Foi um trabalho que foi se ampliando e que não foi sem dificuldades porque todo dia tinha coisas para enfrentar, para resolver, para construir, então o currículo a gente foi fazendo desse jeito.

Júlio: E desse ponto de vista o que tem incomodado do ponto de vista da pesquisa se relaciona com a ideia que se tem de que não seja possível reduzir o tema gerador às questões que originariamente deram origem às suas temáticas próprias, a matemática, física, o que a experiência do movimento de reorientação mostrou?

Ana Maria: É possível.

Júlio: Mas como é para você essa tensão entre a área e o...

Ana Maria: Essa tensão sempre vai existir, vai existir por muito tempo porque primeiro de tudo ela requer uma concepção diferente, por exemplo, os professores que têm formação específica das áreas têm convicção de que aqueles conceitos são importantes, são fundamentais e que tem que aprender aquilo por diferentes motivos, uns porque justificam, por exemplo, eu quando estava na escola pública, estava no antigo ginásio, tinha professor de álgebra, de tal e coisa e sempre tinha uma pergunta dos alunos que era assim, professor, mas porque a gente está aprendendo isso? Ele falava assim, você vai descobrir mais adiante, mais para frente você vai descobrir. Eu nunca descobri, mas era a justificativa dele. Anteontem eu me encontrei com uma sobrinha, nós estávamos numa festa em casa e tal, ele está no 8º ano eu falei para ela, então, Maria Clara, você está no 8º ano e tal e o que você não gosta na sua escola? Ela falou assim: “eu não gosto de física e não gosto de matemática”. Eu falei: “porque você não gosta?”. “A gente não vai usar isso nunca”, ela falou, “aliás, a maioria das coisas que a gente aprende na escola não serve para nada”. Hoje ainda, vinte anos depois da experiência, não serve para nada. Bom, um dia eu estava fazendo uma palestra para professores de uma escola aqui na Cardoso de Almeida. Reuniram professores para um projeto, tinha professor de diferentes áreas, era sobre currículo, eu estava falando da importância do conhecimento significativo dos conteúdos e que tinha que ser uma coisa sintonizada com o nosso tempo e tal, eu falei, mas também não é uma

coisa que você viu ontem no Jornal Nacional, eu tinha visto o Jornal Nacional dia anterior, mostrava como é que a nave espacial é construída. Eu falei, você não vai precisar fazer assim, só porque deu na Rede Globo você vai ter que botar na sala de aula porque é uma informação atual. Aí levanta um professor e fala assim, professora, quero discordar. Eu falei, claro, por favor. Ele falou assim, olha, e se eu tiver um aluno que quer ser astronauta, eu preciso dar isso na classe dos meus alunos do ensino médio. Eu falei, olha, querido, é o seguinte, se o seu aluno quiser ser astronauta ela vai aprender como constrói a nave um pouquinho mais para frente num curso específico que vai direcioná-lo para isso, isso não precisa ser o conteúdo dos alunos do 1º ano do ensino médio. Não precisa ser isso, tem coisas mais significativas e que precisa saber onde estão seus alunos ou quem são eles, o que tem na vida deles em volta deles. Olha, eu tenho um neto de oito anos, a minha filha não quis colocar na escola pública ainda, está numa escola particular porque é pertinho de casa, não sei o que, ele acha que o ensino ia ser melhor e tal, está lá. Olha, aí esse menino, o pai dele é australiano, veio para o Brasil, encontrou minha filha num curso de arte de teatro na Itália, se conheceram, ele veio, véspera de Carnaval, eu pensei, esse gringo vai ver o Carnaval e vai embora, mas não foi. Resolveu casar com ela, quatorze anos aqui no Brasil, fez USP, fez ECA, mestrado, doutorado e hoje ele dá aula, hoje ele conseguiu um emprego porque não reconheceram até hoje a graduação que ele fez na Austrália, olha o nosso sistema educacional. Claro, todo país tem uma grade que é diferente do outro, nem de carga horária e nem de temas, ele tem dois diplomas, um curso combinado que ele fez de direito com artes, recebeu dois diplomas, ele não quer o direito, não quer reconhecimento disso, mas queria do de artes. Olha as incoerências, a USP aceitou ele para fazer pós-mestrado e doutorado, ele tem dois diplomas brasileiros, mas não pode prestar nenhum concurso porque não tem graduação reconhecida no Brasil.

Júlio: Nossa.

Ana Maria: Bom, mas esse meu genro a língua materna dele é inglês e ele combinou com a minha filha que só ia falar inglês com o menino e ela só português para ele aprender as duas línguas. Muito bem, então esse menino conhece línguas, conhece muito arte porque minha filha é professora de teatro e não sei o que, leva ele para as formações, então ele tem uma experiência de assistir, de analisar coisa de teatro, coisa de fazer e não sei o que, nunca na escola perguntaram pare ele ou para os pais, escuta, quem é você? O que você faz? O que você sabe? Nunca e a visão que ele tem da escola é a pior possível, ele conta os dias na semana para ver quando vai terminar a semana, ele conta os dias, agora está contando quando vai ter as férias, é um menino que vai ao cinema, vai ao teatro, lê, ele tem bibliotecas na casa dele, ele sabe pedir as coisas pela Internet, achar e não sei o que, ele tem o estímulo da mãe, do pai, mas ninguém aproveita isso. Aí a escola faz assim, vamos fazer, eu fui assistir, vamos fazer uma feira de cultura. A classe dele foi fazer assim, o Centro-Oeste do Brasil. Esse menino nunca teve experiência nenhuma de centro-Oeste, então não faz sentido, ele fez obrigado o que tinha que fazer lá porque tinha que fazer e dançar coisa do Centro-Oeste, música o outro não sei o que, sabe, não aproveitam nada do que ele sabe, nada do que a família faz, nada nem do entorno da escola, a gente mora na Zona Norte de São Paulo, tem mil problemas ali, nunca, nunca a escola tratou um dos problemas de conhecimento do entorno da escola e essa é a tônica. A rede particular faz isso, a rede pública faz isso também e vai fazer mais com os apostilados agora, então a visão que ele tem da escola, a minha professora é chata e é má, é cruel. E a gente pergunta, mas porque é cruel? Ele sabe dizer exatamente o que ela faz de disciplinamento dos alunos, não pode levantar, tira os brinquedos. Tem um dia do brinquedo lá, que é na sexta-feira, mas qualquer coisa, qualquer ação que eles façam de levantar da carteira perde o direito a fazer o dia do brinquedo, ela guarda os brinquedos e tal e coisa, sabe, eu acho que isso é incrível, ele

vai aprender a driblar tudo isso? Não é todo mundo que consegue, ele vai aprender assim como eu aprendi, eu aprendi um jeito de ter sucesso da escola pública, aprendi, não é pelo que os professores me ensinaram, eu fui descobrindo o que eu podia fazer. Olha, quer ver, eu conto na classe e os meus alunos morrem de rir, eu falei, olha, eu estava na 2ª série quando chegava das férias a professora falava assim, redação, minhas férias. Eu não tinha feito nada de diferente nas férias, eu já não tinha mais pai, meu pai tinha morrido, minha mãe dava um duro terrível para criar a gente, então não tinha esse negócio, que eu via que a professora queria que dissesse onde você foi, então eu fazia uma redação assim, tenho até hoje as frases, ah, fui passar as férias na fazenda do titio e lá eu tomei leite gordo, quente e saboroso que era tirado das vacas. Nunca tinha tomado leite e nem que era leite gordo, quente e não sei o que lá, mas eu saquei que o negócio era fazer por aí, então eu sempre fui a primeira aluna da classe porque fui descobrindo coisas que assim, olha o que eu aprendi, foi um currículo oculto. Aí eu via que era isso, depois mais adiante eu vi que era assim, eu sabia ler bem, então, ah, você vai tomar a lição daquela turma do canto e vai ensinar leitura porque eles não sabem ler, então você vai ensinar, então eu ensinava os outros a ler um pouco, tomava leitura, então eu tinha uns destaques assim. Daí eu percebi que isso era uma moeda muito forte, então, por exemplo, eu era a primeira aluna de latim, latim, a professora de latim me dava todas as provas para eu corrigir em casa, eu. Eu sabia latim, as declinações, não me serviu para nada, mas serviu para eu conquistar muitos amigos, ter um assédio da classe, as pessoas ligavam para a minha casa: “oi, Ana Maria, você já corrigiu minha prova?”. “Não, ainda não corriji”. “Ah, mas você sabe se eu fui bem, se fui mal”. “Não, ainda não sei, mas eu vou levar as notas, amanhã na classe a professora vai dizer”. Gente queria estudar comigo. Tinha umas meninas ricas na escola, elas queriam me pagar para eu dar aula para elas em casa, então não fui, não cheguei a ir porque, aí também já é um pouco demais. Essas coisas todas eu aprendi na escola, aprendi bem, me formei em primeiro lugar na escola pública, na escola normal na época ganhava uma cadeira prêmio, não precisava fazer concurso para ser professora, aí quando foram me dar a cadeira depois de quatro que o concurso estava atrasado, eu falei, não quero porque fui convidada para trabalhar no experimental da Lapa. Falaram, você é louca, porque o experimental da Lapa não era professora efetiva. Não, eu vou. Então por duas vezes na vida eu rejeitei os concursos. A outra foi quando passei na UNICAMP, ia dar aula lá, estava tudo pronto para eu sair daqui, o professor Paulo Freire me deu uma carta de recomendação, precisava levar duas, aí a Luiza Erundina ganhou a eleição, Paulo Freire foi convidado para secretário, aí ele falou para mim, eu quero que você vá comigo para a secretaria. Eu falei, Paulo, mas você acabou de me dar uma carta, eu vou para a UNICAMP, é incompatível. Era uma sexta-feira fim de tarde, ele falou: “não, nós temos que colocar na rede tudo o que a gente fala em sala de aula”. Daí ele fez aquele desafio, bom, então eu preciso conversar em casa porque preciso pensar o fim de semana. Não me arrependo não. Larguei, aí na UNICAMP eu já tinha até sala, já tinham me apresentado até o secretário lá, tinha levado os documentos. Quando eu fui buscar tudo me falaram, mas o que aconteceu? Aconteceu que eu vou trabalhar na Secretaria de Educação de São Paulo. Nossa, moça. Eu falei, é. Na época o reitor era o Paulo Renato, aí nós fomos lá fazer, eu e Paulo Freire fomos fazer convênio da secretaria com a UNICAMP, com a PUC, ele queria sempre que eu fosse junto com ele. O Paulo Renato fez uma mesa na reitoria de almoço, conversamos, aí o Paulo Freire pegou no ombro dele e falou assim: “você está vendo essa moça? Fez concurso aqui, mas chamei para trabalhar comigo”. Ele falou: “olha, você fez muito bem dela ir trabalhar com você porque se um dia ela resolver voltar para a UNICAMP ela vai voltar muito melhor do que é agora”. Mas aí a vida mudou e eu não fui mais para a UNICAMP, fiquei aqui mesmo, aí não tive mais interesse em para ir para a UNICAMP, era aquele momento, mas não deu, não deu. Então duas vezes na minha vida, minha vida é sempre assim, mais ou menos, quando chega a hora de fazer o negócio

efetivo, público e não sei o que, aparece outra coisa para eu pensar, não, não quero isso, quero outro, mas não me arrependo não, aprendi muito na rede municipal quatro anos, demais, demais. Então, essa questão sempre vai acontecer, essa tensão, então por quê? Por diferentes motivos os especialistas de área têm justificativas de porque tem que ser daquele jeito, porque uma coisa tem que ser pré-requisito do outro, tal e coisa e eles têm dificuldade de trabalhar com princípios básicos, princípio só e aí eles têm convicção de que aquela informação vai servir não sei para que, alguns acham que é a lógica de pensamento que vai mudar, você vai aprender melhor a pensar, o outro acha que sem aqueles conteúdos não dá para se viver, outros acham que um dia na vida você vai entender porque desses conteúdos e assim vai. Um dia eu fiz uma, estava com os professores do meu programa, alguns deles, isso aí você não vai por, não é, corta, e a gente tinha que calcular umas coisas lá, umas fórmulas matemáticas para dar o número de alunos que quanto tempo que fez e não sei o que, eu sei que tinha uma exigência da CAPES para você dizer como é que era o tempo do fluxo dos alunos, essas coisas aí, e daí eu estava preenchendo o relatório junto com eles que estavam fazendo outras coisas, eu falei: “gente, olha aqui, vamos ver que isso aqui foi estudado, obrigatoriamente todo mundo estudou, eu não estou conseguindo resolver isso aqui, algum de vocês consegue?”. Nenhum. Quando eu falo aqui que esses conhecimentos todos que a gente viu e que a gente acha que são tão importantes para os alunos, nós não somos todos professores, doutores, titulares aqui, não estamos vivendo, então, não está fazendo diferença nenhuma. Aí um dia choquei os professores, sabe esses professores que trabalham na Fundação Carlos Chagas e fazem os concursos FUVEST e não sei o que lá? Tinha uma reunião de professores das escolas chamada Grupo, as escolas mais importantes de São Paulo, que era Santo Ivo, Santo Américo, Santa não sei o que lá, então me convidaram para dar uma aula sobre currículo, eu falei, vou. Cheguei lá, eu estava falando dessas coisas, não é, qual é o conhecimento que te interessa, conhecimento significativo por quê? Porque te diz o professor Apple, não sei o que, não sei o que lá, aí eu falei, olha, eu trouxe aqui uma pergunta para fazer para vocês, eu só vou pedir para os professores de biologia não levantarem a mão porque provavelmente eles vão saber responder. Caiu no vestibular e desse último vestibular aqui, então gente, quantas patas têm uma barata? A plateia ficou num ti, ti, ti, um conversando com o outro, será que tem seis, quatro, oito, não sei. Eu falei, pois é, então, os senhores fazem as provas e os senhores são professores das escolas mais conceituadas nessa cidade, então o que eu disse, que tem esses conhecimentos todos que a gente obriga os alunos a terem não servem para a nossa vida, vocês todos são professores, muitos titulados, eu também, eu não sei quantas patas têm uma barata, isto não fez diferença na minha vida e porque a gente tem que ficar insistindo com os alunos para poder guardar tudo isso, as regras, as fórmulas, etc., isso não faz sentido. Aí levantou um professor e falou assim, bom, mas então, como seria a escola que a senhora acha? Eu falei, olha, eu vou falar para vocês, se eu pudesse escolher o tipo de escola para o meu filho eu diria assim, diria para a escola, eu quero uma escola que trabalhe com formação humana nos diversos aspectos da humanização, trabalhe com ética, trabalhe com arte, que trabalhe com problemas da vida, que ele aprenda a ter realmente solidariedade, agora, chegando no último ano eu penso que a escola devia ser muito honesta, eu gostaria, falar assim, olha, gente, agora é o treinamento para o vestibular, vamos lá, nós vamos fazer um cursinho aqui, um cursinho, é assim que responde pergunta do vestibular, é isso, são essas coisas que vocês têm que saber para passar na prova, último ano, último ano só e não massacrar as crianças inclusive da educação infantil. Hoje as coordenadoras da escola do meu neto falam para a minha filha: “ah, mas ele precisa já aprender essas coisas porque vai cair no vestibular”. Então era isso, nunca mais me chamaram para fazer palestra naquele grupo, eu já sabia, eles estavam com o endereço errado, eles não olharam muito bem quem eu era para me convidar para falar para aqueles professores, se tivessem olhado um pouco mais, pesquisado um pouco mais eles não teriam me convidado.

Tudo bem, eu já sabia que eles não iam me convidar mais, mas eu estive lá e falei tudo o que pensava para eles, eles devem ter ficado horrorizados, mas tudo bem, a gente está para fazer, provocar indignação muitas vezes em todos os espaços que pode, então fui fazer isto lá, vem aqui no grupo? Vou, vou sim. Então é isso, eu acho que vai demorar muito tempo para alterar isso, mas eu acho que a gente tem que insistir e tem que toda vez que puder discutir essas coisas com os especialistas e aí os cadernos, vocês vão ter que usar os cadernos? Vocês vão?

Júlio: Quais?

Ana Maria: Os cadernos que vão ser produzidos agora, de acordo com a base ou vocês têm liberdade lá na sua secretaria?

Júlio: A gente ainda não foi notificado, mas enquanto eu for secretário, garantirei a autonomia das professoras.

Ana Maria: Não, mas vocês podem escolher o que vocês vão usar, ótimo.

Júlio: Quer dizer, a gente sabe que tem um assédio sobre os escritores dos livros didáticos já para o ano que vem e também a avaliação do PNLD que tirou o poder da universidade para fazer a avaliação.

Ana Maria: É, exatamente.

Júlio: Então são duas coisas que vão impactar de jeitos complicados.

Ana Maria: Bom, eu acho que eu não te respondi tudo, não é?

Júlio: Já ajudou muito. Ajuda a pensar essa questão da visão diária com o movimento de orientação curricular, inclusive a compreender o tema gerador e a interdisciplinaridade como caminho.

Ana Maria: Então, a última coisa, educação é sempre uma opção, então para aqueles que fazem uma opção, o que vale a pena, essa pergunta inclusive é respondida diferentemente por grupos diferentes, por exemplo, se você perguntar para o Saviani e companhia o que vale a pena, eles vão te dar uma resposta baseada nas convicções deles. Se você pergunta o que vale a pena para outro grupo que tem outra concepção de educação e de como é que faz para você preparar pessoas, trabalhar com pessoas o que é transformação social, como é que você chega aí, como é que você prepara as pessoas, vão te responder de outro jeito, então educação é sempre uma opção e opção implica valores, então quais são os valores em termos de educação, de vida, de sociedade que você quer, que o grupo que você está quer e quais são os outros valores de que os outros querem, então é sempre isso que você vai encontrar, então trabalhar com o tema, quando você diz assim, ah, as minhas convicções de trabalhar com o tema gerador é porque você está mostrando uma opção em relação a educação. Tratar currículo, decidir sobre currículo implica você ter clareza de que opção você vai fazer em relação à educação, a educação o que é? Qual é o ser humano que você quer formar, para que sociedade, quais são os valores que você quer trabalhar, então o que é uma ética em educação? Se você responder a isso você vai ter um currículo possível de ser organizado de um jeito, senão você tem de outro jeito se você responder diferentemente, então é isso. Por exemplo, esse negócio dessa base aí que vai acontecer, disse que amanhã vai ser votada a quarta sessão da base, então acho que é um absurdo isso, isso vai servir para quem? Para as editoras, para os livreiros que vão fazer as propostas, vai servir para os empresários que fazem as provas, as grandes empresas que constroem as provas, corrigem as provas, etc., e muitas empresas que vendem informações para os professores, que vendem isso para as Secretarias, então vai o pacote, vai apostila, vai a

informação e vende para as secretarias, preços altíssimos, então nós estamos nesse momento e aí eu acho que a gente tem que aproveitar todos os espaços para ser uma voz divergente contra hegemônica nesse espaço. Aqui na PUC eu faço isso todo dia e quando escrevo, escrevo isso toda vez, mas nós não somos tantos e não temos tanto impacto ainda aos que estão nessa esteira, mas nós precisamos encontrar agregados e tal e que bom que você é um secretário, você tem poder de decisão ali.

Júlio: Sim. É um belo desafio!

Ana Maria: E é bom que seja, Júlio.

Júlio: E acho que é isso que o movimento de orientação curricular nos ensina a lidar, sobretudo, agora diante desse novo desafio da base que não é fácil mesmo. Professora, quero agradecer muito essa oportunidade.

Ana Maria: Eu agradeço muito você me fazer retomar algumas coisas da gestão, muito contente e peço desculpas que não te atendi antes, minha vida está uma loucura, ainda tenho tantas bancas daqui até o fim de dezembro, muitas bancas, muitas dissertações para corrigir e devolver com prazos, uma loucura.

Manoel Messias Dias dos Santos, professor Manoel, ingressou na rede municipal de São Paulo em Fevereiro de 1989, depois de poucos dias do início da gestão Freire-Erundina, para lecionar Matemática. Além de sua longa passagem pela rede municipal, que somente se encerra com sua aposentadoria em 2017, o professor Manoel também leciona na rede estadual também há muitos anos. Considera ter aprendido muito sobre o que significa ser professor com Paulo Freire durante a gestão estudada. Sua entrevista foi



concedida em um dos ambientes construídos por ele, seus alunos e suas alunas, na Escola Estadual Professor Pio Telles Peixoto no final de uma tarde de Junho de 2018.

Manoel: Paulo Freire foi que me abriu o caminho. Eu era novo na Prefeitura, sem orientação nenhuma, aí quando eu cheguei falei: vamos começar.

Júlio: Bom, professor Manoel, você pode começar me dizendo seu nome, idade, quando você entrou na prefeitura.

Manoel: Você quer só da prefeitura ou quer do estado também?

Júlio: Da prefeitura, eu tenho enfatizado esse movimento.

Manoel: É mais na prefeitura. Sou Manoel Messias Dias dos Santos, tenho 58 anos, entrei na prefeitura em fevereiro de 1989, me aposentei na prefeitura agora em novembro de 2017, então missão cumprida. Então aí pelo menos já missão cumprida. Sou professor de matemática, trabalhei na prefeitura no ensino fundamental de 5ª série na época até a 8ª série de hoje, de 6º ano até o 9º ano e no Estado trabalhei até o 3º ano do ensino médio.

Júlio: Maravilha. Nesse momento da sua entrada em já em 89 já estava sob a gestão de Luiza Erundina e Paulo Freire.

Manoel: Entrei na gestão da Erundina e veio a gestão do Paulo Freire que para nós, principalmente para mim foi muito positiva porque eu abracei a ideia, eu entrei no Estado de São Paulo em 86, então eu já tinha três anos de experiência no Estado. A gente era novo, era jovem, cheio de vontade e ficar carregando livros e apostila, aquela coisa e sem caminho mesmo e quando eu vi o Paulo Freire, a proposta do Paulo Freire, eu abracei. Abracei mesmo, peguei firme que foi uma das melhores propostas que até hoje eu trabalho com a proposta do Paulo Freire, muita gente que eu conheci em todo esse tempo não abraçou como eu, justamente por causa daquela questão de ficar bitolado em livros e para mim foi a melhor coisa porque assim o negócio agora é construir o conhecimento junto com o aluno e parti para essa ideia. Com vários projetos, vários trabalhos realizados tanto na prefeitura quanto no Estado por essa proposta de levar o aluno para pegar, adquirir seu conhecimento, porque é uma proposta muito boa, valeu a pena, agora você tem que estar seguro de si, a primeira coisa é jogar o livro fora, eu sempre falava isso para os meus colegas eles falavam: “porra, Manoel, eu queria trabalhar igual você, rapaz, você consegue, o que eu faço?”. “A primeira coisa é você jogar o livro fora, porque enquanto você estiver abraçado com esse livro você não vai trabalhar desse jeito” e eu tive essa coragem, joguei o livro fora, não é que eu não usava livros, é lógico, a gente tinha que usar, ainda mais em matemática para ter as suas formulas, as lembranças do conhecimento, então usava quando teria necessidade, mas os livros didáticos de seguir página por página eu deixei de usar desde aquela época, que foi uma briga muito boa que até então eu brigava com todo mundo, tanto da prefeitura quanto do Estado e provava para a turma que eu estava no caminho certo, porque eu não trabalhava somente com o meu, eu trabalhava com os professores, a gente discutia propostas, a gente intercalava, matemática a gente trabalhava com português, com ciência, com geografia, com história, com artes até com educação física, então a gente intercalava e a coisa mais difícil que tinha que fazer era intercalar esse grupo, colocar esse grupo para que você realmente construa no seu aluno a proposta e partindo disso a gente, eu lutei tanto escola, tanto do Estado quanto da prefeitura, toda escola que eu trabalhei da prefeitura. A primeira briga que eu entrava, porque nessa época eu não era efetivo, eu era comissionado na prefeitura, então a gente era os últimos, mas a primeira briga quando eu entrava na prefeitura era para se tornar sala ambiente, uma proposta de trabalho em sala ambiente, porque o aluno vai se locomover da sala, do seu ambiente e quando ele chegava no meu ambiente de matemática eu já tinha tudo lá, inclusive eu tinha até, cheguei até a fazer jogo, um tabuleiro de xadrez no meio da sala onde o aluno naquelas horas, o que nós vamos fazer hoje? Vamos jogar xadrez, vamos discutir aqui uma estratégia, então a gente discutia junto com os alunos e eu cheguei a fazer isso, pedi autorização para a direção para fazer um tabuleiro lá porque eu pintei a sala, mas funcionou, deu certo, então a gente conseguia sala ambiente. Na minha sala da prefeitura, quando eu consegui sala ambiente, a gente tinha até um filtro para colocar água, aonde os alunos, a primeira turma que chegava na escola ia lá, digamos, eu trabalhava nessa época com suplência e aí a gente, foi até nessa escola, no Aldo Ribeiro Luz, onde a Keli estuda, também usei sala ambiente lá e a turma chegava, ia buscar água, colocava

no filtro, aí eu tirava do meu armário os copos, colocava no lugar, eles tomavam, para ninguém sair da sala para ir tomar água, então até isso daí eu consegui tanto no Estado quanto na prefeitura. Fazer essa sala ambiente um dos alunos trazer suas coisas e nisso daí, não é porque você dá aula de matemática que a gente não colocava outras coisas, eu me lembro que na sala a gente tinha até samambaia, plantas, suporte, aí tinha um aluno que trabalhava em marcenaria e quando eu descobri que ele trabalhava em marcenaria eu falei, pessoal, nós vamos fazer isso, então vamos trazer as madeiras, quem tem caixote de feira, vocês vão pegar isso, vão trazer que eu vou trazer serrote, vou trazer serra, tal e tal, e quando eu cheguei na sala para fazer isso com os alunos para a minha surpresa tinha um que era marceneiro, ele falou, olha, professor, deixa aqui que eu sou marceneiro, isso daí eu manjo, deixa que eu serro. Como era adulto na época, era suplência, então beleza. Aí o outro, não, deixa que eu pinto, então foi um tempo muito bom, fizemos muita coisa boa que ficou marcado na escola e na época também eu fiz com esses alunos, isso eu estou falando de toda noite, que é suplência, porque é muito difícil você trabalhar com suplência, em suplência nós fizemos até Tangram de cimento, porque fomos até levar em exposição que teve, onde foi? Aqui na Lapa, acho que foi no Tendal, na época tinha as exposições, os trabalhos e os nossos trabalhos foi com Tangram e cheguei também a fazer isso com Tangram.

Júlio: E essa proposta que te inspirou chegou até a escola de que forma? Você lembra desse momento, como foi para vocês professores recebendo a proposta.

Manoel: Nossa, para receber a proposta foi um choque porque era uma coisa, ninguém sabia por onde começar, chegou a proposta, a partir de hoje, como que era chamava a proposta que veio lá, rapaz?

Júlio: Dos temas geradores.

Manoel: Dos temas geradores, mas era outro nome que usavam.

Júlio: Interdisciplinaridade.

Manoel: Exatamente! Interdisciplinaridade, isso. E chegou pra gente, olha, meu Deus do céu, aí foi um chute porque o pessoal não tinha ideia, mas e aí? Quando eu abracei para mim foi fácil, eu falei, pessoal, a primeira coisa você tem que esquecer seu livro, você tem que fazer a sua proposta aqui, colocar um tema gerador, que é o que nós fizemos na época, colocar um tema gerador, a 5ª série é tal, a 6ª tal, 7ª tal e 8ª tal e a gente vai intercalar os assuntos. É, mas eu não sei trabalhar. Ninguém sabe, nós vamos ter que aprender, aqui somos ensinar e aprender, eu aprendi muito porque sempre fui uma pessoa humilde e eu discutia com meus alunos: “meu, vem cá, você está achando possível, o que nós vamos fazer?”. Era tudo discutido, eu não fazia uma coisa aleatória, chegava no primeiro dia de aula, pessoal, olha, nós vamos aprender isso, isso, isso e isso. “Tá, e aí? O que vocês acham? O que nós podemos fazer?” Aí vinha aquela



coisa: “ah, vamos fazer uma maquete?”. “Vamos. Mas vai precisar disso, vai precisar disso?”. Vamos, e por onde nós vamos começar? Vamos começar por isso. Então eu sempre fui de discutir com aluno o que vai ser feito e no momento que você discute com o aluno você vai aprendendo com ele, ele fala, puxa, mas eu posso trabalhar isso, opa, então vamos trabalhar isso. Eu sou um professor que muita gente fala, ah, o professor Tangram, você só ensinava Tangram. Eu falo, ainda bem que você aprendeu Tangram, você aprendendo Tangram está bom demais, porque você aprendeu tudo de matemática, porque muitas pessoas acham que o Tangram é só fazer essa figura (aponta para o entorno) e não é, eu ensinava o Tangram, ensinava a fazer figuras geométricas, cálculos das figuras, perímetro, área, fração, tudo que eu ensinava, ensinava com o Tangram, fração, área, perímetro, eu tenho tudo aqui, era tudo registrado, porcentagem, tudo eu ensinava com Tangram, então eu ficava o ano inteiro no Tangram, agora “pelo amor de Deus, Tangram, não aguento mais”. “Não, enxerga por outro ângulo, você está aprendendo é fazendo, não estamos aqui só fazendo cópia e resolução de problemas não, você está fazendo, então aquele que seguia o raciocínio aprendeu muito mais do que se eu estivesse ensinando fração lá, mínimo múltiplo comum”, ensinava tudo através do Tangram, então tudo era da prática, pegava aqui e vamos embora, por quê? Porque eu só exigia uma coisa do meu aluno, que era chato, que até hoje a turma, ô, eu só trabalhava com caderno de desenho.

Júlio: Bacana. E você disse que a equipe se unia também em torno dos projetos interdisciplinares. Imagino que nem sempre seja fácil ou sem tensão...

Manoel: É, e a equipe se unia, então quando você pega, você trabalha muito tempo numa escola a equipe se une, porque ela está vendo que está funcionando, eu era um professor de matemática e todo mundo me aguardava para chegar, não era aquele chato que: “ih, aula de matemática”, todo mundo ficava louco, porque eu, a rapaziada, a turma que trabalhava aqui de vez em quando eu falava, pessoal, vamos para a quadra? “Ah, hoje não estou a fim”. Vamos para a quadra jogar bola? Vamos. Então vamos, vamos embora. Chegava na educação física, professor, eu trouxe uma turminha aqui, rapaz, estou a fim, nós vamos trabalhar sobre isso, isso e isso e fazia na brincadeira, conjunto, vamos fazer aqui um bem bolado, na brincadeira a gente, os alunos falavam, pô, então a gente jogava bola, discutia matemática com eles ainda de boa, jogava junto com eles, lógico, a gente não ia ficar só naquele pá, pá, pá, então às vezes, professor, vamos jogar bola, já fizemos, já está tudo certo. Vamos para a quadra? Vamos. E aí a gente também desenvolveu um monte de coisa na quadra, então o que a gente menos ficava era em sala de aula, a gente sempre ficava andando, passeando, medindo a escola, toda escola que eu trabalhei eu conhecia todos os pontos, conhecia cada buraco que tem a escola, a escola tem cada buraco que a gente nem imagina, então eu conheci tudo, por quê? Porque vou medir a escola, vou fazer a planta, vou fazer o croquis, vou fazer isso, fazer aquilo, então saía com os alunos com a trena, porque eu tinha uma trena de trinta metros, com a minha régua, a régua também e a trena e saía com os alunos, vamos medir, vamos lá e saímos medindo a escola todinha, isso daí você ia levando tempo, aulas em cima de aulas e às vezes você pegava até colega professor que falava, pô, esse cara só enrola, eu não vejo esse cara dando aula, mas todo tempo chegava, todos os meus trabalhos, tudo em projeto, práticas em sala de aula, aqui a cidade que a gente quer, então quer dizer, isso daqui também é da prefeitura, na EMEF Mário Kozel. Aqui é do CEU Atlântica, cidade que a gente quer 2004, esse daqui é do Rui Bloem, cidade que a gente quer 2004, aí tem a cidade que a gente quer 2005, que é do CEU Atlântica, esse projeto saiu até nos anais da prefeitura, recebi até os parabéns do Schneider, secretário da educação que colocou nos anais da educação nessa época, o meu projeto está lá registrado no livro esse projeto e também foi um trabalho realizado o ano inteiro, o ano inteiro você fazendo um trabalho desse, mas e aí?

Júlio: Como que a matemática aparecia, porque é sempre uma dificuldade que colocam para a gente, eu queria te ouvir um pouco sobre isso porque sempre dizem, olha, os outros temas têm até mais facilidade, você vê um tema gerador a história fica fácil, português fica fácil e sempre para a gente acham que é uma dificuldade.

Manoel: É, a turma sempre complica porque a turma é bitolada porque acha que matemática é complicado, matemática é difícil. Não, matemática se resume é raciocínio, é criação, é você resolver aquele problema, você pensou nisso ou parou para pensar? Você tem que fazer, você vai criar, então você vai aplicar os conhecimentos matemáticos, então para trabalhar do jeito que eu trabalho com práticas em sala de aula, antes de fazer esse projeto da cidade que a gente quer, ah, mas você tem cinco salas de aula, professor, você só fez com uma, não, eu fiz com as cinco, fia com as cinco, você discutia com os alunos, pessoal, o que nós vamos fazer? Isso. Como é que você quer uma cidade? Ah, eu quero uma cidade sem violência, ah, eu quero uma cidade, então primeiro realmente você divide em grupo, divide os grupos, você vai trabalhar com esse grupo o ano inteiro junto, quatro pessoas em cada grupo, sempre gostei de trabalhar em grupo e a gente discutia primeiro o que fazer, então todo mundo concorda, vamos fazer isso? Vamos. Então nós vamos criar uma cidade, beleza. Como vamos criar essa cidade? Ah, sem violência, sem isso e tal, vamos criar com isso, está bom. Vai ter Metrô na cidade? Vai. Vai ter ônibus, vai ter carro, vai ter isso? Vai. E fomos criando, agora cada um vai fazer um desenho dessa cidade, então cada um fazia o seu desenho individual, depois o grupo iria escolher o desenho daquele grupo, aí depois eu ia adaptar aquele desenho daquele grupo para a classe junto com todos os grupos, aí depois eu pego aquele um vencedor de lá da classe e juntar com a outra classe, aí eu procurava colocar todo mundo ali, então a cidade tinha uma rua que foi a 6ª série que fez, tinha outra rua que foi a 7ª, então procurava juntar tudo.

Júlio: Os alunos faziam por si mesmos os processos tanto de cálculo quanto construtivos...

Manoel: Isso, quem fez isso? Os meus próprios alunos fizeram aqui na sala de informática, a planta, tudo na escala, então até hoje eu tenho no meu computador, então tudo eu faço na escala, se eu for fazer uma construçãozinha eu coloco a escala e depois eu faço no computador, pelo menos já dá certo e aí foi indo, só que o trabalho demorou o ano inteiro, primeiro semestre foi só a construção da planta. Segundo semestre, agora vamos elaborar a maquete, e aí, como nós vamos fazer a maquete? Então eu já fiz esse projeto da cidade de EVA, já fiz a cidade de MDF, totalmente de madeira, tudo na escala, junto com meus alunos, já fiz essa cidade em papel cartão, porque os alunos na época não tinha condição de comprar MDF,



a gente fazia uma vaquinha e tal, ele não tinha condição, então vamos fazer de papel cartão. Já fiz a cidade de gesso, as casinhas todinhas feitas de gesso, eu acho que devo ter até umas casinhas de gesso ali no meu armário, todinha de gesso, tudo feito, já não tinha que fazer a planilha para encher de gesso, então foi muito bom, muito bom e tem aquela coisa, lógico que em tudo isso daí você tem aqueles colegas que te ajuda, te valoriza, o, professor, parabéns e tem aqueles outros lá que você sabe que ele olha ali, dá os parabéns na sua frente e por trás ele desce a lenha, fica só brincando de casinha.

Júlio: E nesse momento a proposta teve muita resistência...

Manoel: Teve muita resistência, mas com o decorrer do tempo os colegas antigos que eu já trabalhava então eles já, vixi, não, o Manoel chegou aqui, então beleza, agora vai sair, porque eu não deixava passar em branco, eu falei, não, dá tempo de fazer alguma coisa porque eu brigava sempre porque como também chegou a época da informática, eu falei, não, então eu brigava por causa também de diário, então eu brigava por causa de diário, brigava, detesto fazer diário, eu falava sempre, para que fazer isso daí? Isso daí é uma hipocrisia danada, é mentira, tem dia que nem dá aula e está marcado que deu aula, não tinha aluno nenhum, então a turma ficava louco comigo, eu falei, não, tanto é que esse diário para mim fazer era um sufoco. Aí quando veio a tecnologia na prefeitura, os computadores, vixi, aí beleza, eu falei, opa, eu já não faço mais diário, aí eu fazia programinha do Excel, até hoje eu tenho programinha do Excel que fazia chamada lá, depois só imprimia e dava para a direção, a coordenação muita gente ficava louca, Manoel, tudo que está aqui foi o que eu fiz, se quer está bem, se não quer então está aqui os seus diários. É, mas a lei. Bicho, a lei não diz nada, está tudo aqui, no finalzinho eu colocava meu nome, assinava, tudo o que está aqui deve estar aqui, então, pelo amor de Deus, não tinha medo de mostrar meu trabalho para ninguém porque o grande valor que eu achei do Paulo Freire foi essa iniciativa que ele não trancou os professores na sala de aula, isso eu achei muito bom, ou seja, o professor tranca a porta aqui e pronto, às vezes é o melhor professor que tem na escola, mas o trabalho dele só fica para ele ali e para trinta alunos, acabou. Ele aqui fora o outro está vendo, o outro está vendo, todo mundo quietinho, eu dava aula assim, aqui e na sala ali dando aula, o outro gritando, o outro esmurrando o outro, o outro lá e eu vendo tudo aqui, mas meus alunos concentrados aqui comigo e o outro ali, aí é que está, meu, eu vou te fazer isso, Manoel, o que você faz? Seus alunos ficam ali, ninguém atrapalha e nem nada, bate o sinal e você ainda, só sai quando você dispensa, eu falei, interesse, porque eu estou discutindo proposta com eles, estou fazendo de acordo com o que eles querem, você quer isso? Quero, então beleza. Eu nesses anos todos ajudei a mudar a cabeça de muitos professores, a visão de muitos professores porque às vezes eu sempre colocava para a turma, o aluno falava, ah, sou ruim de matemática. Eu falei, não, você não é ruim de matemática, você é ruim de português porque você não se concentra, você não para interpretar o que está aqui, então o seu problema não é matemática, é a sua interpretação, você tem que tentar organizar as suas coisas na cabeça e depois colocar no papel em forma de croquis, em forma de planta, em forma de projeto e aí sim, o matemático não está preocupado com outras coisas, está preocupado é com o produto final, é criar, tudo o que nós temos hoje foi um matemático que pensou, se eu uso o celular foi um matemático que criou, foi a matemática que resolveu isso, tudo o que nós utilizamos foi a matemática. Fulano fez isso, ele diz ok, matemática, opa, vou colocar agora isso e a gente tem que saber esse limite, que do jeito que está hoje, que está hoje não, que muitos professores utilizam, eu sou completamente contra, principalmente matemática, quando eu vejo um professor que se você tirar o livro dele, ele não dá aula, é brincadeira. Isso daí eu tive vários colegas, eu dou aula desse jeito, só com isso daqui, eu trago isso daqui, aí eu vou usar a informática aí eu levo isso aqui, senão. Eu vou dar aula ali, muitos alunos chegam, aqui mesmo, professor, o senhor não vai dar aula hoje não?

Principalmente aluno novo. Quando começava o ano eu chegava e sentava no meio dos alunos, os alunos, é, mas cadê o professor? Porta aberta, ninguém entrando, todo mundo aqui fora, eu sentava, cadê o professor? Então em toda escola eu sempre fiz isso, primeiro dia de aula, cadê o professor? Eu sentado. Professor, vocês querem aula? Queremos. Está bom. Você não vai dar aula? Vou, estou pronto para dar aula, agora do jeito que está aqui, vocês estão tudo aqui, a porta está aberta, se não querem entrar, então sentar aqui que a aula vai ser aqui. Não, mas. Vamos embora. Aí você pega aqueles alunos que acham que eu sou bom em matemática porque tiro dez, (risadas), tem esses que acham, eu sou bom porque tiro dez. Eu sou mecânico, então pronto, eu faço tudo, se o professor sair um pouco aqui da linha já não sei fazer, se é para eu pensar já não penso, então eu sou o mecânico, só sei aquele tanto, então se der uma equação você resolve, mas se eu der para você fazer um croquis aqui de um projeto você não consegue. Eu coloco para você escrever aqui o seu pensamento da matemática você não consegue e eu já peguei aluno que, por incrível que pareça, o aluno era aquele relaxado, você fala, ele não tem caderno, não tem nada no caderno, mas na hora que você colocava na frente e ele falava, é assim, aí todo mundo ficava admirado, é assim e aí às vezes o professor, meu, esse aluno tem nota boa com você? Eu falei, esse aluno é o melhor que tenho. Mas ele não tem nem caderno, ele não sabe nem escrever, não escreve nada. Aí eu olho para o professor e falo, também do jeito que você dá aula até eu, acha que eu vou entrar na sala de aula para copiar a aula toda, um texto enorme, acabou essa época, pode ser qualquer matéria, acabou, não existe mais isso. Hoje o professor que entra na sala e dá um texto na lousa o aluno fica a aula toda copiando, já chega para, você vai fazer? Não.

Júlio: Manoel, dessa trajetória toda qual você diria que é o maior aprendizado que você guarda dessa época que te caracteriza hoje profissionalmente, do ponto de vista pedagógico, do currículo...

Manoel: A coisa que eu guardo é que me soltei, você entendeu, eu acreditei em mim, eu tive firmeza, eu aprendi a enfrentar os outros, chegar e falar: “vocês vão ter que me engolir, eu trabalho desse jeito e estou certo, estou na proposta, estou com as pessoas que tem o conhecimento, que sabem”, então eu falava isso, então a turma ficava, pô, não, acabou, eu trabalho desse jeito, eu não escondo o meu trabalho, pode chegar a supervisora, direção, acabou, pai de aluno, meu trabalho é esse. Às vezes eu trabalhava na sala de aula serra elétrica, eu só não deixava o meu aluno pegar na serra, nem na serra e nem na furadeira, eu tenho todo esse material, então o meu material didático eu comprei martelo, eu tinha mais ou menos vinte martelos, vinte e cinco martelos pequeno, eu colocava para cada grupo um martelo, então foram fazer a maquete, pregar prego e tal, então tinha martelo, a serra eu tinha, lixadeira, tudo, pincel, tudo, então eu tinha um kit, vamos fazer isso? Vamos, está aqui. Então as pessoas, serrote, se você for no meu armário aqui tem lá um serrote, no meu armário está lá até hoje o serrote, a direção falou, serrote. Eu falei, eu sei o que tem aí, tem até um serrote, por quê? Porque precisei usar em sala de aula. Professor, você é doido, serrote? Nós estamos aqui criando. Antes do homem chegar e fazer um avião ele fez uma maquete, ele fez na escala, ele não vai chegar e fazer assim aleatório sem nada, você tem que ter o projeto, tem que ter tudo aqui, a planificação, então tudo isso daí eu passei para meus alunos, eu falo, se você vai fazer a sua casa, vai fazer um barraco, você vai fazer um galinheiro você faça um projeto primeiro, porque não adianta nada você chegar aqui e começar a cavar, furar, ah, não, que não vai ficar legal, deixa eu tirar daqui, deixa eu passar para lá, não, você tem que fazer um projetinho bonitinho, pensar bem porque na hora que você for fazer não desmanchar e eu sempre procurei ensinar meus alunos desse jeito, então com essa iniciativa da época do Paulo Freire para mim foi, eu fiquei apaixonado porque para mim era aquela coisa, eu tinha medo porque não era toda escola que

tinha uma direção, porque antes disso daí, todo ano eu mudava de escola, principalmente da prefeitura porque eu não era efetivo, era comissionado, então todo ano eu ia para uma escola diferente, então eu tinha medo de pegar uma direção ou um coordenador que não iria entender como eu ensino matemática, tanto é que eu tenho um outro CD aqui, brincando e aprendendo matemática de jogos, eu acho, aprendendo com Tangram, trilha ecológica, prática em sala de aula, que eu criava jogos com os alunos e outra coisa, eu criava jogos, quando eu comecei a trabalhar com jogos eu fiz o clube da matemática, então fora do horário de aula os alunos ficavam, com autorização dos pais, e nós iríamos fazer, aí fizemos o clube da matemática e a gente tinha o clube da matemática, aí a gente iria discutir somente matemática, ou seja, eu dei uma de Pitágoras, eu adoro Pitágoras, então eu cheguei e falei, não, eu vou, problemas, uma das coisas que a gente fazia era criar problemas, então tinha o clube da matemática, a gente criava problemas e nesse daí a gente iria fazer jogos, jogos para a escola inteira, então usava papel, fazia um joguinho, criava joguinho e fazia, deixava na sala, no meu armário ou na sala dos professores e falava para todos os professores, pessoal, quem quiser usar numa aula vaga aí, faltou professor, ou seja, jogos criados pelo próprio aluno, a gente criava numa pasta e tinha trinta, quarenta jogos, quarenta folhas de sulfite, aquele joguinho era individual e tinha também aquele que era em grupo e que o aluno ia jogar, não só na aula de matemática e os próprios alunos já sabiam disso, então quando faltava professor ele falava, ah, nós temos aqui, pede para ele pegar os jogos lá, nós temos jogos que o professor de matemática fez, então isso daí é gratificante. Numa dessas brincadeiras de clube da matemática eu fiquei mais realizado porque um dos alunos que participavam do clube da matemática fez medicina, hoje ele é médico e quando terminou o ensino médio ele ficou acho que uns dois anos para fazer a faculdade, eu enchi o saco dele, um moleque muito inteligente, ele falou, professor, a gente tem que fazer o que gosta, eu quero ser é médico, vou fazer medicina. Eu falei, rapaz, você vai, é medicina que eu vou fazer e ele fez, ficou uns dois anos para entrar na universidade, mas ele fez, então eu fiquei contente porque esse menino participava do clube da matemática depois do horário e aí no clube da matemática reunia os alunos de todas as séries, quem quisesse entrar, o que nós vamos fazer? Vamos discutir matemática, não vou estar aqui para, ah, vou ensinar equação, não, vamos estar aqui discutindo, o que vamos fazer? Então o que você acha? Traz as ideias, se pesquisa na biblioteca. Quando eu comecei o clube da matemática não é igual hoje que é a informática, então o aluno ia na biblioteca, pesquisava livros, via aquilo interessante, professor, eu achei isso interessante. Legal, então vocês vão elaborar porque depois disso daí as gente ia fazer um jornal mural, aí colocava aqui, colocava até para todos os alunos resolverem as charadas, as coisas que tinha e criava muita coisa, então foi um momento muito bom também. Está aqui, esse daqui é brincando e aprendendo matemática, jogos, então brincando e aprendendo matemática, jogos, então todo esse acervo aqui eu fiz com aluno, então foi muito gratificante, às vezes eu penso, se não fosse a proposta do Paulo Freire talvez eu teria ficado amarrado do que você iria ficar ali prensado, a maioria iria te pensar porque não é fácil você trabalhar numa escola grande onde tem setenta professores, oitenta professores, aí você vê que tem, digamos, quatro ou cinco professores de matemática na escola e você é o único que trabalha desse jeito. Muitos colegas de matemática, colega meu falava para mim, Manoel, eu acho legal do jeito que você trabalha, bicho, mas eu não consigo. Eu pegava o livro dele, joga isso no lixo, até pegava brincando e jogava, joga isso fora. Mas eu não consigo. Joga, se não fizer isso você nunca vai conseguir trabalhar desse jeito.

Júlio: Você relaciona essas vivências com certa conquista de liberdade ou autonomia?

Manoel: Sim, porque você tem que ter a sua segurança, você tem que saber que você não está ali passando o tempo do teu aluno, você tem que saber que você está ali com ele quarenta e

cinco minutos e se o aluno falar, poxa, hoje eu aprendi isso é importante, porque é comum o aluno sair da sala de aula e você falar, o que você aprendeu? Sei lá, tinha uns negócios aí. Então quando eu ia passando no corredor da escola o aluno falava, ah, Tangram, professor Tangram, eles achavam que estavam me agredindo. Aí eu falava, legal, pelo menos você aprendeu Tangram, eu tenho ciência do que eu passei, eu não ensinei você a usar o Tangram só para fazer figura, porque essa fase de só fazer figurinha é só de 1ª série até 4ª série, até 4º ano que você vai fazendo as figurinhas, fazendo gatinho e eu não, eu desenvolvi o Tangram que eu trabalhava o ano inteiro. Tanto prefeitura como Estado trabalhei muito com Tangram em todas as escolas e fazia os alunos escreverem o nome deles com Tangram direitinho. Foi legal, foi uma época boa, muita gente, aqueles que se soltaram aprenderam a trabalhar porque as pessoas criaram. E hoje está muito melhor porque tem a informática, tem o celular, tem tudo, então hoje a tecnologia está joia. Aí o professor hoje que falou: opa, eu esqueci o livro, ele ficou liberto. Então é gratificante e de tudo quanto é proposta que eu tive nesse tempo todo, eu nunca deixei de acreditar na proposta do pessoal. Então eu fui um professor que seguia assim o Paulo Freire porque foi muito positivo porque só a liberdade de você se soltar e falar: olha, vamos tocar o barco aí? Você cria e você fala: eu estou no caminho certo. Então discuti muito com muito professor, discuti até com coordenação, por isso que eu tenho todas essas coisas aqui, que hoje eu trabalho, tudo o que eu trabalho está aqui. Tudo documentário registrado, eu falo demais, né? (risos)

Júlio: Imagina, professor, está ótimo.

Manoel: Espero ter contribuído aí.

Júlio: Agradeço muito por sua colaboração com o trabalho.

Lisete Arelaro, Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde já foi diretora durante quatro anos, fez parte da equipe do professor Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Atuou novamente como Secretária em gestões posteriores no município de Diadema e pesquisa na área de Política Educacional, Planejamento e Avaliação Educacional, Financiamento da Educação Básica e Educação Popular. A entrevista a seguir nos foi concedida numa tarde na



Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) durante a 13ª Reunião Científica Regional do Sudeste da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd, em Julho de 2018.

Júlio: Professora, muito obrigado por me conceder essa oportunidade de conversar sobre suas memórias de um período tão significativo. Primeiro eu gostaria de te ouvir falar de como foi essa trajetória do momento que a senhora recebe esse convite até assumir um lugar na gestão junto ao Professor Paulo Freire.

Lisete: Bom, então boa tarde, Júlio, sou Lisete Arelaro. Fui convidada logo no início para compor a equipe do professor Paulo Freire, não sei se você sabe, mas havia, claro, uma expectativa altamente positiva. Eu particularmente nunca tinha trabalhado com o professor Paulo Freire, eu já tinha trabalhado até com o método, entre aspas, Paulo Freire nos idos meus ainda de juventude quando se trabalhava com educação popular, particularmente ligado a movimentos progressistas da igreja católica. Conheci somente Paulo Freire quando veio num processo de anistia em 1980 e, portanto, também para mim era uma emoção muito grande porque, afinal de contas, o Paulo Freire era uma referência, era um mito na educação e de repente você ir trabalhar com ele. Na equipe que se formou, que eu conhecia todos eles, que foi o Moacir Gadotti, Ana Maria Saul, Cecília Guaraná, eu e o Mário Sérgio, nesse momento acho que somos nós cinco. Das pessoas que estavam ali quem já tinha trabalhado numa Secretaria e conhecia a burocracia era eu e, portanto, uma das minhas tarefas era realmente garantir o cotidiano da Secretaria de Educação, razão pelo qual eu assumi o que chamava na época, a Chefia da Assessoria Técnica. A chefia da Assessoria Técnica era responsável por todos os convênios, era responsável pelo orçamento da Secretaria, era responsável pelos processos que traduziam um pouco a política de educação e que em geral a gente preparava para encaminhamento de licitações, então era uma área bastante, eu diria de caráter administrativo, lembrando que quando assumimos nós tínhamos uma situação especial porque nunca tínhamos sido o lado de lá, o grosso dos que estavam com Paulo Freire nunca tinham sido do lado de lá da mesa, nunca tinham sido governo e, portanto, era uma situação nova de você, por exemplo, logo nos primeiros dias cair um muro de escola e uma das pessoas que trabalhava numa regional de educação ia me telefonar e falar, Lisete, agora você pode pagar a empresa “x” porque caiu o muro e tal, era superperigoso e aí eu me lembro de dizer assim, não, querido, tudo bem, você mandou o memorando? E o lado de lá respondia assim, mesmo o quê? É um pouco para a gente ter ideia, então a gente teve vários tipos de dificuldades iniciais que foram bastante complexas, por exemplo, começa da posse, não sei alguém já contou isso para você, começa do dia da posse do Paulo Freire na Secretaria de Educação em que de fato ninguém da gestão anterior, lembrando que era o Jânio Quadros e lembrando que o Paulo que antecedeu Paulo Freire chamava-se Paulo Zingg e era um militante de movimentos anticomunistas de forma internacional, só para entender ele era o secretário, do ponto de vista ideológico o mais à direita do governo Jânio Quadros. Nessa gestão quando nós assumimos, o assessor financeiro deles, que depois vai ser o homem de confiança, já era amigo pessoal, do Paulo Salim Maluf, ele realmente fez um ato super cívico e de respeito ao trabalho público que foi apagar todas as despesas, toda informação financeira referente à Secretaria Municipal de Educação. Então a gente iniciou o governo, tudo isso era para dar errado, para dizer que a esquerda não servia, que a gente não tinha competência para dar conta e tal, etc., e nós também fomos chamar um militante que era extremamente competente para fazer isso, o Toninho, que deixou o Banco Real para vir trabalhar conosco e que recuperou dado a dado, mas a gente começa não sabendo nem quanto dinheiro a Secretaria dispunha de fato e nem quais eram os compromissos financeiros que ela tinha e que havia assumido em relação ao ano anterior em 88. Um outro fato é que a gente assumiu já numa situação em que o Jânio Quadros tinha demitido dois mil e quinhentos professores porque participaram de uma greve e punido doze mil professores e funcionários, o que significa que quando nós chegamos já os processos foram se empilhando porque assim que mudou o governo, logicamente havia uma expectativa de maior liberdade.

Isso era, na verdade, expectativa de maior diálogo com os sindicatos e os movimentos, que era tudo isso que representava também a Luíza Erundina e o PT na época e, portanto, os processos vinham e também tinha uma questão muito objetiva que era uma altíssima expectativa em relação à própria Luíza Erundina, primeiro governo de esquerda em São Paulo e primeira mulher no governo, solteira, Assistente Social, da Paraíba, que gostava de pobre, era de movimento social, enfim, tudo contra ela e, portanto, nós começamos numa situação muito surpreendente. Na divisão de tarefa quero só te dizer, uma das primeiras atividades que a gente teve também foi promover uma pequena, mas significativa reforma administrativa que desse conta inclusive de funções da própria Secretaria, porque não sei se você se lembra, as Delegacias de Ensino chama delegacia, e se é uma coisa que a gente não queria chamar é que elas tivessem uma função de polícia, igual historicamente o que as delegacias fazem, portanto, nós mudamos os apelidos e obviamente as tarefas e funções e, portanto, as delegacias passaram a se chamar Núcleo de Ação Educativa. Por tabela, quer dizer, o órgão que coordenava os NAES, portanto, Núcleo de Ação Educativa, nós resolvemos redenominá-lo como CONAE, Coordenadoria de Ação Educativa, que reunia o conjunto de trabalhos administrativos, pedagógicos e financeiro de todas as regionais e, portanto, a Assessoria Técnica passou a chamar-se Assessoria Técnica e de Planejamento, porque ali também ficamos responsáveis pelo planejamento financeiro e para nós como não existe diferença, quer dizer, compõe, quando eu digo financeiro estou dizendo pedagógico e administrativo, a finalização dos planos de educação, dos planos de ação de governo estavam sob nossa responsabilidade. Estava ali também comigo trabalhando a Vera Lúcia Vieira, que era uma expert em planejamento e planejamento estratégico e que tinha também muita experiência na formação de grupos em relação à questão financeira e a importância de se discutir orçamento com o conjunto da rede.

Júlio: Essas são marcas muito importantes para se entender o contexto de início da gestão, política e pedagogicamente. Imagino que tenham gerado uma efervescência nos ânimos...

Lisete: Sem dúvida nenhuma! Quero te lembrar que como nós estamos em 89 vamos ter dois fatos que são interessantes, primeiro, nós estamos a trinta anos do acontecimento mais importante de 88 que foi a Constituição Federal de 88, mas ao mesmo tempo nós estamos no dia seguinte da Constituição, portanto, todos os desejos que haviam se acumulado da ditadura civil militar efetivamente vão eclodir no governo da Luíza Erundina, então tudo era exagerado, tudo era grande e evidentemente o clima era um clima de mudança, de expectativa positiva de que a gente podia mudar o mundo, a sociedade, quer dizer, a cidade, o Estado, o Brasil e o mundo, era um pouco essa a dimensão, nós estávamos num momento muito, eu diria, forte do ponto de vista de mobilização das pessoas. Acho importante a gente dizer isso pela contradição com o momento atual que nós estamos em que você tem um certo desânimo, uma descrença, um desemprego, em geral as pessoas já estão pesadas, de ombro abaixado e tal, etc., naquele momento não, as pessoas estavam levantando os ombros, sorriso e, portanto, o que eu quero dizer é que a gente começou contando na rede, eu diria, nos setores populares da cidade com uma expectativa muito grande e muito positiva para bem e para o mal porque isso também logicamente nós nem seríamos capazes de responder tudo o que os diferentes grupos sociais queriam, mas de todo jeito a gente iria para uma. Eu diria que a gente contava com um espaço de mudança e de transformação muito significativo, então o momento é fundamental para explicar porque algumas coisas também, mesmo que a gente tivesse feito de forma meio atabalhoada, meio equivocada porque também a gente não conhecia tudo, como é que elas puderam dar certo, as que deram certo, eu acho que muita coisa deu certo.

Júlio: Essa avaliação é importante para o trabalho não somente em relação ao que vocês realizaram, mas também em relação ao contexto que encontraram. Precisamos sempre contextualizar, não para forjar desculpas, mas para relativizar as dificuldades e compreender como se deram os avanços. Afinal, as políticas públicas precisam ser acompanhadas, constantemente avaliadas, já se fala mais em monitoramento e durante a gestão em São Paulo...

Lisete: Eu avalio, Júlio, assim olhando, eu tenho muita objetividade hoje porque o tempo passou e ele te permite fazer análises mais objetivas, eu sou obrigada a reconhecer que foi realmente o melhor governo da Cidade de São Paulo, o governo da Luíza Erundina e isto confluíu de muitos aspectos, começa com a própria Luíza Erundina porque a Luíza Erundina convidou, ela é uma personalidade muito interessante porque primeiro ela é uma mulher coletiva, as pessoas que ela convidou para compor o secretariado dela eram pessoas que muitas vezes tinham um currículo e uma dimensão nacional e internacional maior que a dela e eu quero dizer que isso nunca a incomodou. Ao contrário, estou dizendo isso porque não é comum em governadores, presidentes e etc., convidar pessoas que tem um brilho próprio para além dela mesma, é só para dizer também como a personalidade de Luíza, as opções históricas, opções de vida da Luíza também tiveram um peso, então era uma, você veja, nós tivemos Marilena Chauí na cultura, tivemos Paul Singer na economia, tivemos a própria Ermínia Maricato na questão da moradia e nós tivemos também, vou esquecer agora o secretário de administração, mas eram pessoas muito conhecidas, muito dinâmicas e logicamente Paulo Freire na educação.

Júlio: Padrão ministerial, como ela mesma diz.

Lisete: É, era disso que se tratava, eu quero dizer isso porque de fato ela ia procurar quem tivesse competência, mas também um projeto de vida que significasse melhoria das condições de vida das pessoas na Cidade de São Paulo, então eu acho que isso é bastante importante. Outro dado que eu acho que foi, digamos, que facilitou o governo, alguns acham que isso dificulta, mas que eu acho que facilitou é o fato que naquele momento o PT saiu sozinho, então era PT com PT, não tinha coligações e isso, digamos, na composição do governo e mesmo na discussão sobre governabilidade, ao contrário do que dizem alguns cientistas políticos, isso dava uma coalisão ao governo, claro, dava conflitos porque ali você tinha militantes de um mesmo partido que tenha tendência, que tinha grupos, então era complexo, o governo nunca foi morno e isso certamente nós podemos dizer, não foi morno, pode ter entrado em áreas conflituosas, mas ele era, tinha um projeto que era comum, eu acho que isto foi uma coisa que quando eu olho para trás e analiso governos, quer dizer, é difícil você ter um governo que tenha de uma certa forma enfrentado de forma coletiva a disputa, a ousadia de traduzir um projeto nas diferentes áreas porque educação não fica sem saúde, que não fica sem cultura e assim por diante, em esporte e assim por diante, então é isso, foi complexo, mas era um momento histórico, é também do próprio partido político no governo eu diria que facilitou algumas questões frente aos que a gente vê hoje, que você para poder em nome da governabilidade você traz seus princípios porque você tem que ceder e às vezes quando cede você está cedendo realmente naquilo que você acredita, então isso não teve no governo da Luíza Erundina. Nós não éramos maioria na Câmara, portanto, tudo na Câmara ia muito devagar ou com muita dificuldade, mas eu quero te dizer também que não foi um governo que fugiu do debate por conta disso, gastamos muita saliva. Acho que para nós diretamente o Estatuto do Magistério é um bom exemplo disso porque foi talvez o único projeto do governo da Luíza que foi votado por unanimidade, mas também é verdade que a gente discutiu três anos com sindicatos e discutimos um ano inteiro todos os dias, todos os finais de semana, um ano inteiro na Câmara Municipal, mas vencemos porque realmente o que foi aprovado com divergência aqui e ali era aquilo que a gente tinha negociado com a rede, então nele que era, deixar claro, o único ponto que era uma

posição do Paulo Freire, é que nós não faríamos também, não cobraríamos da rede uma questão que a maioria não quisesse, então uma das coisas que a gente acreditava com muita garra, como acreditamos até hoje, da importância de que os cargos de direção fossem realmente, especialmente da rede, diretores de escola, fossem cargos para eleição e que o eleito pela comunidade, envolvendo a comunidade, efetivamente fosse o nomeado, não como um cargo em comissão no sentido de que a comissão do prefeito, a rede municipal tinha muito medo disso, que virasse uma nomeação política e, portanto, sobre esse ponto a gente perdeu, foi a única sessão, nós tivemos uma vez uma sessão no Anhembi e as diretoras efetivamente se organizaram, foi a única vez, única nos dois anos e mais de meio que o Paulo Freire ficou conosco na Secretaria e depois foi substituído pelo Mário Sérgio Cortella, de fato ele foi vaiado quando nós propusemos eleição de diretor. Consultada a rede, nós fizemos um levantamento na rede, de fato naquele momento 92% da rede optou pelo concurso e o Paulo Freire resolveu, de comum acordo conosco e apesar de contrariar nossa ideia, não tinha também cabimento, não adianta propor simplesmente um projeto mais avançado porque a gente sabia o quanto isso ficaria comprometido na base, se você não ganhasse a própria rede para esta ideia. Eu diria que de lá para cá a posição hoje do município já não é tão aguerrida como era naquele momento, ainda que se você consulta, lógico que as pessoas ainda preferem o concurso, mas para dizer que esse foi realmente um único ponto do estatuto em que realmente nós não tivemos consenso com a rede, o resto fomos construindo de comum acordo, nele está a previsão dos Conselhos de Escola de caráter deliberativo e depois a gente estimulou muito, viu Júlio, muito. Nós tínhamos até, usamos um vídeo que foi muito bem recebido pela rede, até porque tinha um duplo sentido que é, “Aceita um conselho?” e era o Conselho de Escola e foi muito bem feito.

Júlio: Essa sem dúvida é uma ação que concretiza muito bem os princípios de autonomia e de descentralização como fomento à participação popular e partilha do poder. Certamente, vocês tiveram outras ações também nesse sentido.

Lisete: Ah, sim. Isso teve uma repercussão muito boa, a gente estimulava muito que as escolas chamassem os pais, abrissem espaço para os alunos e isso foi construindo uma, como que eu diria, uma expectativa muito positiva na rede, eu quero deixar claro que não é assim, que nós chegamos e, oh, todo mundo foi nos receber de braços abertos, a gente conhece bem a rede, nenhuma rede tem unanimidade em relação a isso, nós tínhamos pessoas bastante reacionárias e tal, mas a rede de São Paulo, a rede pública também tem uma história e uma história de trabalhos muito consistentes, professores muito dedicados, independente de concordar ou não conosco, então isso também é importante ser dito, nem sempre os projetos que foram desenvolvidos na rede e foram e podem ter sido muitos, eles tinham a ver exatamente com a nossa concepção, mas eles puderam fazer e porque puderam fazer, fizeram com emoção, fizeram com graça, fizeram acreditando e até para disputar conosco e isso tudo significou uma escola melhor, uma escola diferente, uma escola com mais vida. Nós vivemos um momento, inclusive no governo, Júlio, que foi muito interessante porque seja por razões financeiras, seja porque de fato a escola estava recebendo material, os professores estavam recebendo melhor e você tinha um clima favorável de quem aposta na escola pública e aposta no professor, nos especialistas como realmente construtores de uma escola de qualidade, a gente teve muita transferência de escola privada para a nossa escola, então isso era um prazer porque significava também que você estava atingindo pessoas, não era só as periferias, nós estávamos fazendo uma escola, agora quero te dizer que a gente levantava, Júlio, seis horas da manhã todos os dias para saber o que os jornais tinham falado de mal de nós, eles falavam mal de nós todos os dias, não tinha nenhum dia, acho que não teve nenhum dia sobre alguma área nossa do governo a Luíza não passou impune, acho que foi o governo mais mal falado no sentido, a Luíza hoje é

reconhecida pela própria direita e por setores conservadores como uma excelente prefeita, nem sempre foi esse o clima quando ela era prefeita, então você tinha que, quem respondia muito à imprensa era o Mário Sérgio porque Mário Sérgio tinha uma paciência histórica com eles e eu tinha menos, então a gente dividia algumas tarefas. Quero te dizer, isso já deve ter, se você já conversou com a Ana Saul, você sabe que a gente começou o governo exatamente conversando com a rede, fazendo aquelas três grandes perguntas sobre que escola, porque, o que você modificaria, o que você manteria que foi um material, eu acho até um material pouco trabalhado, na minha opinião. Outro dia aqui mesmo no Encontro da ANPED onde nós estamos gravando hoje, vários professores me perguntaram até porque nós não tínhamos nesses anos que passaram aproveitado esse material, porque as crianças desenharam, era um material precioso, eu acho que foi um material que foi jogado fora, apesar da gente ter deixado nos nossos arquivos, mas ele certamente, porque o Paulo Maluf, mesmo a pessoa que assumiu o meu lugar na gestão seguinte que foi a do Paulo Maluf, eu até me arrependo hoje de ter sido tão cívica, de ter deixado documentos lá porque a gente achava que era importante eles saberem o que a rede tinha reivindicado e na verdade nós fomos informados que esse material todo foi considerado inservível e foi simplesmente eliminado, seu eu soubesse disso teria levado para algum lugar e teria feito um trabalho, mas enfim, o trabalho foi feito, acho que é isso que importa, mas eu diria também que uma questão que foi dando liga e que foi de uma certa forma ganhando a confiança dos professores é porque sem dúvida nenhuma, eu confesso para você que acho que naquele momento histórico a figura do Paulo Freire galvanizava, então é o seguinte, ele conseguiu elaborar e desenvolver uma questão que das teses disponíveis e você tem um número significativo sobre elas que dizia respeito exatamente, teses como é que a orientação pedagógica isso, como é que os professores, inclusive supervisores e eles reconhecem que foi talvez uma proposta de formação de professores e especialistas a melhor que já tiveram. Teve uma variável, o Paulo Freire que, claro, nós convidávamos, mas a conversa era com Paulo Freire e evidentemente o Paulo Freire conseguiu uma coisa que é muito difícil os meus colegas, nossos colegas e a academia fazerem que é levantar a bundinha da academia e ir para as regionais ou ir para as escolas e esses colegas nossos da UNICAMP, da PUC, da USP realmente fizeram esse trabalho e foi muito interessante porque eu diria que todos eles foram para a rede não para desenvolver as teses que nós trabalhamos na academia, mas para saber como é que eles poderiam contribuir com os professores, isso fez uma diferença que é muito significativa em todas as áreas porque também a gente era testado pelo próprio PT, eu representava o Paulo Freire no PT, quando tinha as reuniões do PT eu que ia para dar conta da administração, então não havia, nenhum espaço ficou sem perguntar e nos colocar também na parede sobre o que estávamos fazendo e era interessante porque também o PT tinha uma expectativa e cobrava muito a gente, mas afinal de contas o que vocês vão fazer, qual é o projeto de vocês e etc., e por mais que você dissesse, ele está sendo construído, essa é uma frase que efetivamente nem sempre o militante se satisfaz, você que está agora na situação de secretário sabe disso, a cobrança é diária, e aí, vai acontecer o quê? Bom, demora, certas coisas demoram, mudar uma concepção é muito mais do que uma gestão, mas os primeiros resultados a gente pode ver, primeiro a gente matriculou muito mais alunos, que era uma questão que era importante. Segundo, as escolas tiveram sim, o Paulo Freire sempre defendeu que uma escola bonita ajuda a ficar mais bonita e uma escola feia é desanimadora, então tudo o que pode ser feito para que de fato as escolas se tornassem ambientes mais alegres, que professores, as crianças e os pais se sentissem um pouco mais à vontade de ir foi muito estimulado e eu confesso para você que uma das coisas que eu até lamento porque estou na rede e estou vendo, acompanhando na rede, Júlio, hoje as escolas municipais, a grande maioria fecha no final de semana e uma das coisas que eu acho que foi mais bonita, que foi uma consequência da nossa gestão é que elas abriam com

prazer nos finais de semana e as pessoas acabaram se descontraindo um pouco, por exemplo, no início a gente estimulava, poxa, faz uma galinhada, faz um churrasco, faz uma feijoada, come uma pizza junto, vamos tomar um café com bolo e depois isto foi se tornando uma rotina de uma tal maneira que os próprios diretores, claro, eles não iriam, não são anjos, são funcionários e profissionais, portanto, é o seguinte, eles tinham coragem de chamar um pai e um aluno e dar a chave e saber que eles iam entregar a escola do jeito que tinha sido entregue na sexta-feira, então as comunidades começaram usar mais a escola e 90% da periferia de São Paulo é o melhor prédio, às vezes é o único prédio, então acontecia de tudo, inclusive, não necessariamente o que devia acontecer nos finais de semana, mas tinha tudo, casamento, batizado, enterro, festas, encontros e nesses encontros projetos muito interessantes e eu diria, é uma coisa que eu acredito, Júlio, é uma coisa que eu vi acontecer, todo professor tem um projetinho escondido no seu coração e em alguma gaveta, se você der a chance de falar, não, pode apresentar. Não, apresenta, não precisa ter vergonha, não precisa ser inibido e aí eles começaram a fazer isso, então eu senti uma mudança de posição, até se eu pudesse dizer física assim, os professores vinham mais alegres para a escola, até se arrumavam mais porque tinha pintado a escola, porque o banheiro funcionava, você sabe que um dos grandes problemas de escola é isso, é você estar discutindo lá bons hábitos e aí as torneiras não funcionam, a privada está interditada. O computador, tem quinze computadores, quatorze não funcionam, enfim, essas coisas todas do serviço público que você dificulta. Uma outra coisa que a gente tem que fazer, que foi uma disputa, uma disputa que a gente começou, um pedacinho, nós não conseguimos fazer inteiro, mas que foi importante fazer, que não me arrependo, eu fui um pouco xingada por conta disso que eles achavam que era um exagero, mas que foi começar a transferir dinheiro para a escola. Nós não tínhamos, hoje temos mais, não temos totalmente ainda, mas não tínhamos tradição de dar dinheiro para a escola e obviamente os diretores tinham muito medo de pegar, com tem até hoje, medo de pegar o recurso público porque pode dar processo administrativo se não gastar de acordo e o orçamento sempre foi uma área muito fechada, dos cursos de licenciatura e também dos cursos de pedagogia não consta nenhuma discussão sobre financiamento da educação, então você fala em descentralização orçamentária e financeira é um nome feio e mesmo para os NAES e mesmo para a CONAE quando a gente queria que eles fizessem pequenas reformas, etc., e retiramos a Secretaria de Obras para que a educação fizesse, organizasse as reformas para atender mais rápido a rede, bom, a casa quase caiu, de um lado os engenheiros para falar que nós não íamos ser capazes e de outro lado também os diretores por achar que nós, nossos colegas de equipe em cada uma das regionais, nós começamos com cinco e fomos a dez regionais, portanto, você tinha talvez umas trinta pessoas talvez em cada NAE, de trinta a cinquenta dependendo do tamanho e, portanto, você tinha umas quinhentas pessoas falando mal da gente que eram os nossos amigos, nossos companheiros, então isso foi uma área bastante difícil porque eles achavam o seguinte, só dá para descentralizar para a escola se você contratar um contador. Eu dizia, não, gente, não é assim que funciona, o contador vai ficar até para orientar e vai ficar nos NAES, mas não na escola, a escola vai receber, é um dinheiro para ela consertar, a gente sabe disso, por exemplo, a maçaneta quebra, o ladrilho quebra ou uma torneira não funciona ou tem uma coisa que está pingando, uma coisa é reformar um telhado, outra coisa é substituir quatro telhas ou o gato caiu na tal da caixa d'água, bom, ele tem que tomar providências no cotidiano que são pequenas providências, mas que se não toma vira um caos na escola. Faltou uma coisa para a merenda, qual é o problema dele comprar uma coisinha, enfim, essas coisas todas que a gente fez. A curto prazo nós fizemos uma coisa muito sadia, transferimos, a questão da merenda não estava conosco, não ficou conosco e foi a melhor coisa que a gente fez porque eu já havia trabalhado na Secretaria em que o que você fazia na educação fundamentalmente era comprar comida, então é uma área que você tem que por especialistas e

tem que ter gente que faça isso com competência. Se tiver na Secretaria porque não pode, ok, mas numa cidade como São Paulo com seus doze milhões de habitantes evidentemente que exige uma Secretaria de Abastecimento com um pouco mais de competência do que nós, então isso foi muito interessante, agora nós tivemos, foi o governo que teve boicote de bastante coisa, não de tudo porque também isso não é verdade, tivemos solidariedade, mas, por exemplo, a Luíza Erundina enfrentou problemas como, por exemplo, acabou o asfalto de São Paulo, quer dizer, como? Nós sabemos que não acaba o asfalto em São Paulo, não acabaria em hipótese nenhuma, mas você tinha essas coisas, o atraso na compra de ônibus, nós tínhamos a grande Companhia Municipal de Transporte Coletivo, a CMTC, tivemos muito problema nessa área. A Rede Lixo é uma área cujo todo o aparato, só o funcionário que é nosso, porque todo o aparato, os caminhões, as peças, a reposição de peças, tudo isso é uma firma só, é uma grande multinacional e, portanto, não é tão simples essas coisas. Na educação nós tivemos problemas também de compra de materiais e tal, mas o grande boicote na gestão da Luíza era acima de tudo a área de comunicação, a Luíza foi impedida praticamente, é uma coisa que eu acho que a gente insistiu um pouco, eu era uma voz dissonante nisso porque eu achava que ela não ia nem dar bola, enfim, a área jurídica realmente ia tocar nessa questão, mas nós não conseguimos ter um jornal, nem uma revista, fizemos publicações, publicações são simples, mas elas traduziam e a gente também queria dizer que a gente não tinha o que fazer com papel de alto custo, ele podia ser bonito, podia ser sério, então a gente conseguiu manter publicações regulares das coisas que a gente estava fazendo com a rede, para a rede, materiais simples, às vezes até uns caderninhos, se você viu a questão das experiências de currículo, todos eles um material supersimples, lembrando que também nós estávamos em 89, é diferente, vinte anos nessa área faz uma diferença muito grande, trinta agora, quase, então é só para te dar um panorama um pouco de como nós chegamos lá, mas fomos vencendo um pouco essas resistências. Quando o Paulo Freire se afastou a gente tinha todas as condições para continuar conversando, às vezes a gente despachava na casa dele. Esse tempo todo que ele saiu, não saiu simplesmente por divergência nem conosco e muito menos com o governo, mas a gente era na verdade uma equipe e ele podia se retirar porque estava um pouco cansado. Bom, a rotina, você sabe disso, eu também sei o que é a rotina de um secretário, quer dizer, todos os dias às 09:00 ele tinha que estar lá e todos os dias às 07:00 da noite ele ainda estava lá e as nossas reuniões eram infernais porque não vou mentir, nós estávamos numa fase de euforia talvez, nós nem tínhamos notado que o neoliberalismo estava entrando e pela porta de trás, mas nós estávamos ainda respirando o ar da porta da frente e a gente achava que quanto mais você trabalhasse mais rápido o socialismo seria implantado no país, era uma ilusão, mas era uma coisa que a gente ia, a nossa prática dizia que nós acreditávamos nisso e foi interessante porque também a gente não gastou, eu diria que a gente formou equipes, eu tenho um grande prazer de dizer isso, equipes que hoje nos sucedem, alguns que já estão se aposentando na rede porque exatamente faz trinta anos, o ano passado mesmo teve uma aposentadoria de mais de cinquenta do que trabalharam conosco e que fizeram uma festa única, eles chamaram de aposentadoria vermelha, mas se tornaram profissionais de excelente qualidade e nós éramos todos um bando de malucos, digamos assim, que fomos sendo formados na prática, então querer fazer diferente, tentar fazer diferente, foi um pouco acho que a norma, estimulados que estávamos todos, então se você tem uma boa ideia você vai tentar realizar se aquilo é bom para a rede, para a cidade e tal, então você tinha muito isso. Nós tivemos um projeto, dois projetos que eu acho que foram para mim muito significativos, o Projeto Férias que levou aqui, foi uma das poucas experiências que a gente teve integradas com a cultura e o esporte, ela foi extremamente trabalhosa porque era em todo mês de janeiro e julho, mas foi meu enriquecimento porque esta ligação também das três áreas acabou levando um movimento também cultural que foi se diferenciando porque também as pessoas

conheceram um pouco mais o que tinha a cidade, as possibilidades da cidade e isto também reverbera para a cultura como exigência para eles e para os esportes porque não é tão simples, está certo, a frequência, o uso, manter uma piscina em funcionamento para dez ou quinze mil pessoas permanentemente, então isso deu também uma nova concepção para nós. A outra experiência que eu acho que foi muito interessante foi na área da saúde, a gente tentou fazer projetos inclusive de saúde mental que tinha aqui no centro da cidade que foi muito interessante e uma experiência na Mooca, Júlio, que realmente foi muito bem sucedida onde eu pude ver na prática como é importante, como ganha a cidade quando saúde e educação trabalham juntos na possibilidade, por exemplo, de uma diretora poder telefonar para o posto de saúde e fazer projetos comuns e como isto, então a conversa com as mães que às vezes acontecia nas escolas, propositadamente a conversa de professores com pais poder fazer numa reunião que a saúde está fazendo no posto, isto tudo facilitou algumas concepções que eu confesso para você que elas aconteceram especialmente no último ano de governo, essa experiência na Mooca e que gostaria historicamente, eu só fui rever isto em Diadema, mas eu gostaria que a gente tivesse tido a chance histórica de ter testado em outros lugares da cidade que tenho certeza que seria um ganho fenomenal e talvez criasse uma outra dinâmica entre a saúde e a educação porque a gente fala muito sobre a integração das áreas, mas ainda a gente trabalha muito separado. Eu pude ver como às vezes na cultura tem razão, quer dizer, você apresenta às vezes uma peça pegado à escola ou na escola, isso em geral é no final de semana e, portanto, as pessoas assistem, mas não incorporam curricularmente, o que é uma perda, digamos assim, ou seja, nós da área de educação temos um pouco de dificuldade de juntar as coisas, fazer as coisas de forma mais integrada, a gente fala em educação ambiental, a gente tem atividade, essas coisas todas trabalhadas no cotidiano eu diria que ainda são avanços que a gente pode ter, que a gente tentou, nós tivemos algumas iniciativas, algumas escolas fizeram trabalhos interessantes, mas eu diria que era mais também porque a escola quis fazer, mas a gente não conseguiu. Júlio, acho que tudo isso está relacionado à sua pergunta. Tem outras?

Júlio: Sim, tenho, especialmente sobre isso. Tem basicamente duas perguntas, então acho que a gente podia tentar contemplar. Vou dizer quais são porque você separa mais ou menos as respostas. Uma delas que eu tenho feito é como essa concepção de currículo e acho que você já está se aproximando dessa temática, como que isso se revelava tanto do ponto de vista das discussões da equipe gestora da Secretaria, mas na formulação das políticas, isso é uma coisa, então assim, como isso que o Paulo Freire defende como currículo, esse olhar para a totalidade que não é nada fragmentado, mas um olhar muito articulado das coisas que acontecem na escola e ao redor dela, como que isso tomou corpo, especialmente na sua perspectiva de alguém que estava dentro desse olhar do administrativo. A outra coisa que vai bastante ao contexto do meu trabalho é assim, eu começo o trabalho discutindo o fato de que a base hoje está fundamentada em algumas premissas que não foram discutidas, elas são tácitas, não foram colocadas na mesa para a gente discutir, elas foram simplesmente aceitas como válidas e uma delas é de que é impossível a gente construir um projeto nacional ou um projeto em larga escala que dê autonomia para as escolas construírem seus próprios currículos e aí especialmente estou olhando para essa experiência para responder a essa angústia que eu discordo, não acho que essa premissa seja verdadeira, não acho que seja impossível construir um projeto em larga escala que dê autonomia para as escolas e aí olhar para essa experiência de 89 e 92 e pode ser um olhar simples, numérico, que começa lá com dez escolas e termina com quase trezentas e setenta isso é uma política de larga escala que atingiu um número significativo de escolas, então assim, como que você vê essa relação desses contextos do que a gente tem hoje em termos de construção de currículo e o que a gente tinha...

Lisete: Sabe o que acontece? Eu vou dizer duas coisas que eu acho que é interessante, até a gente estuda aqui na UNICAMP. O Paulo Freire tem uma concepção muito objetiva e radical em relação à questão do que é um currículo e do que significa conteúdos curriculares. Eu estou dizendo isso porque na equipe, como um todo, não era verdade que isso fosse unânime entre nós. A posição um pouco do Dermeval Saviani enquanto os conteúdos significativos estavam presentes em parte da equipe, então eu acho que nós não tínhamos um grupo que acreditasse simplesmente na importância do conteúdo, mas essa questão você tem que lembrar que na esquerda ela é muito forte, aí eu diria que obviamente a Rússia teve um peso grande na nossa formação em relação a isso, eu estou colocando isso por conta da questão da base que hoje é outra disputa, mas que tem o outro lado que é o seguinte, quer dizer, você pega um país como a Rússia e, portanto, pegando realmente a revolução russa como um marco, logicamente você ter na época, pelo menos me lembro dos dados, 18% no máximo, eu acho que era 18% de pessoas alfabetizadas, eu diria que a disputa pelos outros oitenta e dois levou a um processo e havia logicamente nas teorias de caráter mais a esquerda comunista, etc., que a centralização era condição de garantia dos direitos sociais para as majorias que nunca tiveram acesso a ele, então é só para entender que você tem esta formação na esquerda que é forte e que eu diria que aqui, eu vou citar o Dermeval como um exemplo significativo porque é um formador de pessoas, foi um professor divulgador do Gramsci, portanto, isso teve um grande desenvolvimento na nossa rede, ele era professor da PUC, parte de nós fomos formados também pelo Dermeval, é só para saber disso, porque enquanto Paulo Freire não estava aí quem nos formou foi o Dermeval e aí as suas teses, Teoria da Vara, etc., etc. Porque estou colocando isso? Porque era também importante, este tema era um tema fundamental nas reuniões de governo nossa, reuniões centrais porque você tinha que ter um certo consenso sobre como é que, não queria dizer pensar igual, mas um certo consenso de como é que nós íamos atuar, porque você tinha duas possibilidades de posição, quer dizer, quem acreditaria que você tem que fazer um currículo com conteúdos significativos, que você predefine quem não sabe e a outra posição no qual eu vou dizer que a Ana Maria Saul representa, representa muito bem, quero dizer isso, de uma posição freireana exatamente que diz, não, nós sabemos fazer e efetivamente não precisa definir tudo nos detalhes que eu diria que faço parte desse grupo. Fui sendo ganha também no processo porque acho que se deixasse eu fazia um “currículozinho”, porque como eu era a pessoa que discutia com o partido eu era muito cobrada, e aí, como é que vai ser isso, como é que vai ser aquilo. Já te disse isso e vou dizer novamente porque é uma das coisas que eu mais admirei do Paulo Freire e que aprendi com ele, é que você não usa o Diário Oficial para determinar as coisas que você gostaria até que acontecesse na rede, você vai conversar com a rede, depois que a rede achar que ela está a fim de fazer você traduz no Diário Oficial, isso eu acho que foi a questão mais coerente da gestão da Luíza Erundina na Secretaria Municipal de Educação e aí eu vou dizer por todos nós, acho que nunca, quer dizer, não teve nenhum ato que tenha sido baixado que não fosse exatamente posterior a uma discussão com a rede, com as equipes, eu não vou dizer com toda a rede porque também não é verdade, tinha trinta mil, mas com os formadores, nunca foi uma decisão exclusiva da Avenida Paulista como a gente era chamado, nós éramos 12º andar, essa é uma coisa que eu acho muito importante, portanto, esse era um tema e acho que a gente conseguiu fazer um pouco isso, as nossas reuniões não eram reuniões só administrativas, apesar da necessidade de formação administrativa que o grupo tinha, eram reuniões pedagógicas administrativas, quer dizer, a falta de carteira ou a falta de papel higiênico ou a falta de açúcar tem a ver com o projeto pedagógico que nós estamos fazendo, então isso sempre foi muito forte. Trazer a comunidade, ouvir a comunidade é um pressuposto freireano, não tem como, então essa questão, Júlio, de mexer numa coisa, o que eu quero dizer é que o Paulo Freire sempre de forma muito tranquila e humilde sempre disse, queridos, não fui eu que

inventei isso, isso é antigo, acho que quando eu nasci já existia, quero dizer o seguinte, conhecer o que o outro já sabe, conhecer a comunidade, conhecer a história de vida. Acho que depois do Marx para cá é alguma coisa, então você entende que o Paulo Freire tratava isso dizendo, olha, até outro dia a própria Escola Nova, o Anísio Teixeira, vai falar isso, então ele quer dizer, não estou sendo nem o primeiro, nem o inovador de estar dizendo isso, só que tem um problema, a gente não faz, que tal se a gente fizesse? Acho que isso é uma coisa que o Paulo Freire motivava fazer, por quê? Porque ele ia nas escolas, puxava a cadeirinha e sentava, ele gostava muito, largava as coisas lá com a gente, ele era espertinho também, eu fui muito em escola, porque a gente trabalhava dezesseis horas, então até dava para ir, mas eu passava minhas oito lá tratando dessas questões e quero te dizer que isto, nós também tivemos uma questão que nos ocupou muito, mas que para mim define um pouco a coerência do Paulo Freire, eu já te disse que eu devo um livro, eu pretendo, assim que acabar esse ano aqui que eu inventei essa maluquice, eu pretendo dar cumprimento a isso que é escrever sobre administração, sobre gestão educacional, eu acho, colocando o Paulo Freire numa...

Júlio: Identificando, inclusive, os desafios, que eram muitos como você menciona. Desse ponto de vista, a Erundina sempre menciona como o judiciário e mesmo a burocracia do poder público eram usados como impeditivos. Como isso acontecia na Secretaria de Educação?

Lisete: Para você ver, nós entramos dia primeiro de janeiro, tinha acabado se ser promulgada a Constituição, a Constituição falava em primeira vez em concurso público como condição de todos. Bom, quero te dizer que assim que a gente entrou o Tribunal de Contas mandou uma cartinha, o Tribunal de Contas manda algumas cartinhas muito engraçada para alguns prefeitos, mandou para a Luíza Erundina dizendo, querida, é o seguinte, na verdade é que você tem 60% de funcionários não concursados tem que fazer isso e de fato resolveu fazer. Lembre-se que tudo foi muito rapidinho, quer dizer, nós estamos entrando, no primeiro ano que estamos começou a contar, não sei se você lembra disso, dia 5 foi promulgado a Constituição, no dia 6 de outubro começava a contar o prazo de Constituição Estadual, portanto, de 6 de outubro a 5 de outubro de 1989 tinha a Constituição Federal e do 6 de outubro a março ou fevereiro, acho que é 31 de março, se me lembro bem ou 5 de abril, 4 de abril você tinha que acabar a Lei Orgânica. Então a gente começou assumindo já pensando nessas duas coisas, a gente atuava, claro, na questão da Constituição Estadual porque nós éramos militantes também de, tínhamos criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, parte de nós éramos membros das entidades que compunham, a ANPEd, ANPAE, etc., a ANDE, as entidades que compunham o próprio fórum e, portanto, nós também estávamos empenhados nisso. Para você ver que é tudo ao mesmo tempo e ao mesmo tempo fizemos seminário de preparação de vereadores no Brasil fazendo uma proposta do que é que tinha que ter a seção de educação, tanto que até hoje se a gente vai em algum lugar tem lá uma secçãozinha que a gente propôs e não é que também o cara acreditava, é que quem pode pegar uma proposta pronta, porque seis meses para fazer uma Lei Orgânica. Na época era quatro mil e poucos municípios, não é brincadeira, também é uma maluquice e também uma visão distorcida porque o município é menor, é mais simples fazer, não, é até o contrário, o município que representa 2 anos e nunca tenha feito, bom, mas enfim, só para dizer que era tudo junto, nós tínhamos *n* áreas que a gente atuava politicamente e disputando partidariamente. Claro, nós tínhamos um projeto de educação, por isso que você vai encontrar é bem importante, a gente tinha uma vantagem, o Gadotti sempre conseguiu escrever mais livros do que todos nós e o Gadotti teve uma preocupação, que eu acho muito importante, ele foi um dos, mas ele era uma pessoa muito preocupada com isso, que estabeleceu até o modo petista de governar, tá certo? O estabelecido, escrevendo, alguém tinha que escrever sobre como se fazia, quais eram os nossos princípios e o Gadotti fez isso, então é um livrinho muito simples,

mas eu acho que é muito interessante para contar um pouco como é que a gente estava atuando e isso foi se criando.

Júlio: Esse é um aprendizado político interessantíssimo, que dialoga inclusive com a concepção do partido sobre formação de base, certo?

Lisete: É isto! Para você saber, Júlio, a gente criou uma comissão de assuntos educacionais no PT que fazia uma coisa também muito importante de formação e que o Paulo Freire também era uma pessoa muito importante. A gente fez isso quando assumimos e depois durante o governo, que era reunião dos grupos que trabalhavam nas Secretarias de Educação que o PT havia assumido para exatamente discutir o que um fazia, o outro fazia. Tínhamos divergências, uns defendendo os ciclos, outros contra os ciclos, você pode imaginar que o pau comia porque não era tão simples assim, até porque os ciclos, eles antecederam em São Paulo, você sabe muito bem disso, o chamado ciclo básico, que foi uma coisa que eu defendo e que eu já tinha me visto em situação que só eu defendia porque eu discutia ciclo com o Zé Mário Pires Azanha, que foi meu orientador de doutorado e eu acho que é uma referencia na defesa da educação pública, que eu comecei a discutir isso com ele em 1968. Então não foi em 83, não foi nos anos 80 que eu aprendi e o Zé Mário era a chapa muito interessante especialmente exatamente essa ideia de que você tem um tempo para aprender, que não precisa ser anual, que nós burocratizamos tanto a escola, que acaba o ano e a gente acha que acabou também o conteúdo, etc., etc. Então eu quero te dizer que eu era uma pessoa já sensibilizada para essa questão, era uma pessoa que defendia ciclos, não éramos todos que defendíamos ciclos e, portanto, por isso que estou te dizendo, teve que ter uma formação para dentro das equipes centrais, tá certo? Do que era, do que significa e isso não é, para você convencer, quer dizer, você discutir uma ideia, leva um tempo, por isso que estou dizendo para você que era uma enxurrada porque todo dia era um tema diferente, alguma coisa, mas o Paulo Freire tinha muita tranquilidade disso, no sentido de que era necessário formar sim a própria equipe, que era uma coisa que eu acho que o Estado não fez porque também estava vendo e ele foi uma pessoa, não sei se ele acompanhou com tanto, mas eu tinha clareza que esse tinha sido um problema do ciclo básico porque o ciclo básico eu diria que a gente era uma equipe, poucos, seja da academia, que acreditava nisso. Eu vivi situação em que todos os supervisores e os próprios delegados de ensino do Estado eram contra e eu que não era nem do Estado e não era nem da gestão na época do Montoro, eu ficava defendendo, que é muito engraçado uma situação dessas, defendia como acadêmica, mas era também porque eu era professora efetiva da rede naquele momento, eu me torno diretora, por incrível que pareça, nos anos do Paulo Freire, tá certo? Você vê que é uma maluquice, isso acho que em 90 porque a 1ª vez que prestei foi em 78 e a Camila nasceu no mesmo dia, no dia do exame ela nasceu, aí eu não fui fazer. Volto ao tema, então para dentro nós tínhamos essa questão, ao mesmo tempo que a gente fazia discussão estadual da Constituição e aí era o seguinte, para dentro da Casa nós tivemos que fazer os concursos. Inicialmente a que era secretária Aldaíza Sposati, era secretária de administrações regionais e tinha logo em seguida, ela fez depois um excelente trabalho, que mapeava a cidade para dizer onde os pobres estavam e quantos pobres nós tínhamos, as favelas quantas eram e tal. Foi um trabalho muito importante, cabia exatamente o número de funcionários dessas administrações regionais, a maioria não era efetivo e aí era o seguinte, era obrigado já, eu lembro porque já estava autorizado, é isso mesmo, estava previsto, já era exigência do Estado que ia também ser inscrito na Constituição Municipal, na Lei Orgânica, a Secretaria não podia fazer, ela tinha que contratar uma empresa e a empresa contratada foi a Carlos Chagas. A Aldaíza fez aquilo que se estava acostumado a fazer nos exames, uma prova de múltipla escolha e depois uma parte prática, certo? Bom, e aí foi muito bonito porque o Paulo Freire, até junto com a Nita Freire, visitando as escolas, indo e tal, as pessoas começaram a falar

para ele: mas professor, principalmente merendeiras, cozinheiras, jardineiros, vidraceiros, tá certo? Segurança da guarda escolar, chegava lá, eu lembro porque até o ascensorista do nosso prédio, que tinha resolvido prestar concurso, ele dizia: mas, professora, o que é complemento nominal? No meu tempo chamava outra coisa e é verdade, chamava e essas mulheres começaram a pressionar, tanto a Nita como o Paulo Freire para que realmente mudasse, nós vamos repetir porque a gente não sabe como chamam as coisas, mudaram o nome, chamava, sei lá, ou objeto direto ou verbo ou qualquer outra coisa, enfim. E o Paulo Freire foi se sensibilizando e aí foi muito interessante porque resolvemos alterar o exame, já tudo encaminhado, você pode imaginar. Eu fui na reunião porque eu representava a Secretaria nesse aspecto, fiz a minha parte e depois falei: professor, agora o mito precisa ir lá porque o pessoal vai matar a gente ou sair, porque você pode imaginar, o secretário de administração, com toda razão, o problema é o seguinte: nós estamos quase fazendo o exame, né? E eu falei: pô, fala que a prova foi roubada, eu venho aqui e abro, eu tenho uma micha, abro o seu arquivo, você fala que você guardou aí e eu abri, de manhã chama a polícia, tira as fotos e pronto, começou a implicar. Bom e foi o que ele fez, pediu para a Luíza uma reunião extraordinária e fez um brilhante, fez primeiro um parecer num processo que já começou a causar e foi lá e fez um discurso muito interessante dizendo: olha, nós no nosso partido temos um candidato que achamos que tem toda a competência para ser presidente da República, nós estamos fazendo a campanha dele na rua e ele tem ensino primário e mais um cursinho meia boca do SENAI de torneiro mecânico. Bom, e vocês acham que o Lula passa num concurso nosso? Não vai passar, vai ser reprovado. O candidato a presidente vai ser reprovado num curso de torneiro mecânico, se as questões forem primeiro antes. E aí houve um consenso, que só o Paulo Freire conseguiria e realmente a Fundação concordou, desde que nós participássemos de uma forma mais ativa, que o concurso prático fosse o concurso eliminatório e as provas objetivas classificatórias. Então você pode imaginar que isso foi uma maluquice coerente. Eu estou dizendo isso para relacionar isso com currículo, para dizer, ele tinha que ter essa sensibilidade, se o que ele estivesse falando e propondo tivesse que ser coerente. E aí a gente fez, o vidraceiro fez o concurso, ele ia lá e colocava o vidro, eu até aprendi isso no SENAI, quantas vezes ele quebra ou não quebra, em que medida ele quebra e tal e quando as cozinheiras cozinham, não é fácil cozinhar numa panela, vamos supor, eu acho que o estabelecido na época era 50 pessoas, toda a comida foi doada, foi uma grande festa porque foi doada para todas as instituições filantrópicas porque aja comida e foi muito interessante, limpava as coisas, as escolas estavam bastante sujas e elas limpavam e o marceneiro também consertou carteiras, foi muito interessante e a gente entrevistou durante o concurso, tanta maluquice, né? E as pessoas diziam com muita satisfação: eu posso ser reprovado, mas se eu passar é porque eu sei fazer o que eu já estou fazendo porque a outra preocupação Júlio, era a seguinte também porque você tinha que fazer o concurso e se simplesmente você tirasse todos os que já tinham trabalhado na rede e pusesse outro, só para pôr outro porque você teve um concurso, você tinha que valorizar um pouco também aquilo que eles faziam. Eu quero te dizer o seguinte, a rede, nós chamamos quem podíamos chamar, que eram quem? Os diretores da escola e orientador pedagógico, que eram as pessoas que menos tinham aderido a gente, você sabe, supervisor e tal. Eu quero te dizer, vou te dizer porque eu fiquei com essa responsabilidade de convencer, não só eu, eu fiz parte da equipe que cuidou disso, não teve, no conjunto, a gente praticamente usou o conjunto, uma parte significativa das escolas para ser local do concurso. Não teve diretor conservador, mais à direita que não tenha feito com prazer. Primeiro porque parte deles queria prestigiar os seus funcionários, alguns deles eles tinham até indicado aquelas pessoas e segundo porque o cara ia trabalhar na escola dele e, portanto, ele não queria os que ele já teria dispensado. Então foi muito interessante porque a gente contou com o apoio da rede e eu diria para você que isso foi de uma certa forma um teste para nós e para eles.

E como a gente deixou efetivamente, aqui estão os critérios, tem isso, tem aquilo, tem assinatura, é uma operação de guerra, e claro, sob a supervisão da Fundação que tinha muito mais competência do que nós para fazer isso e tinha controladores lá deles, que eles fazem com muita competência, saiu tudo nos trinques. Então eu tinha mais preocupação, quero te dizer numa área que foi super complicada que era médico escolar e dentista porque eles também não eram concursados e a gente dizia: queridos, tem uma coisa, concurso para vocês, vocês não vão operar os dentes, vocês vão fazer as provas, né? Nós fizemos isso só para quem ia ter a exigência do ensino primário. Dos outros passaram a ser provas, acho que até ginásio. Esses cargos todos exigiam ensino fundamental. Bom, todos os outros iam fazer uma prova padrão, certo? Como se faz hoje, então o que acontece? A gente falava isso porque nós tivemos médicos reprovados, por quê? Porque é difícil para um cara formado, com ensino superior achar que ele deve fazer um cursinho para ir de novo para a bibliografia que está sendo usada. O que a gente dizia? Eu lamento, mas um concurso tem data, a gente chegou a escrever isso: chamamos os médicos e falei, bom, também eram 50, cabia numa sala e dentistas que ainda eram vinculados, a gente depois desvinculou, depois do concurso desvinculou para a saúde, mas eles ainda estavam ligados a nós, querido é o seguinte, concurso público é a bibliografia que está usando no dia, é isso, vocês podem aí usar meio período, mas vocês estudem porque se vocês não passarem no concurso, não passaram no concurso, é isso. Então a gente teve algumas reprovações aí nessa área, que eles vão reclamar e tal, mas a vida é assim, mas a gente garantiu que não fosse o caos na cidade de dispensar, sei lá, 80.000, acho que era um concurso que envolvia 80.000 pessoas, não, mais que isso, acho que envolveu 120.000 pessoas e eram assim 18 cargos, era meio maluco, tanto que a gente não fez, uma coisa maluca. E na educação quero te dizer o seguinte, nós tínhamos uma dívida social, não sei se você lembra, a Constituição estabilizou quem tinha 5 anos, acontece que na Secretaria da Educação os cargos, os professores substitutos eram cargos sem comissão, eles tinham inventado isso, apesar de ter inscrição, ter ponto, ter classificação, quer dizer, não era cargo e comissão porque se você tinha mais pontos do que eu, você era chamado em 1º lugar e eu em 2º, era publicada uma lista e era chamado o 1º, o 2º, o 3º o 4º, não era, mas era esse o entendimento e a Secretaria de Justiça não queria considera-los estáveis porque ele falou: não, eles são falsamente, mentirosamente, cargos em comissão e nós levamos mais de um ano e meio, quando o Dalmo Dallari assumiu a Secretaria de Justiça é que nós pudemos de fato, ele resolveu comprar essa briga e até meados da gestão, os professores foram considerados estáveis. Mas parte deles já tinham prestado concurso e já tinham passado, então também essa questão. Então isso também que eu quero dizer, você teve uma regularização da rede e você teve preenchimento de vagas por concurso público que fazia muito tempo que em São Paulo não tinha, entende? Então esse professor que está entrando, ele está entrando em cima do 1º concurso que nós fizemos. É verdade que era a Constituição que mandava, não era só um gosto nosso pessoal, mas era uma questão de urgência que a gente foi lutando a rede, introduzindo, o professor tem que escrever as provas todas, tinha uma prova dissertativa ou pelo menos lá 15 ou 20 linhas lá que ele tinha que escrever porque você também tinha professor que ia reprovar os alunos, mas que ele escrevia tudo errado também, certo? Então não dá, lamento, mas aí não tinha meio termo, certo? Só para dizer isso, também que o Paulo Freire sempre defendeu que professor tem que ser competente e a competência é dupla, se você não sabe, você tem que estudar, tá certo? Essa é a tua obrigação e quem te coloca isso, primeiro que você escolheu essa profissão, então isso, agora você vai ter a pressão que os seus alunos fazem também para você, mas é uma profissão que exige formação permanente, que vai ser alguma coisa que ele sempre defendeu. E aí a formação permanente está em você e está exatamente na Secretaria de Educação possibilitar que você faça isso e dar uma forçadinha se necessário. Por que estou dizendo isso? Porque para fazer depois alguma coisa diferente, você

tem que ter uma base científica e pedagógica para você fazer. Isso é o que eu acho que foi o processo de formação mais bonito que teve porque o Paulo Freire não começou com escolas de demonstração, nós começamos um pouco perguntando quem quer fazer? As pessoas também, você sabe, davam uma olhadinha na gente assim, falando, bom, será que vai, entende? Ninguém queria muito ser o primeiro, tá certo? Mas começamos e como as pessoas foram se entusiasmando, também foram criando as coisas, eu já disse para você, a ideia de trabalhar com projeto também não era mau projeto, a 1ª vez que se falava a interdisciplinaridade via o projeto, é, tinha sido pouco utilizado no Brasil, era isso também, já está aí na literatura. Era um pouco assim também que se levava, sabe? Não era assim, ah, é a 1ª vez que vai ter, mas é a 1ª vez que você está sendo estimulado a fazer, não quer tentar? Tá certo. E o Paulo Freire sempre defendeu uma coisa que todos e tudo não existe, certo? Todos são aqueles que topam fazer diferente hoje, o que o Paulo Freire apostava? E ele tinha uma certa razão, esses que começam, vão convencendo os outros e um dia pode ter todos, o todos não é impossível, depois que alguns começaram. Se você partir do pressuposto de que só vou fazer na hora que todos tiverem consciência sobre isso, você não vai fazer nunca nada. E tudo também é possível, então o que é? É uma mistura de História, Português e Matemática? Legal. É Inglês, Artes e não sei o quê? Ok. Então não teve veto, por exemplo, eu sou sua amiga, você é Matemática e eu sou Política educacional, ou, alfabetizadora, dá para fazer um projeto? Dá. Então nós vamos fazer, nós não fizemos veto nas questões, mesmo que a gente tenha encontrado, eu fui com a Ana algumas vezes, claro, a Ana, você conversou com ela e sabe, ela foi muito mais, mas eu fui com a Ana em alguns lugares que a forma como as pessoas tinham entendido o projeto era completamente maluco, entende? Eu já contei para você, nós fomos numa escola que estabeleceu que o café da manhã era o projeto. Você falava: não, legal, mas o que isso tem a ver com o que está se propondo? Entendeu? Com interdisciplinaridade e tal. E era interessante, era uma escola que tinha muitos problemas de relação entre professores, entre alunos, alunos com funcionário, funcionário com professor e foi interessante, não tinha nada a ver com interdisciplinaridade, mas o problema é o seguinte, fazer o café da manhã, ela apresentou, mudava toda a dinâmica, esse café demorava, se marcar às 7 horas da manhã, ninguém vai chegar às 6h30 e começava às 7 horas e eles acharam que a gente não autorizaria a fazer isso porque ia diminuir as aulas, entende? Então como que fazia, não cobria o currículo? Não, isso é currículo. Bom, felicidade total. Essa diretora, aliás, era diretora e orientadora pedagógica que acreditavam nisso, somente as duas, elas acabaram provocando umas modificações que era isso, os professores chegavam, tomavam café com os moleques de 5ª série. Bom, é diferente você estar com o seu professor junto, era o mesmo lugar, não tinham 2 lugares, não era assim, na capela e aqui, não, era só uma mesona, você fica junto, não é a mesma coisa, não vai bater o sinal e você fala: bom gente vamos agora? Você entende? Estou dando um exemplo só para mostrar, tem coisas esquisitas, quer dizer, do ponto de vista pedagógico você fala: bom, o que isso significa? Para dentro da escola, por exemplo, essa experiência do café, gerou muitas outras, é uma escola que chegou depois a falar: não, tudo bem, o café, agora o que nós vamos fazer depois? Eu tenho clareza que se a gente tivesse simplesmente dito: querido, é o seguinte, café é legal e tal, mas se vocês põe 6h30 ou não é currículo, a escola não teria avançado no projeto interdisciplinar e nem se disposto a isso. Porque o problema dela era outro e era testando a gente mesmo, vocês estão expostos e pode fazer isso? Se nós identificamos como o maior problema da escola relações interpessoais, vocês topam um projeto que mexe nos 40 minutos ou 45 da aula?

Júlio: Isso me dá uma dimensão bastante interessante de como o professor Paulo Freire se colocava diante dessas questões que são rotineiras no cotidiano escolar e da gestão da secretaria. Você se lembra de outras situações em que isso...

Lisete: Ah, sim! Outra coisa que o Paulo Freire acreditava, exatamente porque ele estava discutindo interdisciplinaridade, esse negócio, 1º de falar que uma disciplina vai ter 1 hora de aula, uma aula por semana, ele falou: gente, vamos acabar com essa história, quer dizer, você contrata um professor, você tem um professor de história e também não era cabalístico, mas ele defendia que fossem 3 horas, você deve ter conversado isso com a Ana Maria, pelo menos 3 aulas no currículo, de cada coisa, senão também as pessoas nem vão se encontrar. Filosofia dá para ter uma aula por semana? O cara nem lembra quando você voltar porque na verdade são 40 minutos, então é um cursinho, não é aula, você pode chamar de outra coisa. Agora o Paulo sempre acreditou nisso, por isso mesmo a importância do tal do PPP e nós investimos muito nisso, se você tem um projeto pedagógico real do que vocês querem fazer aqui, do que vocês acreditam que as crianças, os alunos precisam, vamos discutir, o que vocês pretendem fazer? E aí, qual seria o problema de ter um professor de inglês, mas que vai receber por 32 horas, se ele é a pessoa que vai fazer o intercâmbio ou História, Geografia ou o que você quiser, ou Teatro, tá certo? Então eu diria para você que essa foi a luz talvez, que iluminou, quer dizer, por isso que eu digo que para isso a figura do Paulo Freire foi fundamental naquele momento, hoje que a gente já fez, depois que a gente já fez, que ele escreveu, tudo bem porque as pessoas também tinham uma ideia Júlio, sobre o método Paulo Freire de alfabetização de adulto, ponto. Você entende? E aí, como que eu faço isso? E toda a tramitação do próprio método deixava claro que não era tão simples assim, conforme as pessoas iam lendo, porque nunca as pessoas assim, tinham lido também o livro do Paulo Freire, conforme elas foram lendo, pedagogia do primeiro, por exemplo, porque foram vendo o que era o tal do aspas “método”, elas viram que tinha uma preparação intensa porque não é simples fazer um projeto de interdisciplinaridade. Tinha uma coisa também que era muito engraçado porque a rede às vezes punham a mão na cintura, colegas nossos que falavam: “é, mas o Paulo Freire entende de educação de jovens e adultos, ele nunca deu aula para criança, entende?” Era muito engraçado isso, gente, a gente acha que as coisas têm a ver, eu não dou aula para a 5ª série sem pensar o que será que acontece com uma criança de 2. Vocês acham que é assim? Não tem nenhuma curiosidade de como a gente aprende? Ele tem uma hipótese, teoria lógica, ele acredita nisso de pequenininho para marmanjo, como é que faz? E ele acredita que cada um tem condição e a sua função como professor, você é uma pessoa que organiza, mas se ele não tiver curiosidade, se não quiser aprender, ele não aprende, porque não quer. E tem outra coisa, cada um aprende de uma maneira, que não é necessariamente jeito que você está acostumado. Nem ele fala da mesma maneira que você acha que ele tinha que falar. Então essas coisas todas, lembre-se que estava tendo também uma grande modificação bonita, que aí era maior do que nós sobre a questão de uma outra que estava vindo também desde a Emília Ferreiro e tal, que começou nos anos 80, mas que vai nos anos 90 que ela ganha, então tinha também uma descoberta da importância da infância e do que é a aprendizagem, do que vai ser o lúdico, etc., ainda não estava pronto, mas que estava vindo e vindo maior que nós, vindo no Brasil, na América Latina, enfim, no mundo e que, portanto, também isso é propício. Eu quero dizer, não quer dizer que a gente não tenha encontrado escolas que repetiram isso porque você sabe, período integral, o que é período integral no Brasil? Em São Paulo? E na educação infantil, na pré-escola? Nós encontramos escolas que você chegava, já na nossa gestão, tinham 2 professores que trabalhavam meio período e, portanto, era o seguinte, tinha lá a história, sei lá, vamos pegar aqui por um acaso, escuta só: o que é, o que é? Adivinha-se brincar. Eu tinha dado isso de manhã para o grupo, não deu tempo da gente conversar porque a gente não se conversava, certo? Eu ia para uma outra

escola e provavelmente você estava chegando de outra, ou, era a sua 1ª jornada, o livro estava lá, eu já tinha dito, o que você faz? Você pega esse livro e faz de novo com eles. Nós encontramos isso, quer dizer, era por mau que as pessoas faziam? Não, primeiro porque nós estávamos aprendendo porque criança aprende e que ela sabe e que ela ensina também, então você vai ter dois também níveis, se você perguntar, todas as escolas, todas as crianças irem para a escola, todas as turmas irem para a escola, não, teve coisas complicadas bastante, você entende? Também era uma descoberta, nós não tínhamos pesquisa na educação infantil de criança brasileira, então vai começar naquele tempo, então você tem também essas coisas que não eram tão simples, vai chamar quem para falar sobre isso? Aí a importância da Ana Lúcia entre outras pessoas que trabalhavam com creche, porque tinha uma coisa, a Luíza Erundina tinha sido assistente social e as creches estavam lá, então ela também era uma mulher que estava atenta, mas eu quero te dizer o seguinte, eu lembro que na nossa gestão, não foi em outra, na nossa gestão eles fizeram, a Secretaria de Bem Estar Social que chamava, eles fizeram um concurso exigindo ensino fundamental completo e exigiram toda uma coisa que gosta e tal e etc., pô, veja bem, só para você ver, teve aqui? Claro, nós caímos em cima deles, é isso mesmo, vocês não entendem nada de educação por isso é que a creche tem que estar aqui, o pau comeu. Mas o problema todo era o seguinte, quem sabia do que se passava na creche? E é isso porque de fato nós ignorávamos totalmente a creche, enquanto escola, tanto assim que eles falam: não, aqui não é escola, quer dizer, nós tínhamos mais problemas e que é um problema que está até hoje porque o PNAIC da educação infantil traduz o processo de escolarização que para mim, o que nós estamos vivendo no Brasil é má fé, mas do ponto de vista de cultura, a nossa cultura é muito forte, você põe, se deixar põe uma carteirinha, uma mesinha com uma cadeira, você vai pôr e a gente brincava, já quando saiu o negócio dos 6 anos, por isso que nós fomos contra, a gente sabia, gente, nós escola, somos fortes, põe lá que a gente alfabetiza. É maior do que nós, é uma cultura pedagógica, tem 100 anos, como que faz? Não é assim, então a gente põe carteirinha, essa questão o que ia dar é o que a gente está tendo aí, com isso garante que essa maluquice desse governo ainda está antecipando essas questões, tá certo? Mas é para mostrar como isso é forte, eles estão voltando. Isso na rede, alfabetizar e etc., sempre foi uma discussão entre nós, alfabetiza ou não na pré-escola? É uma tese velha, agora você imagina isso em 89/90, que nós estamos descobrindo o que é criança e o poder da criança. Quer dizer, não é tão simples porque haviam mesmo crianças, só esperam crescer, certo? Ainda está se esperando amadurecer, não tinha isso, certo? Então é preparar para a cidadania, não são cidadãos. Então você, para assumir isso não é tão simples Júlio, é complicado, então ter, você vai falar: teve escola que se manteve, preparar para a cidadania? Sim, teve, tem bastante, nós temos até hoje, entende? Agora tem um movimento positivo? Sim e como temos, não estamos no ponto zero. Esses malucos que querem defender, não é tão simples assim, vai nos encontrar pela frente, hoje nós somos uma frente de muita gente, em muitos lugares, com diferentes formações. São muitas as memórias que se relacionam com os problemas da política educacional da atualidade.

Júlio: Percebo isso com nitidez, professor. Para encerrarmos, como você conclui sobre toda essa trajetória em termos das contribuições para a educação e especialmente para o currículo?

Lisete: Olha, eu acho que a gente, quando as pessoas me perguntam, por exemplo, se nós implantamos ciclos, eu sempre digo: “não, a gente criou as condições para que uma concepção de ciclo pudesse pingar na rede”. Você sabe que eu mesma discutia com a Ana Maria porque eu defendia que fosse 2-3-3 e não 3-3-2 na época, nós tínhamos divergências com o apoio, a Ana deve ter mencionado isso, que o Rui estava defendendo em Belo Horizonte exatamente 3-3-3, matriculando 6-7, era uma questão de idade colocar e a gente era contra esse negócio de idade porque até realmente quando, para nós não é verdade que todo mundo tem 6 anos. 6 anos não

quer dizer a mesma coisa, enfim. Quando era o problema de ter 6 misturado com 7 e com 8, enfim, tínhamos lá nossas diferenças. E aqui, eu realmente achava o seguinte, que tal a gente pegar, a gente tem uma tradição do ciclo básico, a gente pode começar um novo ciclo básico. E a Ana dizia: Lisete, nós precisamos, é mais complicado quando chega lá no ginásio, é preferível a gente fazer 4ª, 5ª e 6ª junto. Você pegar um pedaço daqui e outro de lá, até porque, dizia a Ana, na 4ª série nós já temos experiência e boas experiências, poucas, mas boas experiências de diversos professores, pelo menos uns 3 ou 4 que já estavam trabalhando, educação física como a disciplina, educação artística como outra, o professor que dá português dá português, um dá matemática em ciências, outro dá português não sei o que porque com duplas, mesmo tendo professor, o especialista assina essas duas coisas ou o professor polivalente, que dividia as aulas, então nós dois éramos professores de 1ª a 4ª série, mas eu vou dar na minha turma e você vai dar na sua, português e matemática e você vai dar história, geografia e ciências, por exemplo, ou eu vou dar português e ciências e você, tá certo? Nós tínhamos experiência, tínhamos 3, um que dava ciência, um que dava história e geografia e um que dava português e matemática, por exemplo. Você tinha isso de 1ª a 4ª. Então ela defendia isso, eu fui voto vencido, nós fomos, tudo era um pouco assim, vamos discutir e vota aí e as pessoas estavam convencidas com a Ana, tá bom, então vai ser 3-3-2. Não é cabalístico, mas é um pouco o seguinte, quer dizer, reforçava mais na opinião dela. Então nós fizemos, agora nós não criamos porque você teria que ter, o governo teria que ter 5 anos e eu até defendi, depois que eu saí eu defendia que fossem 5 anos porque eu achava que em 5 anos você teria condições de efetivamente fundamentar melhor, com um prazo fatal essa posição. Foi isso, nós enfrentamos no Conselho Municipal de Habitação uma situação, Conselho Estadual de Educação nós tivemos que defender a nossa proposta e nós tivemos uma contradição, que foi real, foi o seguinte, nós não acionamos o Conselho Municipal de Educação porque ele era conservador. Todos, a maioria era contra, o que nós fizemos? Encaminhamos uma proposta que não passou, mas ficou assim, durou 3 anos lá, depois que o Maluf entrou, ele foi arquivado, mas enquanto nós éramos governo era uma proposta de, vamos chamar assim, revitalização do Conselho Municipal de Educação. E para eles era pesado porque era realmente a representação, inclusive de pais e não sei o quê, era um escândalo para ele. O PSDB da época segurou bastante, talvez foram nossos, mais do que até mais do que partidos da direita, foram eles que seguraram de fato, um até que era meu amigo e ele falou: Lisete, isso daí não vamos concordar nunca, era muito para eles e a gente brincava: depois vocês tiram, na gestão de vocês, falava: não, nunca foi nem lei, o que dirá, entende? É um pouco assim, então nós ainda nos reportávamos, apesar de ter toda uma rede pública, nos reportávamos ao Conselho Estadual e o Conselho Estadual deu o prazo de 1 ano para a gente testar e depois avaliar o que estava sendo feito. Isto era, eles foram nos chamar em junho de 1992, nós tínhamos 6 meses e quero te dizer que eles, nós fizemos a defesa ao vivo no Conselho Estadual, Mário Sérgio, Ana Maria Saul e eu e foi muito interessante porque todos eles votaram a favor, de um ano. Nunca tinha tido um município que tivesse tido essa situação. E foi engraçado porque depois que o Maluf assumiu, logo eles quiseram modificar e eles fizeram uma pesquisa na rede que eles inventaram, fizeram muito, muito mal feita, academicamente falando, muito mal feita. Politicamente um absurdo e academicamente insustentável. E, aliás, foi engraçado porque aí o que aconteceu? De um lado, se eles não nos aprovaram simplesmente que deveriam ter feito, aprovar e acabou porque de outro, Júlio, eles, só para finalizar, eles também não aprovaram que ela fosse suspensa porque disseram que o embasamento teórico, que não existe embasamento teórico para ela parar de existir, no governo no Maluf. Então também isso foi um problema porque aí são dois: você vai se empenhar para provar que o outro estava errado e eles também não puderam colocar em execução quando eles tinham para a gente lembrar, a qualidade total, era exatamente a proposta deles. Imagina, a nossa era da qualidade social, você pode ver que

eram aí duas teorias muito pesadas e contrastantes e contraditórias, por isso que eu digo, nós não tivemos o tempo necessário, você precisa de tempo, de consistência, de paciência histórica e de dinheiro para você investir em ciclos. Então a gente precisaria talvez que o Suplicy tivesse ganho, precisávamos de mais uma gestão talvez para podermos falar: olha, ciclos são viáveis sem ser, desculpe, no faz de conta que depois o PDS no governo estabeleceu que ia passar todo mundo, que não tem critério nenhum, ninguém aprendeu, que é o que a gente até hoje ouve, por isso eu considero uma tese quase morta, nati-morta nas redes públicas hoje no Estado de São Paulo por conta do que o PSDB fez com a rede. Quer dizer, você aprova, não tem importância que a criança não saiba nada e aí a desqualificação realmente da função da escola e para economizar porque a verdade lembre-se que tem o nosso amigo físico que tinha feito aqueles estudos provando que cada repetição era um ônus financeiro e é, eu não estou aqui defendendo a repetência, que eu não acredito nisso, mas eu quero dizer a você que para que ela possa não acontecer, você tem que dar condições de trabalho para os professores e as escolas, condições de funcionamento. Então é um pouco isso, eu diria que a questão dos ciclos, ela foi proposta e ela foi uma proposta ousada, era a 1ª vez que algum município no Brasil experimentava o ensino fundamental por ciclos, mas ela era só um gostinho dos ciclos, ficou para uma próxima gestão, que virá, tenho certeza, tá bom?

Júlio: Muito bom, muito obrigado, professora.

Lisete: Eu que agradeço, Júlio.

Mário Sérgio Cortella, filósofo e educador, professor universitário, foi orientado em seu doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) pelo professor Paulo Freire e deu continuidade à gestão de seu professor na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Cortella, como se tornou conhecido, também é responsável pela divulgação da reflexão filosófica. A entrevista a seguir foi concedida em seu escritório em São Paulo numa tarde de Novembro de 2018.



Júlio: Professor, primeiro agradeço muito por sua contribuição. Aqui eu tenho algumas perguntas, a ideia é mais ou menos que a gente vá resgatando as memórias nesse sentido do Movimento de Orientação Curricular realizado pela gestão. Começamos com você nos contando um pouquinho do seu ingresso na Secretaria, logo na sucessão, primeiro como parte da equipe que participou da gestão da Prefeitura de Luíza Erundina e do Professor Paulo Freire e logo depois como seu sucessor, então como é isso e como isso se relaciona com os momentos do Movimento de Orientação Curricular?

Cortella: Quando o Professor Paulo Freire estava exilado, de 1964 até 1979, em alguns momentos ele teve contato direto de trabalho com o Professor Moacir Gadotti e por conta dessa conexão nós acabamos nos encontrando pessoalmente. O Professor Gadotti, ao voltar da Europa, onde ele vivia, especialmente em Genebra, onde também viveu o professor Paulo Freire, ele veio dar aula na PUC São Paulo e na Universidade de Campinas. E eu fui aluno dele no mestrado, eu já era Professor da PUC São Paulo, mas fui aluno dele no mestrado. E porque aluno dele fui, acabei também desenvolvendo por ele uma amizade que se estende até hoje. Quando o Professor Paulo Freire voltou para o Brasil e depois começou com atividades, havia uma fundação ligada ao meio ambiente, que era a Fundação Wilson Pinheiro, do qual o Professor Paulo Freire foi o primeiro presidente e eu fiz parte de uma parcela daquela organização junto com outras pessoas. Wilson Pinheiro foi o grande mestre do Chico Mendes, depois o Chico Mendes também foi assassinado, tal qual Wilson Pinheiro e em função disso houve essa aproximação. Pouco a pouco, dada a amizade muito forte entre o Professor Gadotti e o professor Paulo Freire, eu acabei entrando também nesse circuito. Em 1988, em novembro, quando a prefeita Luíza Erundina venceu as eleições na cidade de São Paulo, na época havia só um turno na eleição, portanto, não foi só nenhuma vitória que marcasse uma hegemonia, na medida mesmo que os outros candidatos somados tiveram um número maior de votos do que o grupo do qual eu também estava. Ainda assim, o que criou depois algum embaraço na própria gestão, mas fez parte das regras da democracia naquele momento. Quando escolhida, a primeira pessoa que ela indicou para ser Secretário foi o Professor Paulo Freire, aliás, de um modo, vamos dizer, ele dando aula na Universidade de Campinas, isso em 1988, ainda não existia telefonia celular, ela ligou para ele e ele foi atender e saiu da sala de aula e ela perguntou e ele decidiu que ele aceitaria. Quando ele foi escolhido por ela como Secretário, acatou o convite, ele organizou uma equipe na qual ele colocou em primeiro lugar o Professor Moacir Gadotti, a sua amiga mais próxima, a Professora Ana Maria Saul e outras pessoas, entre elas, a Professora Lisete Arelaro, outras pessoas que já estavam mais amplamente nisso. E o Professor Gadotti me chamou para fazer parte da equipe, por isso, no ano de 1989, que é o primeiro dos 4 anos da gestão, na qual a gente teve e eu atuei como assessor especial, o Professor Gadotti era o chefe de gabinete, portanto, o Secretário Adjunto, a Professora Lisete foi a chefe da Assessoria Técnica quando a Professora Ana Saul fazia parte da assessoria geral em São Paulo e no ano de 1990, o Professor Gadotti decidiu que ele ia ficar cuidando só do MOVA, que o Professor Paulo houvera com ele criado e saiu da atividade de gestão do cotidiano e foi para essa área decisiva, que era a educação de jovens e adultos, o que fez com que eu deixasse de ser assessor especial e passasse numa inversão, o Professor Gadotti passou a assessor especial e eu a chefe de gabinete, Secretário Adjunto nessa combinação. Em 1991, quando no final de maio, o Professor Paulo, que já houvera dito isso para nós, antes de assumir, de que ele ficaria apenas 2 anos porque ele queria montar o trabalho e depois ir para outras atividades em que ele pudesse viajar, escrever, houve uma reunião e o grupo decidiu que a pessoa que poderia ir à frente com a mesma equipe seria eu e, portanto, a prefeita Luíza Erundina me fez o convite e eu segui, organizando com a equipe essa sequência. O Professor Gadotti preferiu naquele momento ir para a Universidade de São Paulo, onde ele já estava, ia ficar com mais atividade, mas boa parte da equipe permaneceu. E isso foi até o final de 1992. Eu tive uma chance inédita que jamais acontecerá de novo comigo e se já aconteceu com alguém, foi especial. Eu peguei o momento mais fácil para ser Secretário. Primeiro, eu assumi no 3º ano de gestão, quando o Professor Paulo já houvera orientado todo o trabalho, me estruturado com o carisma, inteligência e competência dele, deixada toda a terra organizada, uma parte já das coisas encaminhadas, portanto, quando eu entrei o trabalho estava em grande medida entrando em velocidade cruzada, 2º em uma gestão pública, em função do calendário eleitoral brasileiro, você durante um mandato de 4 anos, só não tem alguma eleição

mais direta no 3º ano. Porque no 1º ano de mandato você ainda está lidando com aquilo que a gestão anterior fez, o tipo de orçamento que ela deixou, as armadilhas ou facilidades que elas tenham nos deixado, no nosso caso armadilha, tinha em 89 quando chegamos e 1990 teve a eleição para presidente da República, como assunção ali de um novo governo e em 1991, que foi o ano que eu assumi, não teve e em 92 tinha de novo eleição para prefeito, portanto, eu fui absolutamente favorecido por essa condição, às vezes diz assim: você substituiu o Professor Paulo Freire? Eu falo: jamais, eu substituí o cargo de Secretário de educação municipal, que era ocupado pelo Professor Paulo Freire. Isso não era uma modéstia tonta, é porque seria um absurdo eu responder a essa pergunta de modo afirmativo, se eu substituí Paulo Freire, isso é fora de propósito, não só porque nenhum de nós é insubstituível, como também o trabalho que ele fez e fazia, ele tem aí como seu legado, é algo muito precioso. Na área administrativa, com os projetos que ele estruturou eu pude fazer, aliás, me beneficiei imensamente do que ele fez de reorientação curricular, não era uma área minha de conhecimento, o Professor Paulo, quando assumiu ele já tinha várias formações e habilidades desse campo. Ao levar a Professora Ana Maria Saul também isso favoreceu imensamente essa atividade porque ela já houvera atuado em redes públicas, a Professora Lisete Arelaro foi no mesmo patamar na Prefeitura de São Paulo, no governo Mário Covas ela já houvera ocupado esse cargo na Prefeitura, foi diretora de escola pública no Estado e na rede paulista, portanto, havia um conhecimento que eu não detinha. Eu sempre fico imaginando, se tivessem me chamado para assumir logo no início, isso não aconteceria. Mas só como hipótese, eu não teria condição de dar essa volta, sou da área de filosofia da educação, tenho conhecimento em relação à atividade da escola pública, mas nunca atuei como docente numa escola pública, portanto, essa experiência inicial só foi frutífera porque a gente contava não só com o Paulo Freire, que agregava as várias inteligências que ali estavam como várias dessa inteligência eram de fato inteligentes no sentido de capacidade nesse campo, por isso, isso jamais vai acontecer de novo comigo.

Júlio: Bom, acho que assim, uma das primeiras questões que me detém e no objeto das minhas entrevistas é essa tensão entre o Movimento de Orientação Curricular, a discussão de que os princípios que disparassem o trabalho do professor fossem localizados no próprio contexto social, na problemática em que aquela comunidade se detém nesse debate e que isso gera, por uma questão própria do conhecimento não fragmentado são tensões entre o modelo disciplinar de ensino e aquilo que está se propondo. Eu gostaria de ouvir assim, nesse momento em que você assume como estão essas tensões porque a gente já vivia um momento de ampliação nas escolas, elas estavam aumentando em número, em relação àquelas que aderiram ao movimento inicialmente.

Cortella: Há uma grande facilitação nesse processo quando o Professor Paulo assumiu, depois a sequência e com a equipe pela qual eu também ali continuava. Nós sucedemos como governo na cidade de São Paulo, a Prefeitura de Luíza Erundina sucedeu ao governo Jânio Quadros, que foi um governo na área de educação extremamente arcaico, não foi nem conservador, ele foi arcaico, o que é um direito de uma democracia. O prefeito já quando foi eleito, não tomou o poder, mas mesmo assim, não houve um esforço que fosse de uma escola mais democrática, mais participativa, mais inserida no cotidiano das comunidades. No entanto, o governo de Jânio Quadros, sucedeu ao governo de Mário Covas e o governo Mário Covas teve sim uma série de iniciativas absolutamente modernas, democráticas no campo da educação escolar, portanto, se a gente observa, primeiro, a rede municipal de ensino de São Paulo tem uma qualidade quanto à escola pública, que não começou com a gestão em que nós estávamos, ela já existia antes,

portanto, o que conseguimos foi um momento favorável a essa condição por duas razões. Mário Covas e seu grupo, entre eles, na época a Professora Lisete era da área que também fez parte da assessoria, a Secretária Guiomar de Melo, com aqueles que estavam ali naquela gestão, elevaram o patamar da inserção social e comunitária da escola municipal da capital paulista. O governo Jânio Quadros baixou esse nível de presença, mas não para o lugar onde Covas havia pego, ao contrário, ele baixou. Quando nós chegamos já havia uma elevação e, portanto, partindo já, mesmo com o rebaixamento feito pelo governo Jânio Quadros, um patamar superior ao que estaria. Fomos beneficiados por isso e em segundo lugar houve um benefício também porque nós estávamos numa gestão que assumiu após a Constituição de 1988, que fez uma redistribuição também da arrecadação tributária, embora o governo de Jânio Quadros tenha deixado alguns movimentos muito difíceis, na área de gestão do orçamento, ainda assim, houve uma contribuição maior depois até do poder federal em relação ao poder municipal que deu a nós outras rotas. Por que estou dizendo isso? Porque há uma diferença significativa entre você chegar e começar de um patamar que é muito reduzido à rede municipal de ensino de São Paulo, tinha, como tem ainda, independentemente da gestão em que estivermos, na totalidade, mas uma parte sim, como contribuição uma qualidade alta, mas ela tinha uma dificuldade, ela sempre foi uma rede de carreira fechada, isto é, você só poderia fazer concurso para um cargo de gestão como coordenador pedagógico ou como supervisor ou como diretor de escola, se você já fosse da rede. Diferentemente de outras redes de ensino, inclusive a estadual, no caso do Estado de São Paulo, em que o concurso é aberto, o que permite que você tem um arejamento maior. Porque quando você tem alguém que já está ali naquela estrutura, você pode fazer com que não aja essa oxigenação de pessoas que vêm, por exemplo, pessoas da área municipal que estivessem vindo também da rede estadual e não fossem apenas da rede municipal. Claro que havia pessoas nas duas redes, mas ela teve que fazer dois modos de acesso. Então a carreira de ingresso era aberta, mas o acesso não era e não foi durante a nossa gestão. Isso significa que se conta também com um bloco mais consolidado na qual a tensão vem à tona, principalmente quando você está em um governo que acabou de ser antecedido por um que tinha uma postura mais arcaica nesse caso num governo que acabou de ser antecedido por um que tinha uma postura mais arcaica nesse campo com uma educação mais controladora por parte dos gestores e ainda assim, quando o Paulo Freire e a equipe propuseram em 1989, um Movimento de Orientação curricular, que passava por uma adesão que era voluntária em grande medida. Uma parcela das diretoras, mesmo que não tivessem confiança no tipo de proposta que o Paulo Freire trazia, por imaginá-lo como diante de uma outra linha ideológica, ainda assim, isso dizia de modo claro, eu não acredito que eu vá ser punida se eu não for, por isso eu vou. E uma parte foi com essa perspectiva de autoproteção, que é inteligente numa rede que é autoridade, mas que depois aderiu porque entendeu que o projeto não tinha um viés exclusivo de direção ideológica, portanto, era algo que era mais ampliado. Isso significa que há uma diminuição das tensões desse campo. Ademais, Paulo Freire fez lá, durante 1989, muito difícil de fazer, que foi fazer regiões, região por região, fazer grandes plenárias ampliadas com educadores de várias áreas, dentro das redes municipais, 5.000 professores dentro do Estádio do Pacaembu, outros tantos lugares, tecnicamente era algo mais complicado na época, em função de qualidade de som e outras coisas mais que deu uma efervescência. Era uma rede de alto nível que estava um pouco amortecida e Paulo Freire insuflou a capacidade da autonomia, da discussão, do debate, quem esperava, quem chegaria e dizia: bom, vai ter que ser freireano? Isso não apareceu. Nesse sentido, essa tensão, ela ficou mais diluída no ponto de partida, mas ela não desaparece porque a convicção, dentro da área de educação escolar, sobre a necessidade de se supor que a população, de uma maneira geral não entende de educação era muito forte. E todas as vezes que se propõe um projeto e que se vá fazer uma aproximação mais forte com a comunidade local, há sempre

algum tipo de bloqueio, até da nossa parte, em nós da área de educação escolar dizendo: bom, mas ele não entende, ele não é e isso foi pouco a pouco, está explicando que a população que não é educadora profissional, que ela não entende talvez de escolarização, mas de educação ela entende porque ela educa no dia a dia. É ela que vive naquele local e a proximidade de Paulo Freire com aquilo, que na época ele já chamava de “educação popular” deu essas fontes todas, então foi isso e eles tiram, mas elas perderam um pouco do impacto, elas são muito mais marcadas por uma cultura centralizadora do que por uma resistência original em relação ao projeto que ele coordenou.

Júlio: E do ponto de vista, já que essas transições acabam sendo diluídas na medida em que essa adesão das pessoas vai sendo modificado. O motivo inicial pelos quais elas aderiram é totalmente diferente dos motivos pelos quais elas permanecem.

Cortella: Claro, parte delas porque, por exemplo, você tinha, a São Paulo, ao que eu defendo, a direção é um cargo de provimento por concurso, essa é uma defesa que eu tenho. Eu sempre fui contrário à noção de eleição de diretório, inclusive durante a gestão Paulo Freire e Luíza Erundina, aí eu discutia, é mais parlamentarista, você tem que ter um Conselho de escola paritário, deliberativo, com professores, alunos, funcionários e pais ou responsáveis e é esse o Conselho que faz a gestão político-pedagógica, enquanto que a gestão administrativa, ela é de um diretor ou uma diretora que tenha sido escolhido por concurso. Isso significa que pessoas que estavam na rede antes de Paulo Freire ser Secretário, elas, num primeiro momento, a relação era muito hierárquica com eles, se obedece porque essa é a lógica da hierarquia. Mesmo que eu tenha desconfiança eu diria, em relação ao que vem sendo proposto. Não é que tinha o aval da sociedade o tempo todo, se esse é o ponto de partida, não será necessariamente o ponto de chegada. Muita gente aderiu de maneira consciente, aliás, quando terminou o mandato da Luíza Erundina, seguida que foi por Paulo Maluf, teve muitos que não tinham nenhum vínculo ideológico com o partido ao qual Luíza Erundina tinha sido eleita, persistiram na mesma lógica educacional, sem que isso tivesse vínculo com quem saía do governo. Eu tenho uma lembrança ótima de pessoas que diziam isso e outras aderiram desde o primeiro momento, que era essa sua conexão. O que eu tenho clareza é que Paulo Freire, por exemplo, depois eu coordenando a equipe que ele havia organizado, em nenhum momento houve uma relação impositiva, tipo você vai ser punido ou punida porque não segue aquilo que é a orientação do Secretário, isso nunca aconteceu nem teria sentido que se fosse por isso, essa rede municipal da capital paulista, 3 décadas depois ainda guarda ecos desse Movimento que estão um parcela daquelas pessoas que conosco entraram ou já lá estavam, já saíram. Outro dia encontrava pessoas que fizeram concurso público de quando eu era Secretário, como isso faz mais de 25 anos, uma parcela, se ela já se aposentou, portanto, houve uma renovação dessas pessoas, você não encontrará na rede municipal 3 décadas depois tantos que lá estavam, não só as pessoas deixaram, como também foram para outras atividades. Mas ainda assim é especial observar essa condição e esse movimento.

Júlio: Eu tive o prazer de entrevistar um professor de matemática, que ele já era professor da rede, mas naquela etapa de formalização do ingresso, que houve também em 89, formalização do ingresso, via concurso, para formalizar a situação das pessoas que lá estavam, porém, sem ter feito a prova anteriormente e uma das coisas que ele diz assim muito ricamente é que para ele o

significado da gestão da prefeita Erundina na educação foi especialmente tê-lo feito acreditar mais em si e menos no livro didático, mais em si e menos na cartilha e acho que ele se sentiu especialmente provocado por isso, ele continuou dando aula, é aposentado, mas não compulsoriamente ainda e ele acha que essa é uma das grandes questões para ele. Tanto que ele brinca em um momento da nossa entrevista de que o mais especial para ele hoje, quando ele tem a possibilidade de orientar novos professores é dizer que eles abandonem o livro e confiem mais em si mesmos.

Cortella: Concordo, mas também penso que é claro que a ideia de abandonar o livro deve ser relativa.

Júlio: Isso sem dúvida.

Cortella: Abandonar no sentido de não tê-lo como âncora, mas tê-lo como raiz. A gente sempre tem os livros como nossa fonte também de informação. O que não pode é entender o livro, seja ele qual for, como sendo uma ferramenta exclusiva. Sabe, Júlio, que há uma frase antiga que diz: “tema sempre um homem ou uma mulher de um único livro porque isso é muito perigoso, é uma ideia muito monolítica”. Por isso Paulo Freire conseguiu sim contaminar no sentido gostoso da palavra, no impregnar todas as pessoas que estavam na volta, pelo menos com o desejo desse tipo de diálogo em torno do que há essa possibilidade. Sigamos!

Júlio: Tentando construir um vínculo com essa entrevista que eu fiz com esse professor porque eu pude entrevista-lo na escola onde ele dá aula hoje e os espaços da escola foram todos redesenhados por ele e pelos alunos, então eles precisavam estudar um conteúdo de Geometria, eles estudavam e propunham uma intervenção, eles chegaram inclusive a trabalhar com cimento e marcenaria, montando espaços de convivência na escola com figuras geométricas, calculando áreas, volumes, fazendo diversas coisas nesse sentido e eu acho que o Movimento de Orientação Curricular, ele contribuiu muito para essa questão do reconhecimento de que o professor é um agente em potencial na construção do currículo. Gostaria de te ouvir sobre essa possibilidade, essas condições facilitadas, para professores assim.

Cortella: Uma coisa muito ruim é quando você tem um projeto pedagógico coletivo que não leva em conta as competências que são espalhadas pelas pessoas, existe uma competência coletiva a um estoque de conhecimento que se encontra discriminado entre as pessoas. Nem todas as pessoas sabem de todas as coisas e ninguém nada sabe. Nesse sentido, quando você é capaz de catalisar essa energia cognitiva, que advém de várias fontes, desde alguém como o gabinete do Professor Paulo Freire que em 89 e 90 fez aos sábados à tarde aulas em que, por exemplo, se agregava em um grande auditório e de uma escola, todos os professores de matemática de uma região e o professor Paulo dava uma aula e eu dava outra, nós éramos professores, como vários ainda somos, de universidade e isso é o nosso lado contributivo, mas também tinha o inverso, aquelas pessoas que dentro de uma rede de ensino, tinha o domínio de um conteúdo, de uma técnica, de uma metodologia que tinha que ser partilhada, por isso que é muito importante que se entenda o quanto que não se pode colocar numa postura secundária o conhecimento que o professor detém, mas também não se pode supor de modo românticamente tolo, que ele tem todo o conhecimento. Nesse sentido é necessário um projeto de mão dupla, de um lado se cria um conjunto de circunstâncias para que aquilo que ele domina e possa ser contribuído venha à tona, por outro lado também, circunstâncias para aquilo que é dele a necessidade de um conhecimento ainda não presente, ele possa ser partilhado e oferecido. Então

a ideia que Paulo Freire coloca como subtítulo da sua grande obra prima, quando ele diz: “ninguém educa ninguém”, a segunda parte é que importa: “ninguém educa sozinho”. As pessoas se educam reciprocamente, significa que só é um bom “ensinante”, quem for um bom atendente. E nesse sentido Paulo Freire trouxe isso como filosofia da educação porque embora mais conhecido, como também propôs um método de alfabetização de adultos, Paulo Freire é um filósofo da educação, ele é um filósofo de maneira mais ampla, mas diretamente é um filósofo da educação e ele trouxe uma filosofia de educação que teve uma ocasião estupenda que pode ser colocada numa rede de ensino. Nesse sentido a capacidade dele é auscultar e ele o fazia, com muita capacidade, de fazer com que as pessoas não só pudessem ser ouvidas porque isso é uma mera ouvidoria, mas que essa fosse uma audiência contributiva de reciprocidade foi algo que ele construiu como ideia, como projeto e depois quando ele saiu para outras atividades, os professores e eu entre elas, não perdemos o fôlego, se a gente não sabia fazer, a gente aprendeu.

Júlio: Eu estive pensando nessa questão de não cair nessa ingenuidade boa de achar que o professor sabe tudo, mas pensar como esses movimentos podem, na mediação daquilo que o professor sabe construir um corpo robusto de ações e práticas e saberes que a escola detém e ali se constrói um vínculo e eu gostaria de ouvir sobre essa relação, que para mim é o foco do movimento de orientação curricular e a concepção do curriculum do Professor Paulo Freire como totalidade, sobre todas as ações, tudo aquilo que contribui para o desenvolvimento. Como você vê isso?

Cortella: Em momento nenhum Paulo Freire imaginava que currículo é um conjunto de disciplinas, ele lidava muito mais com a noção de conteúdo curricular do que de componente curricular. Os componentes curriculares, que, aliás, se colocam quase sempre, aquilo que chamam de grade, até uma distribuição um pouco mais, até formal, burocrática, muito mais um ordenamento de horários da atividade do que de fato seria a composição concreta de um currículo. O currículo é o conteúdo curricular, é o conteúdo daquilo que no espaço comunitário pedagógico, ele tem presença, partilha, influência, ausência, tudo aquilo que vive, portanto foi daí que a concepção dele curricular, ela envolvia a vida, portanto, o mundo das pessoas. Não é casual que todo o trabalho que ele produziu, inclusive como teórico, tenha caminhado na direção de fazer com que a escola, ela não se colocasse como sendo um local dentro da vida, mas com a vida dentro dela e ela dentro da vida, portanto, sem simbolicamente os muros e as paredes que a escola contém. Isso não significava que o Paulo freire diluía as funções, não, a autoridade docente para ele sempre foi algo que ele era cioso, o autoritarismo era repudiado, mas a autoridade sim, a atenção aos conteúdos, claro, jamais conteudista, estou dizendo que é só o conteúdo científico que tem ali, por exemplo. E também aquilo que é o conteúdo de vivência, de ética, com relação aos valores que uma comunidade partilha, por isso não foi tão complexo imaginar que ele faria essa proposta se pudesse implantá-la, afinal de contas é uma percepção curricular, na qual a vida ela vem com energia dentro das relações, ela não é algo que possa ser suspenso, quase como um professor que é capaz de entrar numa sala de aula e dizer: bom, como eu dizia na semana passada, é como se houvesse um intervalo para a vida naquele tempo e ela retornasse só naquele momento. Não é fácil esse caminho por efeito. E isso exigia o mesmo, a aproximação dos docentes, dos gestores, dos especialistas da rede pública e da rede municipal, de maneira que entendesse essa mudança sem que isso supusesse a ruptura da autoridade porque uma das coisas mais difíceis é quando se imagina que a partida do poder vai significar a perda do poder. E a partida do governo não é perda, ela é aumento do poder. Eu fico

muito mais fortalecido se aquilo que eu faço e uso energia para coordenar um grupo, se aquele grupo partilhar comigo essa energia por ser feito, ao contrário, há um aumento daquela condição, então a autoridade não pode ser diluída, nem a autoridade pedagógica, nem autoridade administrativa, mas ela aparecerá muito mais como sendo objeto de troca do que de oferta em que eu vou e outorgo a alguém aquilo que ele precisa saber como sendo a última fala. Paulo Freire jamais, por exemplo, desprezou a importância do conhecimento científico acumulado historicamente pela humanidade. Em momento nenhum ele seria capaz de supor que um professor deveria entrar numa sala de aula e fazer a pergunta que vou fazer agora: o que vocês querem estudar hoje? Isso é substituir o autoritarismo docente pelo autoritarismo das circunstâncias porque é claro que a docência, ela exige de cada um de nós que você tenha um projeto. Projeto esse que pode ser alterado, que pode ser mudado, que incorpora a contribuição das pessoas que também estão naquele processo. O projeto do docente é o ponto de partida, ele não é, deixar todos os pontos de chegada, os objetivos, a capacidade de estruturar no caminho, ele vai tendo a possibilidade de havendo alteração, de visão, de reorientação, mas ele não pode não existir. A pedagogia freiriana do diálogo não se oporia se eu entre em sala de aula, por exemplo, sem saber o que eu vou fazer naquele dia, ao contrário, é programado, é estruturado, é planejado, é disciplinado, o que não é, é autoritário porque se não for autoritário, aí não é educação, aí é adestramento no sentido pior da palavra.

Júlio: E eu acho que a gente verifica isso na efervescência das relações entre a universidade e a escola porque não tivemos em momentos anteriores tantos pesquisadores e aí tidos como especialista no chão da escola, dialogando com os professores de como seriam esses projetos interdisciplinares, como seria trabalhar a primeira vez com tema gerador, acho que é substituir a ideia do currículo prescrito por uma ideia de que essa construção se dá na escola, quando você diz que a vida, ela pulsa, ela pula na escola e a partir dela é possível construir alguma coisa que não é, não está distante do conhecimento científico, mas com ele pode dialogar, pode se articular, eu acho que essa aproximação, ela se dá e fico feliz porque a gente tem um movimento aí de inversão do currículo, de produção de políticas públicas do currículo, que pela 1ª vez leva em consideração aquilo que a escola faz de fato e a partir daquilo pensa em como chegar em outros lugares, em como abrir outros canais de diálogo. Acho que agora o currículo, na sua perspectiva, de que modos, que maneiras e em que medidas tudo o que esse movimento contribuiu e traz implicações, indagações, questões para a gente pensar hoje o currículo e as políticas de governo?

Cortella: Tudo aquilo que foi desenvolvido nesse período de 4 anos, com a presença cotidiana ou eventual de Paulo Freire, ele só se incorporou na rede municipal de ensino de São Paulo quando a comunidade escolar de fato tomou aquilo como dela. Todos os projetos feitos que não tiveram a apropriação ou tornaram próprio por parte da comunidade na mudança de governo, ele pode ser colocado fora, mas aquilo que algumas comunidades entenderam como sendo um direito e, portanto, uma propriedade dela com o cidadão foram adiante, independentemente dos governos que vieram. Nesse sentido há muitos professores e professoras que também levaram essa perspectiva, isto é, tiveram num governo que chegou depois, que foi o governo Paulo Maluf, depois de Celso Pitta, um movimento de resistência, não estou falando de resistência política ideológica, estou falando de política pedagógica, isto é, não, eu quero continuar também opinando, pensando, quero continuar contribuindo com aquilo. Quer dizer, é alguém que como lá, no grande movimento que Guimarães Rosa fez lá com Manuelzão e Miguilim, quando ele ganha o óculos, ele começa a enxergar, não dá para ele deixar de ver, ele pode até tirar os óculos

e simular, mas ele já viu e aí ele não quer mais não ver ou fingir que não viu, não viu o quê? O governo que lá estava? Não, ele viu que havia outro lugar, outra possibilidade, outra maneira de participar de modo efetivo de um trabalho que não pertencia a um governo, que é patrimônio de uma cidade e de quem na rede municipal como docente, aluno, pai ou funcionário está, por isso esse tipo de legado, veio nessas três décadas nessa direção. Há um segundo legado disso, que é a produção, registrada em livros, teses, dissertações, pesquisas que foram feitas e que acabaram tendo uma ressonância em outras redes de ensino ou até em escolas isoladas aqui no Brasil ou fora daqui e, portanto, aqueles quatro anos em que Paulo Freire foi um grande eliminador dessa perspectiva, não foram tempos de um projeto de experimento, mas eles foram uma vivência fortíssima que permitiu uma expansão para outras condições e outras estruturas. Evidentemente Paulo Freire seria capaz de olhar, se agora aqui estivesse e se perguntar, como algumas vezes foi, o que o senhor faria agora? E ele diria: não faria o que eu fiz, eu faria o que eu deveria ter feito se eu estivesse aqui nesse momento, desse modo, não dá para imaginar que o Paulo Freire ou algum grupo que nem ele se inspira, repetisse algumas experiências claras, as universidades que se envolveram no projeto de orientação curricular e de reorientação, elas também tiveram um grande movimento de aprendizado, em publicações feitas em conjunto, uma aproximação que não era mais eventual, não era uma rede que de maneira isolada, no período das férias ia até a universidade para ter curso de uma semana, mas ao contrário, uma aproximação que favoreceu de maneira expansiva essa exposição, claro que não é um movimento paradisíaco que a gente só tem ali o sucesso, mas usando a frase antiga, tinha agonias e alegrias e essas alegrias foram sempre, sempre e ainda são, essas alegrias são maiores do que as agonias.

Júlio: Muito bom, agradeço muito, muito pela atenção.

Cortella: Fico muito feliz.

Vanísio Luiz da Silva, professor de matemática, que se declara como tendo optado pela educação matemática como forma de estar e participar do mundo. Vanísio, consciente de sua negritude como marca fundamental de sua atuação, já se aposentou da rede municipal e, tendo seguido pela vida acadêmica – onde se titulóu mestre e doutor em Educação sob orientação da professora Maria do Carmo Santos Domite, uma das responsáveis pelo movimento curricular de Freire na área de matemática –, tornou-se professor da



Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). A entrevista foi concedida no dia 26 de Março de 2019, por meio virtual.

Júlio: Conte-nos como e quando chegou à rede municipal de São Paulo? Como se deu seu ingresso e em que escola? Do que se recorda nesse momento de ingresso.

Vanísio: O meu ingresso na rede municipal se deu em no dia 18 de Março de 1989 Na época eu trabalhava na rede Estadual fazia pouco menos de dois anos, quando por acaso procurei Núcleo de ensino da minha região e logo fui contratado. A peculiaridade do momento e que nos diz respeito e o fato de a rede estar experimentando uma gestão completamente diferente das demais. Na verdade a Cidade de São Paulo tinha um secretariado de fazer inveja para qualquer presidente da república. E, dentre estes secretários figurava Paulo Freire.

Júlio: E como era o clima entre os professores e demais colegas da rede por ter o professor Paulo Freire como Secretário de Educação e Erundina como Prefeita? Você se lembra dos comentários que eventualmente eram feitos sobre eles?

Vanísio: Bom, acho que devo começar por mim: eu era recém formado e ingressante na rede e pouco, muito pouco tempo depois do ingresso me deparei com um dos maiores projetos que a rede municipal já viveu, ou seja, a reforma do ensino municipal. Sobre ela, lembro mais profundamente de dois documentos que orientaram os debates, embora ache que tenha pelo menos mais um, eles eram: o regimento comum das escolas, o estatuto do magistério e provavelmente o projeto político pedagógico. Eles foram debatidos conjuntamente, pois as mudanças interferiam na jornada e nas atribuições dos educadores (todos que trabalhavam na escola) e na funcionalidade da unidade. Tinha um documento orientador que analisava parágrafo por parágrafo do projeto e mostrava onde interferia no estatuto, no PPP e no regimento. (motivo da primeira grande crítica ao projeto – ela estava centrada no fato de os professores não acreditarem que as observações seriam ponderadas. Todos, ou quase todos, alegavam que o projeto já estava pronto e que a administração não aceitaria qualquer modificação).

Júlio: Sobre esses projetos, como foram recebidos os primeiros propostos pela gestão da secretaria, principalmente, sobre o Movimento de Reorientação Curricular, Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade e Tema Gerador? Você se recorda? Como chegaram as propostas, como foram discutidas, como se deu a recepção entre os professores?

Vanísio: Como pode ser percebido na resposta anterior, o clima era de grande desconfiança e insegurança por parte dos educadores. Acredito que este imbróglio inicial envenenou boa parte dos debates, mas, essa desconfiança não foi o maior não foi o maior entrave. Acredito que um deles tenha sido exatamente a questão da interdisciplinaridade – um conceito que nunca foi bem entendido e nem sei se bem explicado, em termos de ação cotidiana. Outro ponto de muita confusão foi a implantação dos ciclos e dos conceitos de avaliação de desempenho – este parece ter sido outro grande entrave, pois quando se falou em avaliação do processo e não dos alunos. Isso foi entendido como avaliação do trabalho do professor, portanto vigilância. Quanto a avaliação de desempenho, ficou muito forte o debate em torno do mérito, visto uma das indagações mais ouvidas ser: como é possível um aluno que acertou todas as questões da prova ficar com a mesma nota de quem errou algumas? Por conta disso, os conceitos que deveria ser apenas três e acompanhar a evolução do processo, no dia seguinte a implementação virou nova, assim: NS, S e P viraram NS-, NS, NS+, S-, S, S+, P-, P e P+

Júlio: Então podemos falar de desconhecimento ou de resistência aos projetos propostos? Quais foram as principais dificuldades sinalizadas para encaminhamento dos projetos em sua opinião como professor?

Vanísio: Bom, acho que falei de dois pontos bem difíceis, mas que não foram os únicos e nem os mais polêmicos, pois me lembro da grande resistência que também aconteceu com relação a recuperação paralela e principalmente sobre a promoção automática. Quanto a primeira questão, a resistência esteve centrada na questão da recuperação paralela, percebesse que a maioria dos professores usou a expressão para aplicar uma segunda prova ou a mesma prova pela segunda vez. Teve ainda outro grupo que mandava os demais alunos para o pátio e ficava trabalhando só com os alunos em recuperação, claro que houve um grande povoamento do pátio e o consequente embate com as inspetoras. No tocante a promoção automática, como ficou conhecido o ciclo, o slogan que nasce do contexto foi: agora ninguém precisa estudar para passar de ano, então vai ser uma farra só. O mais engraçado é que quase trinta anos depois a gente ainda houve derivações desta fala, que na verdade ainda é pouco explicada e consequentemente pouco compreendia.

Júlio: Entendi. Seu grupo escolar chegou a aderir algum dos projetos propostos para adesão das escolas?

Vanísio: Sobre o meu grupo me lembro que passada a fase desses embates, tivemos oportunidade de fazer bons conversas e alguns bons resultados em questões acredito tenham mudado a postura de muitos educadores. De toda forma estes quatro tópicos foram tão difíceis lá como em outras unidades. Entretanto, a que se destacar que foi o período da minha vida profissional que mais fiz formação continuada e também vivi o melhor momento de remuneração da minha carreira. Em tempo vale lembrar que apesar de todos os debates em torno das reformas e de formação que tivemos o clima de insegurança e resistência fez com que muitas questões não tenham sido incorporadas, de fato, pela rede.

Júlio: Certo. E como foram as propostas para o currículo, para o ensino de matemática? Havia facilidade ou dificuldade em articular, relacionar a matemática com os temas geradores na perspectiva da interdisciplinaridade? Como era isso?

Vanísio: Pois é mais especialmente sobre a disciplina de matemática a questão da inter foi constituiu o maior foco de resistência, pois ninguém conseguia naquele momento vincular o tema gerador com os conteúdos, já que todos entenderam ser uma adequação direta. Por outro lado, existia a tradição do conteúdo estanque apoiado pelos livros didáticos que dava total segurança ao professor de matemática, mesmo que os resultados avaliativos não fossem os desejados. Lembro de termos as atividades da escola focadas, por dois meses, em uma caixa d'água. Todos os professores entravam e saiam das salas falando da tal caixa d'água, o resultado? Claro que não foi o desejado.

Júlio: Fale mais sobre essas expectativas com os resultados que não foram de acordo com o desejado.

Vanísio: Seguramente foi o maior e mais profundo projeto de reforma da educação que presenciei na vida profissional, mas para ser franco não tinha condição de avaliar tudo o que estava acontecendo, pois para quem estava chegando tudo representava uma revolução para além da percepção, então acompanhei os colegas em muitas questões que depois percebi que poderiam ser melhor exploradas. Em tempo vale lembrar que este também deve ter sido o maior projeto de valorização do magistério, tanto em termos de constituição da carreira quanto em termos financeiros. Como trabalhava nas duas redes pude comparar o salário e o do município era quase o triplo. Tentei estabelecer uma narrativa direta, pois trabalhei só com a memória, isso quer dizer que algumas informações estão com certeza corrompidas pelo tempo. De todo modo, as respostas sintetizam minhas percepções sobre a questão. É isso.

Júlio: Agradeço muito, querido.

Vanísio: Valeu!

Suzete de Souza Borelli formou-se em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1982 e em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC em 1998. Titulou-se mestre em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo em 2011 e atualmente cursa o doutorado na Universidade Cruzeiro do Sul. Participou do Movimento de Reorientação Curricular como formadora de matemática de um dos Núcleos de Ação Educativa, o NAE-8, à época de Paulo Freire. A entrevista nos foi concedida virtualmente.



Júlio: Suzete, querida, para começarmos, conte um pouco sobre como e quando chegou à rede municipal de São Paulo e do que se lembra.

Suzete: Comecei na rede municipal como professora contratada em agosto de 1982, lecionando desenho geométrico, em uma escola no Jardim Grimaldi, região de Sapopemba, mas já estava trabalhando, desde o início desse ano, na rede estadual em Mauá, em uma escola hoje chamada de Sylvio Gueratto, na época Jardim Primavera. Na rede municipal de São Paulo me efetivei em

1986, na EMEF Coelho Neto, escola em que já trabalhava, com aulas de Matemática e desenho geométrico. Me recordo que era uma escola muito feia, de madeira, tanto a do Jardim Grimaldi, quanto a EMEF Coelho Neto, nesta última, havia buracos no assoalho, e no telhado, um banheiro apenas para o uso de mais 30 pessoas entre funcionários e docentes, ou seja, condições nada favoráveis para o trabalho. No entanto, os alunos eram muito especiais, acolhedores e apesar das condições estruturais precárias da escola, havia uma energia que tornava aquele lugar um espaço muito promissor para aprendizagem.

Júlio: E como foi para os professores ter o professor Paulo Freire como Secretário de Educação e Erundina como Prefeita? Você se lembra das expectativas, das desconfianças, dos comentários que eventualmente eram feitos sobre eles?

Suzete: Permaneci nesta escola até 1987, em 1988 fui para a EMEF Armando Sales de Oliveira, escola que era mais perto da minha casa. Em 1989, o professor Paulo Freire assumiu como secretário da Educação do município de São Paulo, ele foi visitar a EMEF Coelho Neto e interditou a escola imediatamente, pois percebeu que ela não tinha condições adequadas mínimas de funcionamento, nem para os alunos, pois quando chovia havia inúmeras buracos nas telhas, trazendo a chuva de fora para dentro da sala. Além disso, havia perigo de se tropeçar nos vãos do assoalho (buracos do assoalho) e acontecer algum acidente, sem contar as condições de precárias do uso dos banheiros entre os funcionários. Ela foi inteiramente reconstruída no mesmo local em que estava. Quanto as minhas lembranças iniciais do professor Paulo Freire enquanto secretário, são as melhores possíveis. Ele era uma pessoa que ia até as escolas, gostava de conversar com as crianças, funcionários, professores, queria entender o que acontecia para poder fazer encaminhamentos que respondessem às necessidades dos educandos. O que me lembro desse início é que havia um espírito de união na escola em que trabalhava, um espírito de união, não sei se em toda Secretaria Municipal de Educação, mas na região em que trabalhava isto era nítido, todos acreditavam que a educação e as condições de trabalho iriam melhorar, pela representação que o professor Paulo Freire tinha na Educação. Quanto a Luiza Erundina, não me recordo, dos comentários que faziam sobre ela, e também não sei quanto de consciência tinha para olhar de forma mais global para esta dimensão mais global de gestão e as implicações que tinham sobre a propostas educativas naquele momento.

Júlio: Como foram recebidos os primeiros projetos propostos pela gestão da SME? Principalmente, no que se refere ao Movimento de Reorientação Curricular, Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade e Tema Gerador?

Suzete: Os projetos propostos eram muito mais profundos do que o projeto interdisciplinar. A SME passou pela discussão de uma reorientação curricular, ela discutiu com a rede municipal um novo regimento e o papel de cada participante na gestão democrática da escola: o papel do diretor, do coordenador, do conselho de escola, do currículo, o papel dos ciclos no desenvolvimento e acompanhamento das aprendizagens dos alunos, a importância dos registros neste acompanhamento, o papel dos grêmios estudantis, enfim um conjunto de elementos que levariam a pensar de maneira diferente a organização da escola. A ação pedagógica via tema gerador, foi um dos elementos que compunham a mudança e a reorganização da escola. O trabalho com o currículo interdisciplinar levou quase um ano para ser organizado e discutido

com todas as Coordenadorias de Educação e estruturado para que em 1990 tivesse seu início de implementação.

Júlio: Certo!

Suzete: Para isto, a Secretaria junto com as Coordenadorias organizou reuniões de apresentação dos projetos para as Unidades Escolares (diretor, coordenador e pelo menos 2 professores), estes levariam as discussões para as escolas e se fosse necessário a escola poderia solicitar a presença da coordenadoria para esclarecimentos e se fosse o caso para aprofundamento. Para este primeiro ano, cada Coordenadoria teria uma escola no projeto, e a partir do segundo ano, seria feito a ampliação a partir da experiência vivida. Na região em que estava, a EMEF Álvares de Azedo é que foi a escolhida, pois é a que adesão de todos os professores da escola e da equipe técnica. Outras duas escolas além dessa também se candidataram para que o projeto interdisciplinar fosse desenvolvido, mas como não havia adesão de todos os professores, deixamos estas escolas para que o projeto fosse desenvolvido somente no ano seguinte.

Júlio: E houve resistência aos projetos propostos? Como foi sua percepção enquanto formadora do projeto?

Suzete: Enquanto professora, não sei responder esta pergunta, sei responde-la do ponto de vista da formação. O primeiro ponto de resistência das escolas diz respeito ao desenvolvimento curricular, ou seja, todos estavam acostumados a desenvolver um determinado conteúdo em um determinado ano de escolaridade, quando se trabalha com um tema gerador está lógica está ligada a pergunta que se deseja responder para àquela comunidade local, portanto, há uma mudança significativa em relação a organização curricular que estavam acostumados. Um conteúdo que os estudantes estavam acostumados a ver por exemplo em 8º ano, muitas vezes era necessário para se compreender a relação espacial relacionada à habitação e ela era importante ser apresentada no 6º ano. A organização estava atrelada ao que se gostaria de responder e conscientizar os estudantes por exemplo sobre a precariedade habitacional que vivenciavam ao redor da escola. Outro aspecto que era necessário considerar nessa organização era pensar é que a pergunta geradora poderia ser a mesma, no entanto ela precisaria se desdobrar em outras, ano a ano, para que os estudantes tivessem oportunidade também de ampliar seus conhecimentos em relação as disciplinas, mas com o cuidado de selecionar conteúdos diferentes para cada ano, mas de forma que todos eles convergissem para responder à questão geradora formulada.

Júlio: Entendo. E como se deu a adesão e como eram as discussões e as práticas em torno dessas temáticas?

Suzete: No final de 1989, fui convidada a participar da equipe pedagógica da Coordenadoria de Educação da Vila Prudente Sapopemba, antiga DRE Vila Prudente-Sapopemba que também não existe mais hoje. A equipe pedagógica dessa Coordenadoria de Educação era formada por 7 alfabetizadores, duas professoras de Língua Portuguesa, duas de matemática, duas histórias, duas de geografia e uma de artes e uma coordenadora que também tinha função acompanhar a equipe de educação infantil, a de coordenadores pedagógicos e de educação de jovens e adultos.

Toda sexta feira as equipes de todas as diretorias se reúnem na SME e fazíamos discussões sobre o desenvolvimento do Projeto de reorganização Curricular, aquele expresso no item 2 dessa entrevista. Para o projeto interdisciplinar as equipes das Coordenadorias se dividiam por área de conhecimento com o objetivo de pensar as questões conceituais que estavam envolvidas no projeto (as discussões sobre o próprio livro do professor Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido que era a referência conceitual para a implantação do projeto) e quais seriam seus desdobramentos para a sua implantação. Esse processo demorou quase um ano, no final de 1989 a SME organiza um curso de uma semana, para pensar as etapas para a implementação do projeto interdisciplinar. Apresentar o projeto em si, e como seria o trabalho com os professores e com as equipes técnicas da escola que participariam. Discutimos e simulamos o levantamento de um tema gerador e como ele poderia ser desmembrado ano a ano a partir da questão geradora e qual apoio a Coordenadoria de Educação daria para o trabalho na escola. Fizemos também na Coordenadoria inúmeras simulações antes de levar o projeto para as escolas da região, com o intuito de levantar os possíveis temas geradores, as teias de relações que implicariam na elaboração da questão geradora, de forma a compreender melhor a demanda social que poderia surgir a partir do tema levantado e os possíveis conteúdos que poderiam ser organizadores no currículo ano a ano, mas que ajudassem a dar uma resposta social, ou um encaminhamento ao problema apresentado de maneira crítica. A partir desse trabalho, foi organizado uma reunião para apresentação do projeto para as escolas da Coordenadoria de Educação contando com todas equipes técnicas das escolas (diretor, assistente, coordenadores e dois professores) com o objetivo que eles pudessem se organizar e discutir com seus pares a viabilidade da escola aderir ao projeto. A Coordenadoria também se comprometeu em esclarecer dúvidas em lócus, caso os professores quisessem aprofundar mais seus conhecimentos sobre o projeto ou tivessem dúvidas que não haviam sido levantadas naquele encontro. A escola que aceitou este desafio, haviam professores bem experientes e que já tinham um grupo formado há bastante tempo, com relações afetivas profundas, se reuniam inclusive fora da escola, o que para o desenvolvimento do trabalho foi um facilitador. Na época não havia horário de trabalho coletivo para se discutir o projeto em si, os professores se reúnem antes ou depois do horário da aula ou a reunião pedagógica. Para o levantamento do tema gerador utilizamos as reuniões pedagógicas do início do ano, fizemos uma saída da escola com todos os professores para que eles pudessem mergulhar na realidade local e investigassem os possíveis temas e assim organizássemos palavras que tivessem grande relevância para os educadores e comunidade educativa (etapa de investigação) para ver a compreensão que todos sobre a realidade. Depois a etapa de tematização do tema, buscamos decodificar aquela realidade, de maneira que ela pudesse subsidiar o nosso planejamento, com a enunciação da questão geradora. A partir dos dados da realidade levantávamos as contradições que emergiam da realidade local, permitindo que reelaborássemos as sub questões que serviriam para o desenvolvimento do tema gerador e também o levantamento de outras fontes de conhecimento que permitissem uma melhor compreensão da realidade na qual a escola estava inserida. O planejamento, portanto, tinha o objetivo de codificar e decodificar a realidade através do tema e da questão geradora, o que permitiria organizar e concretizar através de conteúdos das áreas de conhecimento um novo currículo que respondesse com uma visão mais crítica da realidade vivida, através da reflexão coletiva da prática social vivenciada por todos. Nesse sentido o planejamento não poderia ser desenvolvido a partir de um currículo pronto, ou seja, um currículo prescrito antecipadamente, feito a priori sem levar em consideração as demandas sociais locais levantadas, permitindo que todos os envolvidos (professores, estudantes, demais funcionários e comunidade escolar) passem por um processo de conscientização dos problemas e de busca de soluções coletivas. E por último, o momento de reflexão sobre a ação, o que conseguimos realizar, que etapas do

problema foi destrinchada, o que ainda é preciso planejar para avançar ainda mais na compreensão dessa realidade, enfim o que ainda falta para resolvermos o problema levantado. Esse procedimento de reflexão-ação era feito bimestralmente para o acompanhamento e replanejamento do projeto e desdobrado semanalmente nas reuniões com os professores de cada ano de escolaridade por área de maneira a acompanhar as dificuldades surgidas tanto do ponto de vista do ensino, quanto da aprendizagem dos alunos, sem perder de vista a busca da resposta da questão geradora.

Júlio: Entendo. E, mais especificamente sobre a questão da matemática, havia dificuldade em relacionar a matemática com os temas geradores na perspectiva da interdisciplinaridade?

Suzete: Na Coordenadoria de Educação os formadores discutiam em reunião semanal as dificuldades que apareciam, de maneira que também coletivamente pudéssemos dar a sustentação para o desenvolvimento do projeto na escola. Em relação a Matemática, muitos foram os desafios que surgiram, o maior deles foi desconstruir o currículo que já estava na nossa cabeça e olhar para o tema gerador e levantar conteúdos matemáticos que respondessem as questões de pesquisa. No primeiro ano de projeto, o tema da escola piloto era habitação e o desafio era responder compreender a ocupação irregular e as necessidades habitacionais da comunidade do entorno. Não me lembro qual era a pergunta geradora, mas era um desafio matemático tratar desse assunto com crianças, jovens e adultos já que a escola tinha modalidade de EJA em sua totalidade com diferentes abordagens e aprofundamentos. O que sempre permitiu uma porta de estrada era organizar pesquisas onde os estudantes tinham perguntas para fazer, dados para organizar e analisar tanto do ponto de vista da Matemática (estatística), quanto da compreensão dos resultados para a busca de uma resposta para a pergunta formulada. A lógica da organização era outra, e portanto, trazia dificuldades se analisarmos o tipo de organização que estávamos acostumados, porém é uma nova perspectiva para olhar as necessidades sociais e elas serem integrantes do currículo, isto não fica a cargo apenas da história e da geografia, todos precisam ser críticos e trazer as contribuições das diferentes áreas de conhecimento para pensar em uma perspectiva social e inclusiva de todos. Mas não é fácil fazer isto, e confesso que em muitos momentos precisava do grupo da minha Coordenadoria das outras áreas para pensar em encaminhamentos para a continuidade do projeto e dos pares das outras Coordenadorias da área de Matemática para ampliar a visão para poder contribuir com o planejamento e acompanhamento do projeto na escola piloto.

Júlio: Perfeito! E você, como percebia os limites e/ou os potenciais desse movimento? Qual é sua avaliação hoje sobre como se conduziram tais políticas?

Suzete: Creio que uma das potencialidades do projeto era que a escola entrava no projeto se quisesse, ninguém era obrigado a participar. No início a escolha da escola foi que todos integrantes da escola quisessem participar, a partir do segundo e do terceiro ano tínhamos diferentes organizações. Escolas que só o Fundamental I participa outros que o Fundamental I e alguns anos do Fundamental II participavam, ou seja, quem estava no projeto tinha o desejo de conhecer algo novo de pensar a organização curricular de uma outra maneira, a partir das demandas sociais e não de conhecimentos que muitas vezes não trazem uma reflexão crítica sobre o contexto social e as políticas que estão sendo desenvolvidas. O Currículo pensado dessa forma permite que os envolvidos sejam mais participativos e “reclamem” seus direitos. Se fizer

uma análise desse percurso, acredito que na minha região, este projeto foi bem-sucedido, no primeiro ano havia apenas uma escola participando, no final da gestão, de 32 escolas do Ensino fundamental, 18 já participam em sua totalidade ou parcialmente, o que trouxe um movimento de abertura das escolas para tentar compreender o que era isto e como se fazia para organizar este trabalho. Outro aspecto que acredito ser importante analisar também está ligado à reflexão das pessoas, é muito mais fácil organizamos um trabalho que não seja necessário discutir, pensar, argumentar, rever seus pontos de vista, reencaminhar.

Júlio: Um estímulo à participação.

Suzete: Um projeto desse tipo, de alguma forma institucionaliza a participação ativa dos professores, gestores e da comunidade educacional, tivemos neste percurso, comunidade que se organizaram para falar com o administrador regional, com a CET, enfim que conseguiram pensar que juntos teriam mais “poder” para reivindicar seus direitos sociais, dando a toda comunidade argumentos para falar e se posicionar diante de injustiças que estavam vivenciando. Tudo está intimamente ligada a política que se desenvolve, não foi diferente com este projeto interdisciplinar. Ele foi pensado com um conjunto de políticas que dessem sustentação para o projeto, mas para se continuar a fomentá-las é preciso manter um espaço de discussão e de estudo sobre elas. No governo de Paulo Maluf, gestor público eleito após Erundina, ele disse que as políticas educacionais poderiam ser mantidas, mas não havia equipes nas Coordenadorias para dar continuidade a elas, as escolas sozinhas não conseguiram manter o mesmo trabalho que vinha sendo proposto, logo ele desmantelou tudo que construído, sem dizer que o estava fazendo.

Júlio: Algo para encerrar?

Suzete: Acho que foi um projeto belíssimo, de inserção social a partir de um espaço fundamental que é a escola, mas que demanda muito investimento público nas equipes, sejam das escolas, com nas equipes das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e da própria Secretária.

Valkíria Venâncio, professora de matemática aposentada da rede municipal, também ingressante da década de 1980, titulou-se mestre e doutora em Educação, dedicando-se ao debate sobre as tecnologias aplicadas à educação, sob a orientação da professora Dra. Maria do Carmo Santos Domite. Tendo tido experiência lecionando no ensino superior, nos concedeu virtualmente sua entrevista.



Júlio: Val, conte como chegou à rede municipal de São Paulo. Como se deu seu ingresso e em que escola? Do que se recorda nesse momento de ingresso?

Valkíria: Recém-formada prestava todos os concursos que apareciam, um deles na rede municipal de São Paulo. Final de 1982 sai a listagem dos aprovados, ingênua nem sabia procurar no DOM. Entrei em uma escola e solicitei o Jornal, não encontrei. Uma amiga me arrumou o jornal, levei para casa e comecei a procurar de trás pra frente, pois não tinha esperança que estaria nas primeiras páginas. Grande surpresa fui aprovada. Na escolha, um pequeno auditório carregado de professores ansiosos, com lousas laterais cheias de nomes de escolas e pessoas para atualizar as vagas remanescentes. Enfim, era dezembro de 1984, sobrou uma escola em São Mateus, para quem morava em Diadema, EMEF Arlindo Caetano Filho. Uma sala de 3º ano em pequena escola, no 3º período. Depois de 6 anos e duas remoções acabei numa escola na Cidade Ademar, mais especificamente Jd. Míriam, com 13 salas de 1º ano no período intermediário, EMEF Prof. Antonio de Sampaio Dória, onde me aposentei 24 anos depois. Minha primeira experiência com as propostas de Emília Ferrero, diante de colegas com cartilhas debaixo do braço. Grande experiência, grande prova de que a proposta dava certo, mesmo com uma professora totalmente inexperiente.

Júlio: E como foi ter o professor Paulo Freire como Secretário de Educação e Erundina como Prefeita? Existiam expectativas?

Valkíria: Na escola vários colegas acabaram por ser designados ao NAE 6 (Núcleo de Ação Educativa) a DRE de hoje, sendo assim, era uma escola, diga-se, alinhada com as ideias de Paulo Freire. Vários fizeram campanha para Erundina, inclusive eu, o que me afastava daqueles que comentavam contra. Lembro-me dos encontros na escola para discutirmos o regimento escolar e plano de carreira do magistério municipal, quem mais faria isso a não ser Paulo Freire e Mario Sergio Cortella? Hoje um grande avanço na educação municipal de São Paulo e conquistas que foram remexidas por seus sucessores.

Júlio: Como foram recebidos os primeiros projetos propostos pela gestão da SME? Principalmente, o Movimento de Reorientação Curricular, Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade e Tema Gerador? Você se lembra?

Valkíria: Nossa escola foi *super* receptiva ao projeto da Interdisciplinaridade. Tínhamos encontros na escola e alguns dos nossos orientadores do NAE eram os colegas da própria escola. Lembro-me que inicialmente visitamos as casas dos alunos no entorno da escola. Os professores se dividiam em pequenos grupos e no horário de JEIF (Jornada Especial Integral de formação), acho que já tínhamos esta jornada, não me lembro direito, fazíamos entrevistas com os pais em suas casas, era um estudo do entorno. Estas informações sociais, econômicas, expectativas e decepções sobre a escola eram tabuladas e levadas aos encontros onde construíamos um mapa dos conceitos mais relevantes que descobríamos nestas entrevistas. Posteriormente cada disciplina trabalhava seus conteúdos iniciando as atividades com discussões, textos e atividades sobre os mesmos. Alguns professores, até por afinidade, trabalhavam juntos usando os mesmos textos, por exemplo. Eu, como professores de ensino

fundamental I, desenvolvia junto com os colegas as atividades a serem trabalhadas com os alunos. Lembro-me claramente que os professores de matemática acabavam por trabalhar com estatísticas, o que lhes causava angústia por não conseguirem aplicar os conceitos levantados a seus conteúdos. Eram frequentes mostras de trabalhos na escola, das atividades e reflexões desenvolvidas pelos alunos. Depois exposições e apresentações por professores em encontros regionais (grupos de escolas) e até encontros dos NAE com palestras, mesas redondas e até com a presença do ovacionado Paulo Freire. No NAE 6 nosso encontro acontecia no SESC Interlagos, inesquecíveis. Além disso, tínhamos os grupos de formação regulares com acadêmicos da PUC-SP ou USP dentro do horário de trabalho. Eram grupos com cerca de 10 ou 12 professores de diferentes escolas que se reuniam para estudarem temas sobre educação. Cada um saía destes encontros com uma tarefa que seria discutida no seguinte: reflexão sobre um conceito ou um texto a ser lido e resenhado, enfim nos aprofundávamos. Fiz parte de um destes grupos junto a acadêmicos da PUC-SP. A escola era um lugar ativo, um ambiente de constante reflexão. Vários professores da minha escola se tornaram acadêmicos depois deste trabalho.

Júlio: Que bacana, Val, ouço muito isso. E me diz: houve resistência aos projetos propostos?

Valkíria: Não sei se minha inexperiência ativa me impedia de enxergar as resistências aos projetos. Eu, junto aos professores de EFI, só via grande colaboração entre nós com troca de textos, atividades, materiais diversos... Nos horários de JEIF era uma correria para reprodução e distribuição de material. Hoje vejo que a dificuldade dos professores de matemática em conseguir desenvolver seu conteúdo diante do projeto de Interdisciplinaridade talvez viesse da falta de conhecimento da história da matemática ou de usar o conhecimento dos alunos para formalizá-los matematicamente, não sei.

Júlio: Você esteve relacionada a algum desses projetos?

Valkíria: Acho que já falei de minha grande atividade nos projetos. O envolvimento no projeto da Inter, como chamávamos, era como obrigatório, a escola rodava em torno dele. O grupo de estudos era por adesão e lá estava eu me candidatando E, posteriormente, para o projeto Gênese, implantação de laboratórios de informática na escola, fui indicada junto a duas professores, uma de ciências e outra de português. No projeto Gênese tínhamos formação frequente no NAE6 e em DOT – Diretoria de Orientação Técnica em SME, com dispensa de ponto. De volta à escola ajudávamos professores com seus alunos no laboratório de informática, tínhamos 3h de estudo individual e mais 3h de atividade de formação dos pares em horário de JEIF. Todos os alunos da escola tinham pelo menos 1h aula semanal no LIE – Laboratório de Informática Educativa. Este projeto também proporcionou aos interessados um curso de especialização na PUC-SP em Tecnologias Interativas aplicadas à Educação, com desconto nas mensalidades aos professor de escola pública, o qual cursei.

Júlio: E dessas propostas relacionadas com currículo, com o ensino de matemática?

Valkíria: Como já disse, na matemática eu via muitos trabalhos e atividades que envolviam estatística muito básica. Eram construções de gráficos. Já no LIE nós víamos grandes trabalhos de alguns professores de matemática. Atividades com geometria, diagramas, malhas, fractais,

mosaicos, razão, proporção... Pois trabalhávamos com um software chamado Logo, de Seymour Papert do MIT, um software de programação que requer conhecimentos de lógica matemática e outras.

Júlio: Então você percebia isso talvez como um limite desse movimento? Qual é sua avaliação hoje sobre como se conduziram tais políticas?

Valkíria: Hoje como professora aposentada, que passou por quase 10 gestões, assim como por várias funções dentro da rede municipal, sinto saudades imensa do movimento que pude vivenciar com a gestão da Erundina/Paulo Freire. A escola tinha vida, não parava, a comunidade escolar toda era envolvida nos diversos projetos – gestão, professores, auxiliares, merendeiras, inspetores, alunos, pais, enfim todos. Tivemos problemas com falta de professores em sala de aula nas ausências para formação, falta de material de apoio, mas nunca falta de apoio da gestão ou dos pais. Era uma primeira experiência com escolas vivas em uma cidade gigante e no balanço geral deu certo, pois ainda vejo, em alguns setores como EJA, informática educativa e educação infantil tentativas para reproduzir esse movimento ou desenvolver conceitos ligados a ele.

Júlio: Muito bom! Algo mais, Val?

Valkíria: Merecíamos ter continuado no governo, seria uma revolução!

Regina Célia Santiago do Amaral

Carvalho tornou-se professora de matemática na década de 1970, tendo atuado tanto na rede municipal de São Paulo, como também na rede estadual. Durante a gestão de Freire, Regina Célia atuou em uma das subdivisões da Diretoria de Orientação Técnica, a DOT-2, de onde emanavam as orientações preparadas principalmente por Freire e Saul. Nessa função, Regina Célia teve a oportunidade de participar tanto da



elaboração das orientações como do acompanhamento de sua construção junto à rede e, particularmente, aos professores de matemática.

Júlio: Regina, querida, pode começar se apresentando e dizendo como se deu seu ingresso na rede municipal.

Regina: Sou Regina Célia Santiago do Amaral Carvalho. Me encanto de ser educadora, às vezes me confundo se sou ou se estou, porque eu comecei a participar da sala de aula desde 1970 foi minha primeira experiência em sala de aula em matemática, fiz matemática, chamada na época matemática pura, mas eu fui para a impura, brincando nesse sentido e o meu caminho, comecei com escola pública, fiz concurso para escola pública, trabalhei no Estado e tem várias situações nessa história, uma das escolas que eu trabalhei era noturno, eu tinha vários alunos presos, que fugiam da prisão, foi uma experiência incrível para mim, incrível de como trabalhar isso e eu acho, até que consegui alguns sucessos bem interessantes voltadas a essa questão porque nesse momento alguns, eu fiz na verdade uma conversa com o diretor, uma discussão séria, nós tínhamos que mudar inclusive o recreio, várias coisas para poder trazer poder trazer outras questões para esse e não uma sala de aula onde eles têm que vir assistir, isso foi modificando, a gente fez um intervalo maior, onde a gente colocou música, quais as artes que eles tinham, alguns cantavam, alguns faziam poesias e com isso começou a modificar, foi uma experiência muito interessante para mim, isso uma delas, não sei se há tempo de eu contar várias, mas várias questões que iam me encantando como educadora e a minha área é matemática, então fiz concurso, trabalhei no Estado e depois eu fiz concurso para a prefeitura, mas com certas ressalvas, na prefeitura tinha preconceito, me senti melhor, achava que era o Estado. Quando eu entrei foi uma coisa interessante, pude criar várias oportunidades. Eu sempre nos desafios, eu gosto de desafios, sempre gostei, mesmo criança teve uma época na prefeitura, que naquele momento existiam alunos que repetiam na década de 70, década de 80 e eu junto com uma professora de português a gente fez um projeto pela Secretaria de Educação onde íamos trabalhar só nós duas, era uma série, naquela época seria atualmente uma sexta série, mas que naquele momento era quinto, seria sexto ano atual, quinta série da época e a gente fez um trabalho com alunos que tinham repetido os três anos e nós pegamos todos eles, mudamos salas e trabalhamos todas as áreas nós duas, a gente subdividia e era só oficinas, oficinas, conversas, diálogos, escritas e tal. Foi muito interessante, um deles inclusive acabou participando de uma olimpíada de matemática, pegou o sexagésimo lugar e foi encantador porque, como, o pessoal não acreditava uma coisa dessas. Aí trabalhei na prefeitura, eu fui convidada para trabalhar no órgão central, fui convidada por supervisores, antes disso eu trabalhei em inglês, também fui chamada em duas e aí tive que decidir por uma, quer dizer, quem chamou primeiro eu acabei indo, que era na minha região, região lá de Santo Amaro, Vila Mariana e tal, fui chamada pela supervisora porque nas minhas salas de aula eu permitia nós termos supervisores, eu permitia que os supervisores entrassem, então eu achava que eles estavam lá com essa função e eu acreditava que era importante, dizia isso inclusive para mim porque eles depois apontavam algumas questões e tal, isso eu fiz muito, não tinha nenhum receio dessas questões e sou favorável a isso, da gente poder assistir uma aula do outro, é o que nós estamos fazendo numa escola lá em Uberlândia sobre isso, de um dia a gente assiste, faz comentários porque isso amplia a questão da visão sobre essas coisas e dali eu fui convidada e eu falava, na época chamava-se DEPLAN, eu falava DEPLAN, o que é DEPLAN? Não, é o órgão central, não, não vou, vou ficar na minha sala de aula e a direção não queria que eu sáísse de uma certa forma porque a gente tinha um grupo de trabalho bom, mas eu acabei indo, não, você tem que fazer essa experiência, é importante para você e foi realmente maravilhoso para mim. Eu quando me aposentei liguei para essa supervisora para agradecer por ela ter me convidado, chamava Marlene, trabalhei em algumas administrações e na administração do Paulo Freire, que foi um encanto, uma delícia, eu já tinha voltado para a sala porque a gente saía e voltava para a sala e

eles me chamaram novamente e foi um encanto porque era assim, propriamente a gente tinha, além do meu horário eu ficava, mas com o maior prazer. Ficava além do meu horário até, mas porque a gente ficava horas, o Paulo Freire da Secretaria ligava para a gente e falava assim, olha, são cinco horas, cinco e meia, vocês não vão embora? Não. Eu vou passar aí para a gente conversar. Bom, então a gente montou um grupo de trabalho onde eram formados, acho que posso ir por aí ou você quer fazer alguma pergunta a respeito.

Júlio: Sim, acho que essa apresentação está boa, acho que por aí a gente segue, aí você conta um pouquinho sobre como é a estrutura, a partir do convite, como que foi desenhado o projeto?

Regina: Eu fui convidada, aí nós montamos uma equipe e essa equipe, eram de todas as áreas, português, ciências e de matemática e nós tínhamos que estar chamando, de uma certa forma pensar em alguém e quem nós chamamos, no caso quem eu procurei para esse trabalho foi a Maria do Carmo Domite, fizemos um trabalho lindíssimo e era uma reunião onde a gente estaria conversando, combinar inclusive momentos de reuniões e esse momento, a gente escolheu um dia da semana que seria sexta-feira de oito horas de trabalho, então cada representante, existiam representantes da área na Delegacia de Ensino, eram treze Delegacias de Ensino que chamava DRE e o nosso espaço começou a chamar de Orientação Técnica, era o CONAE, mudou o nome, um nome bem mais significativo que era exatamente de organização, de estudos e tal, então esses representantes e qual era a proposta, na verdade a proposta era de estudos onde cada um trazia inclusive as suas experiências com os professores das redes um estudo de alguns teóricos e de trabalhos voltados para a questão interdisciplinar e para tanto a gente precisava muitas vezes estar em contato com as outras áreas, então existiam reuniões em que iam todas as áreas juntas ouvindo alguns palestrantes, alguns teóricos fazendo esse comentário, então um responsável pela língua portuguesa para que a gente pudesse coordenar essas questões e era suado mesmo porque o professor de matemática, de uma certa forma eu acho que isso na prefeitura ficou muito, mais experiência, houve um avanço enorme, mais eu digo que ainda permanece outras regiões que eu tenho um contato muito forte essa questão de regras, de modelos, de não contextualizar, é muito difícil o que é contextualizar, a questão de às vezes uma leitura onde na própria leitura não tem nada que deslumbre sobre termos matemáticos onde nem tem umas coisas, números ou algumas coisas e olhava isso como uma construção de um conhecimento, como uma construção de leitura, como uma construção de interpretação que é o que passa para todos os educadores e principalmente de matemática essa questão de, se fala de raciocínio, se fala do pensar, então como ele é filosófico, é tão intimamente ligado à questão da filosofia, não é, e esse trabalho foi gratificante e acho que todos do grupo permaneceram até o fim da administração, ninguém se evadiu, ninguém falou: não quero mais participar, mesmo brigando, mesmo tensos e tudo mais e com isso foi se construindo um movimento de orientação curricular e que depois se caracterizou por um caderno que poderia trazer algumas concepções, alguns conceitos, algumas nuances e a gente permitiu usar muito mais essa questão do pensamento matemático, pensamento algébrico, você deve ter visto nos cadernos, esse pensamento numérico e não na questão de subdividir números, álgebra e todo esse pensamento algébrico porque esse pensamento, principalmente pensando na questão da formação de um aluno desde os seus seis, sete anos, do primeiro ao nono ano, que era a questão da prefeitura, são questões que é trabalhar com a questão da educação matemática, não é ser matemático, mas é esse ter contato com essas relações e a interdisciplinaridade e também há questões no étimo entraram no sentido de olhar para o étimo como uma construção própria do senso comum do aluno, então isso foi muito forte, quer dizer, mesmo que fosse a etnia no sentido dos povos ou

de alguma região ou de algum aspecto entra também nessa questão do conhecimento, porque ele produz essa hipótese, porque ele traz essa relação, essa ideia, então traz com situações que são próprias e que através delas que um outro especialista às vezes de matemática vê como erro, nesse desenrolar você percebe tantas criatividades, tantas construções e isso é ó que muito me encanta, me encanta muito, inclusive permanece isso em mim, encanta essas crianças que até não tem muitas formas e modelos para matemática, mas atrai essa questão e outro trabalho que foi feito muito interessante, nós fizemos com o pessoal também de Direitos Humanos, foi a pesquisa em São Paulo, a gente percorria porque esse era o trabalho de estudo de campo, então cada região estudava as suas questões, então nós estudamos também sobre a Praça da Sé, várias regiões de São Paulo e cada região, da Penha, várias outras regiões estudavam a questão para estar trazendo o tema que gerasse, o tema gerador e isso era muito mais difícil porque o que é gerar, não é, então seriam as questões que e se a gente for analisar as questões são exatamente a pesquisa e essas questões que surgiram nos próprios educadores e as questões que surgiram para os alunos e cada área no caso, esse desenrolar na área de pesquisar momentos e adentrar momentos que trariam esses conceitos matemáticos pela própria pesquisa que se fundamentava nessas questões na área, eu lembro que às crianças, inclusive alguns que foram com a gente, o Marco Zero, se encantaram com a questão do Marco Zero, o que é isso, Marco Zero, o ponto de partida e outras questões de vários lugares, em algumas regiões foram fortes as questões dos rios, o próprio Rio Tietê, a questão da limpeza, isso demandou muitas questões voltadas às estatísticas, a gráficos, a análise, a entendimento disso, então é reorganizada uma estrutura inclusive curricular, uma estrutura curricular, mas esse não era o principal do início e aí que ficava, porque os professores queriam? Uma estrutura curricular da matemática e na verdade a gente tirou um pouco o chão disso, era quais movimentos que a gente fazia leituras da aprendizagem, leituras dos processos que se construíram através desse diálogo constante entre o professor e o aluno e entre os alunos em si para se construir inclusive depois essa ideia que estava permeando e esse caminho é muito interessante, é um caminho de vida na verdade, é como se fosse o nascimento de algo, não se dá já pronto, o nascimento se dá de construções, de observações, você vê as crianças, ela traz concepções e essa é a construção do conhecimento que eu acredito piamente e acho que esse foi um dos fatos significativos, então, quer dizer, na questão das formações teve que ter uma construção voltada a isso e um acompanhamento, eu diria que não dá para ficar sem acompanhamento, então o acompanhamento da própria escola e dos responsáveis acompanhar as salas de aula, observar alguns educadores e com isso surgiu a ideia dos relatos de prática que foram escritas de educadores que não estavam presentes no nosso grupo de formação, mas como que surgiu, de observar sala de aula, me lembro de um deles e que depois eu fui ter contato com ele e tal e que tinha feito até um trabalho com bolo, uma coisa que ele envolveu medidas e tal, bolo fazer com as crianças acho que no sétimo ano e a gente pediu para ele escrever, ele falou, não, escrever a não, eu lembro que ele fez uma escrita maravilhosa, a gente acompanhou, o que eu quero dizer sobre isso, esse acompanhamento que é necessário, o professor também não está pronto nesse sentido, quer dizer, esse acompanhamento, para que serve a coordenação, é esse papel entre nós todos educadores e equipe técnica desse acompanhamento, desse estar junto, desse acolhimento, porque tudo é sempre uma formação, um crescimento e aí eu lembro que ele escreveu, foi muito interessante, um japonês até, e futuramente, posterior a isso ele se tornou formador, eu o encontrei sendo formador de professores, completamente diferente a transformação que se dá e que é muito interessante nessa ideia que eu estou comentando da escrita, quer dizer, a dificuldade que se é um professor principalmente de matemática de redigir, de fazer um relato dessa sua prática e esses seriam os grandes movimentos da transformação.

Júlio: Esses seriam os carros-chefes da gestão mesmo. Houve de fato uma mudança com esses processos ou se percebia resistência à Erundina e ao Paulo Freire?

Regina: Isso foi muito forte na administração da Erundina, Paulo Freire como secretário, que posteriormente depois de dois anos foi o Mário Sérgio Cortella, foi muito bonita a mudança, eu fiz um parêntese aí, não sei se tem problema, da mudança porque o Paulo Freire foi conversar conosco, olha, não vou mais ser secretário porque não estou conseguindo mais escrever, eu pensei que fosse secretário e pudesse ficar com as crianças, porque ele ia nas escolas, não sei se comentaram com vocês, ele ia nas escolas e sentava para conversar com as crianças, ele queria fazer isso, estar presente na escola e conosco e ele falou, não, eu fico assinando, assinando, vou ficar doente, daí entrou o Mário Sérgio Cortella e que seguiu, quer dizer, não teve mudanças nesse sentido, as perspectivas eram as mesmas, então as dificuldades eu diria que foram essas, mas os grandes ganhos é que todos, quase todos eles que eu tenho conhecimento se transformaram em formadores, deram continuidade aos seus estudos em relação a mestrado, a doutorado, ampliou essas questões e a questão do tema gerador eu diria assim, se a gente tivesse mais tempo, ou seja, realmente precisariam de uma volta de novo da continuidade conseguiria acho que abranger meio, marcar mais eu diria assim, marcar a pele de cada educador porque quando estava começando isso, claro que alguns persistiram, mas sempre quando não está ainda marcado, de uma certa forma o pessoal vai se modificando e demanda tempo toda essa construção muito profunda, porque eu diria que é muito profunda, é com detalhes, é de acompanhamento ela demanda tempo, mas teve frutos enormes, frutos que eu acho que não estão perdidos inclusive.

Júlio: Vou mudar um pouquinho o foco para a gente ter outra imagem. Eu vou te perguntar sobre a pesquisa, você falou num momento do ir a campo.

Regina: O Ubiratan também foi à escola visitar e conversou com os alunos, eu tenho esse filme, viu?

Júlio: Ah, é?! Se você pudesse falar mais sobre quem participava das pesquisas, como era esse encontro do tema gerador, ela era o disparador, então como o trabalho todo se integrava por ele.

Regina: Então as reuniões eram de sexta-feira, onde nessa sexta-feira aconteciam os grupos de estudo, leituras e encaminhamento de projetos para esse meio de campo, para esse estudo de um tema geral e cada grupo tinha de uma certa forma algum olhar a partir do quê? Da saída em campo, então tinha que ter as saídas de campo com os alunos, havia também a reunião na escola com as outras áreas e nessa história às vezes tinha algumas até piadinhas porque nesse grupo, o professor de matemática disse que quando a gente fosse falar sobre o Tiradentes que a gente medisse a corda que o enforcou, isso eram as piadinhas, como dizendo assim, dá tanta dificuldade, isso visto pelos outros educadores nas outras áreas, a dificuldade às vezes de fazer essa conexão, essa integração, então brincavam com essas questões, é, tem que medir e tal, então o que surgiu muito forte foi a saída em campo, onde cada um tinha vários tipos de pesquisas, de acordo com a área, de acordo com a região, com o bairro, então muitas ideias à respeito disso. Nós fizemos muito a questão da Praça da Sé, o meu grupo, quer dizer, o grupo

que a gente também fez experiências com os nossos grupos das regiões da DRENS, apesar de que era uma outra pessoa que coordenava a DRENS, eu coordenava o CONAE, o CONAE na área de matemática, mas a gente fez a pesquisa para conversar com os moradores de rua, na época conversava com as pessoas, com os trabalhadores, com pessoas, engraxates de sapato, fazia uma pesquisa sobre o bairro, como que era conviver com isso, como que era a questão do centro da cidade e na volta, quer dizer, na volta disso se reuniu outros educadores, outras áreas do conhecimento e cada uma dava o seu olhar, fazia o seu olhar em relação a isso e no de matemática muitas vezes foi levado para a própria sala de aula para ver olhar das crianças, quer dizer, as crianças faziam pesquisas e saiam algumas questões delas, alguns professores traziam as suas questões e alguns outros já começaram a experimentar as questões que demandavam dos alunos, então, tipo, quantos eram, quantos foram, como que a gente pode saber fazer isso, aí foram se organizando e sempre saiu de uma certa forma maior as questões estatísticas, as questões de gráfico, as questões e que daí se envolviam o meu pessoal, o professor sentia que estava parado ali e como é que poderia disso ampliar para essas questões, trazer desenhos dessas regiões, de fazer tipo maquetes e relações voltadas a isso onde poderia estar envolvendo outros olhares das questões dos conceitos matemáticos, então esse era o caminho e as escritas e os relatos de práticas é que ajudavam muito nos professores, que se tornaram para alguns depois um documento, vamos dizer assim, de alguns relatos, mas na escola se trabalhava com isso e os coordenadores e supervisores nos ajudaram muito porque estavam sempre atentos a essas questões e posterior a isso muitos foram depois chamados, até fui também chamada para Angra dos Reis, que logo depois da administração do Paulo Freire, da Erundina, o PT ganhou em Angra dos Reis e nós fomos fazer um trabalho, acho que foi o Márcio Campos também, eu fui também fazer um trabalho dando continuidade que foi também lá, fizemos esse trabalho com o tema gerador.

Júlio: Nesse movimento que o professor sentia que ele estava parado ali já é revelador de algumas tensões que iam aparecendo entre a ideia de integração das áreas do tema gerador e a disciplina e a matemática que geravam essas tensões, como era para vocês lidar com isso?

Regina: Então, para nós isso era nas sextas feiras e experimentava um pouco, experimentava não, vivenciava um pouco dessas questões junto aos educadores e na dinâmica da conversa de cada um ia se constituindo um documento, se constituindo de uma certa forma ideias sobre como estar resolvendo essas questões e as tensões eram porque como que eu vou desgarrar o meu conteúdo? Cadê o meu conteúdo? Então esse “prendimento” e aí qual era o nosso papel? A Maria do Carmo Domite também fez esse olhar, onde está? Quais foram os movimentos que aconteceram na sala de aula? Que tipo de situações que surgiram? Quais eram as questões que as próprias crianças traziam? Para poder visualizar inclusive essa ideia do tema matemático, ou seja, vamos dizer, da temática da matemática. Para nós, falamos temática, mas eles querem ver o, que eles chamam de conteúdo, quer dizer, aquela relação e que não se dava linearmente, essa é outra situação, não se dar linearmente, acaba aqui, começa ali, então esse movimento é uma confusão muito maior para o educador até do que para o próprio aluno porque como ele não tem a estrutura, então ele vai se dando no seu movimento do aprender, no seu movimento de questões e como foi para os colegas. No caso do educador, se torna mais difícil porque ele teve que reaprender o seu olhar, não é reaprender a matemática, mas é aprender assim, esse olhar construtivo dos obstáculos epistemológicos da própria matemática. Quais são os obstáculos? Ah, o meu aluno não aprende, mas só aprende porque é ele ou é porque existe um obstáculo epistemológico dentro da matemática? Quais são esses obstáculos que você percebe nesse

trabalho é bem mais perceptível para você estar fazendo isso e isso foi se construindo, alguns eu obtive mais sucesso do que outros, mas foi se constituindo e a gente percebeu que, não digo a vitória, mas a construção desse projeto ser mais sólido, praticamente posterior, quase que posterior ao término da administração, quando veio outra administração. E aí o pessoal continuando, muitas continuando e tendo outras e fazendo essas situações e começando a dar continuidade no meu pedaço. E é interessante porque eu acredito que esse movimento, na Prefeitura de São Paulo, eu diria que a grande maioria aposentou, ainda tem uns ou outros que estão na escola ou não, mas a gente percebeu uma mudança muito forte no olhar matemático, a gente percebe porque foram pessoas que se transformaram e não conseguiram voltar a ter aquele pensamento anterior. E foram articuladores para outros educadores, formação e tudo. E nós éramos em 12, 13 praticamente, 13 representantes de cada 10, que eram 13 e 10. 13 representantes, eu e a Maria do Carmo da USP e eu na própria Secretaria. Além disso, a Maria do Carmo nos reunimos muito, nos reunimos com algumas pessoas até para discutir as escritas, a gente conversava com Márcio Campos, trazíamos então o Márcio Campos então nessas sextas feiras, teve momentos em que veio o Márcio Campos, veio o Rodney Bassanezi para fazer essa conversa com o grupo, pegando os relatos e as situações que aconteciam e isso ia ampliando cada vez mais, então a gente fez grupos de estudo. Ah, fizemos um grupo de estudos fantásticos, a Maria do Carmo que conseguiu isso, aos sábados, grupos de estudos no sábado, esses 13, no outro ano, acho que depois de um ano e meio a Maria do Carmo conseguiu um projeto onde eles estudariam e ganhariam uma verba, olha, acho que foi inédito isso, acho que nunca mais aconteceu isso. Uma verba, os professores que a gente estudava de sábado, de manhã até a tarde, ou seja, das 8 até às 5, nos sábados, pelo menos acho que foram 2 sábados por mês, a gente se reunia e aí que vinham o Márcio Campos, veio o Roger e a gente estudou muito mesmo. Muito, foi um trabalho intenso e aí começou a dar muita força para o professor, a gente precisava de um respaldo. E isso foi a Maria do Carmo que conseguiu nessa tramitação junto com a USP e com a própria Secretaria, foi aceito esse projeto. Não sei se ela chegou a conversar com você desse projeto, aí vou lembrar se ela comentou. E foi interessante porque ajudou bastante essa relação. E eu diria que a transformação foi essa, eu diria mudança de olhar dessa integração da própria interdisciplinaridade da própria matemática, que você ficou de visualizar de uma forma do professor ter uma visão onde a minha relação numérica está envolvida algebricamente, com as questões geométricas, são movimentos que se entrelaçam nessa situação dessa aprendizagem. Quer dizer, se faz desse jeito, se eu estou usando um outro olhar, um olhar numérico, um olhar geométrico, um olhar algébrico e isto que é a integração desse aprender, dessas relações. Esse foi um dos grandes ganhos em relação à postura do professor que a gente pode estar administrando e eu, cada, bom, a sala de aula foi sempre uma escola para mim, além de todos os teóricos e todos os professores, Maria do Carmo Domite, eu acho que vou esquecer de alguns no meio de todos esses, a Salete, que também fez muito esse trabalho. E que me trouxe assim, cada vez mais, eu me encanto com a sala de aula, mas com a sala de aula que eu possa integrar intervenções, nossa, intervenção é uma coisa tão, parece que a aula tua, é como se você, entre aspas, não fosse preparado, mas que você fosse preparado para buscar as intervenções. E essa intervenção, onde na medida em que o aluno traz aquilo que se chama entre aspas de erros, mas que você vê coisas fantásticas para poder trazer uma discussão e isso é o tal do interdisciplinar, isso é um etino também no sentido do olhar do outro, né? E seria grandioso, acho que foi grandioso e foi um movimento, ora, precisaria se repetir muitas e muitas vezes em todo o universo brasileiro. Acho que estamos precisando muito dessa integração, cada vez mais eu diria assim, no momento atual, a carência do interdisciplinar, a carência do etino está gritante, então creio que nós estamos precisando muito disso. Seria bom que o seu trabalho pudesse ser fundido para trazer essas questões.

Júlio: Maravilha, eu só peço que complemente com uma coisinha, se você quiser comentar, sobre a relação do currículo, que você abordou, porque foi talvez a primeira experiência dos professores de não receber esse currículo pronto e isso gerou nessa questão que você traz de: cadê o conteúdo? Onde que eu vou encontrar?

Regina: Sim, bom, interessante a gente estar falando sobre essa questão do currículo. Então, do currículo, das questões temáticas da matemática. Então esse movimento tinha como cerne da questão mexer com essas questões, ou seja, quebrar os paradigmas em relação a isso. E por quê? Porque se eu parto de um tema gerador de uma pesquisa que não é muito comum, quer dizer, não era conhecido pelos professores, a sensação era: ah, vou sair com os alunos, estou matando aula, cadê a minha aula e tal. Então esse suor, essa sensação que quebra o ritual do educador. Então isso foi muito interessante e é muito interessante porque é o ponto de partida foi de uma certa forma, estudar mais teste para matemática, estudar de um outro âmbito e aquilo que eu já havia comentado, a partir de alguns obstáculos para a própria aprendizagem, esses obstáculos epistemológicos que existem, por exemplo, que há na matemática, que não é obstáculo do aluno, mas é obstáculo de transição para isso e só se organiza e se traz como aprendizagem e se traz com ensino e aprendizagem disso, partindo da ideia de um tema que gera, de uma questão, de uma demanda de questões que surgem. E aí é necessário, é possível de ir trabalhando essas coisas. E o currículo, quer dizer, organizar depois essa grade relacionada às questões da matemática, elas foram trazidas dentro do trabalho de grupo, no choro e nas relações individuais que o professor tinha durante a semana e vinha com toda a carga quase, uma coisa de tensão e que era interessante porque, claro, a gente lidava bem com isso, mas quando saía a gente estava cansada porque a gente quer que dê certo, mas senão teve tensão é porque não estás dando certo porque quando as coisas têm fundamento e tem garra, elas não são assim, entendeu? Elas têm esse movimento de vai e vem e volta e a escrita disso foi olhando para esses temas, então partindo de cada um, por exemplo, esse tema álgebra ou essas relações, onde elas estão pertinentes? E por isso que foi por esse caminho, pensamento algébrico, pensamento aritmético e ficou nesse sentido, algébrico, aritmético, numérico, as inter-relações, as conexões matemáticas, então esse foi um tema bem interessante para o surgimento da questão da grade, quer dizer, quais eram as conexões, as intervenções e as interligações entre os temas? E isso a partir, ao momento em que se registra sobre isso e vai se organizando isso no relato escrito, vai trazendo uma conformidade, vai trazendo de uma certa forma um desenho do projeto de currículo, então você desenha, partindo de outros movimentos, movimento diferente do que você está acostumado, mas depois vai se visualizando e vai se tendo noção dessa relação. E o que aconteceu que é interessante é porque começaram também os professores das outras áreas trabalharem juntos, o professor não ficava muito sozinho, de matemática com ele mesmo, começou as trocas, as relações e às vezes de algumas escolas, os professores trabalharem juntos, de ciências de repente junto com o de matemática, com alguns temas e vai se consumindo a aula, como se fosse dos dois mesmo e às vezes na questão da linguagem de português, que é a questão do que interpretar texto, como é que o organismo, como que eu interpreto, né? Como é que são essas necessidades relacionadas à texto, a resoluções? Que é um descarte, que é uma coisa que não era muito próprio do professor. Era ainda muito forte a ideia de se passar um problema, sem se pensar numa narrativa. O problema onde uma situação era uma narrativa, eu não preciso nem ter perguntas, pode ter uma narrativa, elimina a pergunta. Existem perguntas bem, o que eu vou fazer com essa Maria que comprou, que não comprou, que perdeu, que aconteceu? Como que é essa narrativa, que perguntas os nossos grupos fariam para uma

narrativa dessas? E isso modifica a resolução dos problemas, que isso traz dentro de uma narrativa, questões que eu faria. Poderia dizer assim: não podia fazer nenhuma, não estou nem interessada nesse escopo, por exemplo, uma ideia. Então amplia, eu diria que a construção desse registro teórico de currículo, ele trouxe ao professor uma dinâmica mais profunda do estudo da matemática, muito mais profundo. E pela minha experiência eu diria que é esse o caminho porque fortemente eu digo, não sei, acho que essas coisas se modificaram muito com a Sociedade Brasileira de Educação e Matemática, eu sou uma das fundadoras, eu sou a número 4 quando a gente, na década de 80 resolveu formar o grupo de educação e matemática, a Maria do Carmo também fazia parte, vários, Ubiratan, que foi um dos mestres sobre isso, já foi com essa ideia porque a medida em que a gente, professor, e faz matemática para ser educadora, então a gente é educador matemático, não é matemático. Matemático vem, pode alimentar a minha educação matemática ou a minha educação matemática alimenta a matemática. Eu acho que é mais por esse caminho, que o trabalho é de educação, que ninguém vai ser matemático por ali, é da base, é da formação de leitura, da formação de crítica que através de contextos matemáticos eu poder ter uma dimensão do mundo, uma leitura de mundo, como sempre Paulo Freire comentava, dessa leitura, dessa percepção, percepção do outro, a percepção dessas relações. E a sala de aula é uma constante percepção do outro, é um diálogo entre esses dois elementos, entre alunos entre si e entre esse educador. E que para os alunos seria interessante porque é como se o professor, entre aspas, não estivesse pronto, esse professor estar com eles por causa da pesquisa em relação a isso. Então a questão curricular teve seu avanço com esses olhares e eu diria assim, precisaria da continuidade para que se tornasse de uma certa forma um grande, uma situação assim pertinente na pele de cada um dos educadores, em relação a o que é gerar tema, o que é gerar observações, o que é gerar esse olhar pedagógico, esse olhar à escuta, quer dizer, o que é essa pedagogia da escuta? Que essa é a mais, que acho que eu diria que a gente, que é o processo, o trabalho dessa administração Paulo Freire, as questões do tema gerador para as salas de aula, acho que é a educação desse olhar pedagógico e essa pedagogia da escuta, de escutar, de estar atento à várias questões, acho que eu poderia estar dizendo isso, ok?

Júlio: Perfeito. Muito obrigado, Regina.

Regina: Eu que agradeço.