

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Patricia Lima Dubeux Abensur

A construção curricular na perspectiva Freireana
um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema-SP

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Patricia Lima Dubeux Abensur

A construção curricular na perspectiva Freireana
um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema-SP

Mestrado em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Prof^a, Doutora **Ana Maria Saul**.

São Paulo
2009

Banca examinadora

À minha família

Meus pais, **Regina e Aluizio**, com quem desde cedo aprendi o valor da educação;

Minha avó, **Aurina**, que com sua simplicidade me ensinou o valor da sabedoria que se conquista com a experiência da vida;

Meus irmãos mais novos, **Fred e Déa**, com quem aprendi toda a riqueza e a importância da tarefa de ensinar e cuidar.

Ao meu marido, **Eder**, companheiro, conselheiro, amor e amigo, que faz de cada dia uma renovação de vida e de amor ao me mostrar a beleza da vida partilhada.

Agradecimentos

A Deus, pela força e conforto nos momentos em que esta conquista parecia impossível;

A todos aqueles que, hoje, estão distantes ou vivem em uma outra dimensão, mas em algum momento da vida participaram de minha formação como pessoa e educadora;

À professora e amiga Eliete Santiago, com quem aprendo e vivencio uma docência fundamentada nos valores e princípios da Pedagogia Freireana;

Ao professor Antonio Gouvêa, por suas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa e da minha formação como pesquisadora comprometida com uma educação humanizadora;

À Ana Saul, pela orientação e dedicação no desenvolvimento deste trabalho e da rica oportunidade de participar da pesquisa coletiva coordenada pela Cátedra Paulo Freire-PUC/SP;

Ao CNPq, pelo incentivo e apoio financeiro que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa;

Ao revisor, amigo e conterrâneo Francisco Josivan, por seu trabalho de revisão ortográfico e das regras da ABNT, contribuições, incentivos e partilha nas reflexões;

À Rita, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, pelo acolhimento e pela dedicação despendida em cada informação prestada;

À Ana Maria Firmino, chefe do ensino fundamental da Secretaria de Educação de Diadema, pela disponibilidade e pelo compromisso com a nossa pesquisa;

Ao grupo de pesquisadores de Diadema, pelas contribuições e pelos momentos de partilha, em particular às amigas Simone, Solange e Sônia;

As professoras e coordenadoras da EM Santa Rita, pelo acolhimento e pelo comprometimento que tornaram possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Patricia Lima Dubeux Abensur

A construção curricular na perspectiva Freireana

um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema-SP

Resumo

Este estudo integra uma pesquisa nacional, sob a responsabilidade da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, sob a coordenação da Dra. Ana Maria Saul, que busca analisar a contribuição e a reinvenção do pensamento freireano nos Sistemas Públicos de Educação, no Brasil, a partir da década de '90. Para tanto, utilizando a abordagem qualitativa, realiza-se um estudo de caso, adotando as contribuições do trabalho etnográfico, para descrever e analisar o cotidiano de uma unidade escolar no Município de Diadema-SP, focalizando os processos envolvidos na organização do currículo escolar. Além das observações, como instrumentos de coleta de dados, faz uso de entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos. A coleta, a análise e a apresentação dos dados estão organizados em quatro eixos temáticos, coincidentes com aqueles definidos na reorientação curricular no período da gestão Paulo Freire na Secretaria de Educação do Município de São Paulo (1989-1991). São eles: *a construção coletiva, o respeito ao princípio da autonomia da escola, a valorização da unidade teoria-prática e a formação permanente dos profissionais de ensino*. Na análise dos dados percebem-se avanços na *construção coletiva* no tocante à participação e ao diálogo em vários níveis, envolvendo diferentes sujeitos para a construção do currículo; na *autonomia da escola*, na medida em que elabora seus planos e projetos; e na *formação permanente dos profissionais de ensino*, que acontece em várias instâncias e com o objetivo de possibilitar ao professor a reflexão sobre sua prática. Em relação ao eixo da *valorização da unidade teoria-prática*, os dados mostraram que ainda existem limites que precisam ser superados. No entanto, a escola investigada e o Município de Diadema são um terreno fértil para a superação dos obstáculos existentes, haja vista a concretude dos avanços demonstrados na busca da construção de uma escola pública, popular e democrática, de boa qualidade.

Palavras-chaves: Pedagogia Freireana, Currículo, Diadema, Cátedra Paulo Freire.

Patricia Lima Dubeux Abensur

The curriculum construction according to Paulo Freire's perspective
the case study of Santa Rita Municipal School , in Diadema-SP

Abstract

This study is a part of national research being carried out under the auspices of Paulo Freire's Chair at PUC-SP and supervised by Dra. Ana Maria Saul. The objective is to analyze the contribution and the influence of Paulo Freire's theory on the Brazilian Public Education System from the nineties until now. In order to achieve the objectives, this work combines a qualitative approach and a case study, incorporating the contributions of an ethnographic work to describe and analyze the ordinary life of a school in the municipality of Diadema-SP, focusing on the developing process of the school curriculum. Besides the observations, which are the natural tools of data collection, this research uses semi-structured interviews and analysis of documents. The data collection, analysis and results are divided into four thematic sections related to Paulo Freire's definitions during his period of management as the Secretary of Education in the Municipality of São Paulo (1989-1991). The themes are: *collective construction, respect for the principle of school autonomy, the value of theory-practice unit and the permanent development of educational professionals*. During the analysis the three themes were developed. *Collective construction* presented an improvement relating to the participation and the communication that exists between the various levels and the different players in constructing the curriculum. *Autonomy of the school* improved its way to develop plans and projects; *permanent development of educational professionals* allowed for the professors' reflections on their practices. The data showed that the *value of the theory-practice unit* has many challenges to face. However, the school studied and the municipality of Diadema represent a significant challenge when it comes to defining a public school that combines democracy with quality.

Key words: Freire's pedagogy, Curriculum, Diadema, Paulo Freire's Chair.

Sumário

INTRODUÇÃO

Composição e provocações em torno do conhecimento da Pedagogia Freireana e do currículo escolar	01
---	----

CAPÍTULO I

Concepções de currículo no Brasil: a perspectiva freireana

1. A construção da compreensão acerca do conceito de currículo.....	14
2. Currículo: o jeito freireano de fazer.....	18
2.1 Para conhecer Paulo Freire: um pouco de sua biografia.....	18
2.2 A Pedagogia Freireana e a construção curricular.....	23
2.3 A coerência de um discurso: O Movimento de Reorientação Curricular na Gestão Paulo Freire.....	34
3. A discussão curricular na década de noventa.....	42

CAPÍTULO II

O percurso metodológico

1. A opção teórico-metodológica.....	49
2. Caracterização do campo de pesquisa: Diadema.....	57
2.1 A proposta curricular.....	62
2.2 A Escola Municipal Santa Rita.....	67

CAPÍTULO III

As revelações do trabalho de campo

1. A construção coletiva.....	81
2. O respeito ao princípio da autonomia da Escola.....	92
3. A valorização da unidade teoria-prática.....	97
4. A formação permanente dos profissionais de ensino.....	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexões sobre a construção do currículo em uma escola de Diadema.....	111
---	-----

Bibliografia	116
---------------------------	-----

Apêndices

Anexo

Lista de Abreviaturas

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ATP – Assessor técnico pedagógico

DEPED – Departamento de Educação do Município de Diadema

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Escola Municipal

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCP – Movimento de Cultura Popular do Recife

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro-americana do Ensino Elementar

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEC – Serviço de Extensão Cultural da UFPE

SECEL – Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Município de Diadema

SESI/PE – Serviço Social da Indústria de Pernambuco

UBS – Unidade Básica de Saúde

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNICAMP – Universidade de Campinas

Lista de Quadros

Quadro 1 – Perfil das professoras entrevistadas da EM Santa Rita

Quadro 2 - Quantitativo de escolas e alunos da Rede de Ensino Municipal de Diadema

Quadro 3 - Quantidades de alunos matriculados por turno e turmas

Apresentação

No presente trabalho, cujo tema é o currículo escolar sob a perspectiva freireana, relatamos a experiência vivida pela comunidade local e escolar da Escola Municipal Jardim Santa Rita na construção do seu currículo, com o objetivo de identificar e analisar os princípios e a contribuição da Pedagogia Freireana presentes nesse processo, a partir da implantação da política curricular proposta pela Secretaria de Educação do município de Diadema-SP, nosso campo de pesquisa, no período de 2006 à 2008. Para alcançar nosso objetivo realizamos um estudo de caso do tipo etnográfico fundamentado nos pressupostos da pesquisa qualitativa.

Trazemos, para o texto, alguns momentos vivenciados na unidade escolar, momentos do cotidiano, de festas, cenas do entorno, de vida mesmo. No entanto, nem tudo o que é percebido pelo nosso olhar é traduzido em sua plenitude por meio das palavras descritas nas folhas seguintes. O leitor terá, ao ler este relato, a possibilidade de utilizar a sua imaginação para conhecer e descobrir uma realidade além da que foi descrita.

Compõem este trabalho a introdução, o referencial teórico (capítulo I), a metodologia (capítulo II), a apresentação e a análise dos dados (capítulo III) e as considerações finais.

Na introdução, apresento a experiência vivenciada na construção de minha relação com a Pedagogia Freireana e as inquietações, as reflexões e o amadurecimento com o tema pesquisado: o currículo escolar. O produto final deste trabalho é parte de uma trajetória percorrida durante anos de estudo e formação como pesquisadora, que não se deu em linha reta, mas em curvas tortuosas e conflitantes, marcada por alegrias,

superações, mudanças, perdas, tristezas, desafios e conquistas, que pautaram a minha vida de pesquisadora e a vida daqueles que estavam à minha volta.

Esse percurso, mais do que para o desenvolvimento acadêmico, contribuiu também para o meu crescimento pessoal e reafirma o ser humano como ser integral, impossível de ser entendido em partes. Mostra a vinculação entre o pessoal, o acadêmico e o profissional na minha formação como pesquisadora.

O primeiro capítulo está dividido em três partes. A primeira aborda compreensões teóricas e históricas no intuito de introduzir um entendimento acerca do termo currículo, sua origem, seu percurso e o amadurecimento de sua conceituação.

Na segunda parte, evidenciamos a discussão em torno dos PCNs, política curricular adotada a partir da década de noventa no Brasil e introduzida em todas as escolas do país. Essa política ainda hoje é objeto de muita discussão e de muitos debates no interior da comunidade educativa. Nossa intenção com essa discussão é melhor fundamentar as opções de Freire e as nossas opções pela Pedagogia Freireana, na construção do currículo escolar.

Na terceira parte apresentamos um pouco da biografia do educador Paulo Freire com o intuito de mostrar o elo entre sua trajetória de vida e o desenvolvimento de sua pedagogia. Evidenciamos a construção e a vivência de um novo paradigma curricular, inspirado na educação como prática da liberdade e concretizado durante a gestão de Paulo Freire como Secretário de Educação do Município de São Paulo (1989-1991) muito utilizada como fonte de referência no desenvolvimento de políticas educacionais por diversas secretarias de educação, a partir da metade da década de noventa.

Salientamos que este mergulho teórico foi de fundamental importância na nossa preparação para o trabalho de campo, bem como para a análise dos documentos e dos dados coletados durante a pesquisa.

No segundo capítulo buscamos apresentar o campo da pesquisa, bem como mostrar ao leitor as concepções de pesquisa e o caminho metodológico por nós eleitos para o desenvolvimento da investigação. Para isso, procuramos revelar o como e o porquê da escolha de nossos caminhos e decisões, explicitando alguns dos limites e das possibilidades que surgiram nesse processo. Alimentamos também o desejo de que o leitor perceba através do que está subjacente ao texto a importância da relação construída entre nós e os sujeitos da pesquisa que se assumiram participantes da investigação e contribuíram de forma fundamental para a realização deste trabalho. O terceiro capítulo está organizado em quatro eixos temáticos, os quais guiaram a

reorientação curricular na gestão Paulo Freire e nortearam a nossa coleta e análise de dados, quais foram: *a construção coletiva, o respeito ao princípio da autonomia da escola, a valorização da unidade teoria-prática e a formação permanente dos profissionais de ensino.*

Por meio do trabalho etnográfico buscamos a descrição de parte da realidade estudada, visto que assumimos como foco de investigação o processo de construção do currículo, entre as diversas outras vertentes que constituem o processo educativo da EM Santa Rita.

Para realizar esta tarefa, procedemos à organização, análise e interpretação dos dados coletados a partir das observações na Escola e no Município de Diadema, das entrevistas e dos documentos, procurando com isso a maior fidelidade ao cotidiano investigado.

Nas considerações finais apresentamos nossas reflexões sobre o desenvolvimento da proposta curricular do Município na escola, evidenciando seus pontos fortes e buscando trazer sugestões para a superação de seus limites, no intuito de contribuir com o objetivo do Município de realizar uma educação transformadora, emancipadora e libertadora.

Introdução

Composição e provocações em torno do conhecimento da Pedagogia Freireana e do currículo escolar

O meu interesse pela Pedagogia Freireana nasceu com um estudo inicial realizado na disciplina de *Metodologia da Pesquisa Educacional*, no Curso de Pedagogia, sobre a concepção política e metodológica da educação concebida por Freire¹. Nele tive um primeiro contato não só com os fundamentos da teoria de Freire, comprometida com a humanização e a libertação do ser humano, na luta pela construção de um mundo mais justo e solidário, mas, também, com a pessoa de Paulo Freire, que por meio de seus escritos revelou-se um homem de princípios éticos, fraternos, que valorizava a família e as relações de amizade, possuidor de um “compromisso cristão” com o próximo e sensível ao sofrimento de seu povo, em uma região de tantos contrastes que é o Nordeste, onde não existe *meio termo*, só o excesso: seja para mais ou para menos. Surgiu, desta forma, a afinidade e a curiosidade pela vida e pela obra desse educador recifense, nordestino, brasileiro, cidadão do mundo que se fez presente durante toda a minha trajetória como aluna de graduação.

A continuidade desse estudo deu-se durante a iniciação científica da qual participei como aluna voluntária, desde o quarto período do curso de Pedagogia. No decorrer desse percurso desenvolvi alguns projetos de cunho bibliográfico, como:

¹A disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, do curso de Pedagogia da UFPE, é de responsabilidade da professora Dra. Eliete Santiago e o estudo desenvolvido foi apresentado na reunião anual da SBPC de 2003.

“Professora: uma relação profissional ou de parentesco?”² e “A presença de Paulo Freire nos sistemas educativos: um estudo bibliográfico”³, bem como o trabalho de conclusão de curso com estudo bibliográfico e trabalho de campo, intitulado “A influência de Paulo Freire na definição de políticas públicas para a gestão democrática no Município do Cabo de Santo Agostinho”⁴.

A opção pelo aprofundamento teórico no percurso acadêmico levou-me a sacrificar a possibilidade de uma maior experiência na prática profissional docente, o que por determinado tempo foi um ponto de conflito durante minhas reflexões como pesquisadora. Hoje, no entanto, com o avanço de minha trajetória como educadora-pesquisadora, percebo a importância dessa escolha para a apreensão e para o desenvolvimento dos saberes necessários à prática educativa. Com esta reflexão não quero desconsiderar a prática em detrimento da teoria, mas defender a importância de ambas na formação do educador crítico, competente e comprometido.

Foi através desse aprofundamento teórico que consegui perceber que Paulo Freire é reconhecido no campo educacional não por ter criado um método de ensino, mas por ser autor de uma teoria do conhecimento cuja concepção de homem/mulher é a de um ser inconcluso, que busca permanentemente *ser mais* e não se satisfaz com o conhecimento adquirido como limite ao seu crescimento. A Pedagogia concebida por Freire procura também levar o indivíduo a refletir sobre sua realidade e a desenvolver uma consciência crítica, numa relação dialógica e ativa, na qual o educador não é aquele que apenas educa, mas o que também é educado.

Por meio da Pedagogia Freireana busca-se formar cidadãos autônomos, capazes de desvendar e de enfrentar os desafios sociais que se apresentam no mundo globalizado em que vivemos. Para formar esse cidadão, a escola também precisa ser autônoma, tanto no campo pedagógico como nos campos administrativo e financeiro, proporcionando com isso a vivência de uma gestão democrática pelas comunidades interna e externa à escola. Contudo, para que a gestão democrática se concretize é necessário definir políticas públicas educacionais que ofereçam mecanismos e instrumentos de autonomia e de participação à comunidade escolar.

² Trabalho apresentado no V Congresso Nacional de Educadores, em 2004, realizado pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

³ Trabalho apresentado no IV Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, em 2004.

⁴ Trabalho apresentado no V Colóquio Internacional Paulo Freire, em 2005, realizado pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

Na concepção Freireana, a gestão democrática é uma das exigências para se conquistar uma educação de qualidade e uma das necessidades para a concretização desta gestão democrática é a política de reformulação curricular, cujo intuito é tornar o currículo flexível, não-padronizado e próximo da realidade vivida na escola.

A Pedagogia Freireana defende uma escola democrática onde não se ensina apenas o conteúdo, mas também o pensar certo, por meio de uma educação que favoreça a emancipação permanente dos seres humanos. Para isto, torna-se necessário pensar num currículo que possibilite a sobrevivência dessa escola, ou seja, precisa-se reorientar o currículo que hoje encontramos nas escolas, que mais parece uma prescrição: é inflexível e sem alternativa para aqueles que trabalham com ele.

O currículo escolar, portanto, deve ser construído para fortalecer a democracia dos saberes e permitir aos educandos, além da informação e do conhecimento científico, a valorização do conhecimento cotidiano e das culturas diversas.

A escola deve, então, possibilitar e ser um local de convivência pacífica e fraterna entre as diversas culturas, tornando possível a troca e o conhecimento de princípios e valores originários de cada uma delas.

Freire propôs⁵ uma escola que fosse ao mesmo tempo alegre e séria na apropriação e recriação dos conhecimentos. Escola esta como um espaço de educação popular e não apenas local de transmissão de conhecimentos sem significados para o educando. Defendeu, ainda, a educação numa perspectiva crítica, progressista e que estimulasse o exercício da participação e do diálogo na prática educativa. Participação como partilha de poder, direito à voz e à decisão. Diálogo como elo e encontro entre os seres humanos.

Essas minhas reflexões sobre as perspectivas teóricas, práticas e pedagógicas de Freire tiveram início com os meus estudos durante os anos da graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, em Recife. Ao final do curso, casei-me e mudei-me para São Paulo. Segui a trajetória de tantos outros nordestinos que, antes de mim e por motivos diversos, buscaram realizar seus sonhos de uma vida melhor nesta terra de oportunidades e esperança. Iniciei aqui, por opção, a construção de uma nova vida, com todas as expectativas e os desafios que a mudança exige. Como bem relata Freire (2006: 32-33), no entanto,

⁵ No Capítulo I, subcapítulo 2.2, o leitor encontrará descritas algumas das políticas educacionais adotadas por Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no período de 1989-1991.

ninguém chega a parte alguma só (...) ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse.

E, assim, nessa minha travessia, dentre os muitos pertences que estavam na bagagem encontrava-se, ainda aguçada, a curiosidade acerca da Pedagogia Freireana, o que me impulsionou a transferir o meu percurso acadêmico da UFPE para a PUC-SP, iniciando, desta forma, o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, do qual faz parte a Cátedra Paulo Freire, que sob a coordenação da professora Dr^a. Ana Maria Saul desenvolve uma pesquisa coletiva em nível nacional denominada: *“A presença de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 90”*. Passei a integrar o grupo de pesquisadores que compõem essa investigação com variados temas sobre a Pedagogia Freireana, cujos objetivos são:

1. Subsidiar o fazer "político-pedagógico" das redes públicas de ensino comprometidas com a democratização da educação.
2. Identificar e analisar a influência de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil
3. Construir um banco de dados sobre as diferentes gestões das redes públicas de ensino do Brasil sob a influência do pensamento de Paulo Freire
4. Documentar e publicar os resultados da pesquisa e divulgá-los no site da cátedra Paulo Freire, de modo a permitir uma consulta permanente e uma interação constante entre os educadores interessados.
5. Articular pesquisadores e pós-graduandos de várias regiões do país e do exterior que investigam sobre a influência de Freire na educação e, em especial, nos sistemas públicos de ensino.
6. Divulgar os resultados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais. (SAUL, 2006a)

Essa pesquisa nacional surgiu da constatação de que governos progressistas, a partir da década de '80 e, posteriormente, da divulgação da gestão de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação em São Paulo (1989-1991), intensificaram suas opções de política educacional referenciadas nos princípios freireanos.

Várias secretarias de educação, estaduais e municipais, têm assumido sua opção pela Pedagogia Freireana. Essa opção tem se tornado pública, quer em documentos oficiais que registram as decisões da política educacional, quer por meio da realização de eventos educacionais que têm as idéias de Paulo Freire como referência ou, ainda, pela presença de assessores, nas secretarias, que assumem orientações freireanas.

Essa perspectiva fortaleceu, no espaço da Cátedra Paulo Freire, o meu interesse em pesquisar as experiências político-pedagógicas desenvolvidas à luz das contribuições da Pedagogia Freireana, dando visibilidade às ações de inovação por elas implementadas.

A mencionada pesquisa coletiva inclui em conjunto o desenvolvimento de dissertações e teses que se articulam⁶. A possibilidade de um trabalho coletivo ofereceu-nos a oportunidade de partilha, cooperação e motivação: *partilha* não só de conhecimentos, mas também de experiências e vivências; *cooperação* no desenvolvimento, principalmente, do trabalho de campo, no qual pudemos estar juntas em vários momentos; e *motivação* para seguir adiante e prosseguir, quando nos deparávamos com o desânimo comum a todo ser humano quando defrontado com obstáculos que às vezes parecem intransponíveis. Nesse processo considero de salutar importância o desenvolvimento coletivo de discussões sobre o campo pesquisado e, em alguns momentos, a própria coleta de dados que veio ampliar o olhar e enriquecer o trabalho realizado por cada pesquisador na construção de sua dissertação ou tese.

No período de 2006 a 2008 o campo de pesquisa investigado foi o Município de Diadema⁷, o qual assume na definição de sua política educacional os fundamentos da Pedagogia Freireana, além de caracterizar-se pelo diferencial no enfrentamento de seus problemas político-sociais a partir do estímulo e da construção de espaços de diálogo e participação popular. Essa característica acentuou-se a partir de 1983, quando Diadema

⁶ Fazem parte deste grupo os seguintes pesquisadores: Simone Fabrini Paulino - *Meios e Modos de participação: limites e possibilidades de uma política educacional democrática em Diadema*; Solange Lima Oliveira - *Formação para a participação: perspectivas freireanas para a educação infantil no Município de Diadema/SP*; Sônia Regina Vieira - *Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sob a experiência de Diadema/SP*; Denise Regina da Costa Aguiar - *A contribuição da Pedagogia freireana na implantação dos ciclos de infância numa escola do Município de Diadema/SP*; Elenir Aparecida Fantini - *Referenciais Freireanos para o ensino de leitura: um estudo de caso no Município de Diadema/SP*; João Domingos Cavallaro Junior - *A formação permanente do Professor de Matemática na perspectiva freireana: um estudo de caso no Município de Diadema/SP*; e Maria de Fátima da Fonseca - *A educação de jovens e adultos na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência municipal de Diadema/SP*.

⁷Ver no anexo o mapa de Diadema com a localização das escolas pesquisadas pelo grupo de pesquisadores citado.

passou a ter governos que se mostraram mais democráticos e evidenciavam vontade política nessa direção, como citado no Diário na Escola, de Diadema: “A sucessão de governos democráticos e populares em Diadema a partir de 1983 deu à cidade um caráter de democratização na administração municipal, criando-se canais e mecanismos de participação da sociedade na gestão pública” (Diadema, 2004d: 21).

Trata-se, portanto, de uma construção em cerca de 25 anos. Não foi algo concebido *do dia para a noite*, mas conquistado durante toda essa trajetória de luta da população juntamente com o poder público, conforme percebemos na fala de José Tadeu Mota, diretor do Núcleo de Participação Popular do Município, quando diz: “É muito importante dar continuidade a esta realização. Diadema é marcada pela participação popular em suas administrações. É uma fórmula que deu certo e por isso buscamos sempre seguir com ela” (Diário do Grande ABC, 2007).

Nessa trajetória não foram suficientes apenas o convite e as criações de espaços e canais de participação; foi necessária a criação de condições para que essa participação popular ocorresse de fato. Algo possível pela existência da vontade e do compromisso tanto do poder público como dos munícipes em contribuir para a construção de uma cidade melhor para todos. Como exemplos da participação da sociedade do Município de Diadema na gestão pública lembramos a *Ação Compartilhada*⁸ e o *Primeiro Congresso Popular de Educação*⁹. Ambos mobilizam diversos setores da sociedade com o objetivo de discutir e buscar, juntos, propostas para solução dos problemas da cidade.

A diferença de um poder público com perspectiva democrática tem influência, também, na educação do Município, perceptível no processo de construção da sua proposta curricular, que é definida como um trabalho desenvolvido por muitas mãos, com/nas/pelas escolas municipais de Diadema e o Departamento de Educação.

De acordo com a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Diadema, “governar é ampliar os espaços de participação na elaboração e execução das políticas públicas, voltadas para equacionar as questões cruciais da vida neste século” (Diadema, 2004d: 2).

⁸ Parceria entre a Prefeitura do Município de Diadema, entidades da sociedade civil e população para a valorização da educação popular democrática. Através da educação popular e elaboração conjunta, o Programa contribui na construção de conhecimentos coletivos incorporando a comunidade na execução de políticas públicas permanentes e evitando depredações dos equipamentos públicos. (Diadema, 2008)

⁹ O Primeiro Congresso Popular de Educação teve como objetivo “estabelecer um amplo debate com a sociedade em prol da educação, envolvendo pais, profissionais de educação, dirigentes, alunos, entidades,

Em uma das publicações da proposta curricular do Município são explicitadas algumas das prioridades na área educacional de Diadema. Nela podemos notar a opção pela Pedagogia Freireana, quando lemos:

A Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, através do DEPED¹⁰, (...) explicitou sua escolha na direção de democratizar o acesso e [a] permanência dos cidadãos à escola, com qualidade social, dentro de concepção de gestão democrática, pois o que se quer é ampliar vagas e universalizar atendimentos, mas é fazê-lo, com qualidade, democratização do conhecimento, valorização profissional, além de gerir democraticamente ações que viabilizam estes eixos. (Diadema, 2004d: 2)

Com a prática de uma gestão democrática, Diadema descartou a opção de adotar programas prontos, currículos feitos por especialistas distantes da realidade escolar. Ao invés disto, assumiu a escola como local de produção de saberes e por isso participante do processo de discussões e decisões de seu currículo. Defendeu a importância de um currículo que considerasse o estudo da realidade local, fosse significativo para a sua comunidade escolar e respeitasse a identidade social de seu educando, construída ao longo de sua trajetória de vida. Investiu na formação permanente de seus educadores, preparando-os para enfrentar o novo paradigma de educação proposto pelo Município. Para melhor concretizar esta política, organizou seu trabalho em sete eixos¹¹, quais são: Dignidade e humanismo; Cultura; Democratização da gestão; Formação de formadores; As diferentes linguagens; Meio ambiente; e Educar e cuidar.

A postura adotada por Diadema para o desenvolvimento de sua política curricular fundamenta-se em uma relação dialógica. Concebe o conhecimento como algo em construção permanente, dinâmico e não como algo pronto, acabado e estático. Vê no educador e educando sujeitos que participam ativamente da construção desse conhecimento. Respeita e valoriza o saber trazido pelo educando para a escola e reconhece o educador como sujeito de sua prática. Todos estes, pressupostos Freireanos.

Neste sentido, a proposta curricular é um dos documentos que apóiam a nossa afirmação de ser Diadema um Município que assume a Pedagogia Freireana na definição de suas políticas e que motivou o grupo de pesquisadores do Programa de

lideranças comunitárias, enfim, todos que lutem por um mundo melhor, mais justo e igualitário” (Idem, 2006b: 2).

¹⁰DEPED – Departamento de Educação. Integra a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Município de Diadema e é responsável por todas as ações administrativas, financeiras e pedagógicas da rede de ensino do Município.

¹¹Os sete eixos estão detalhados no Capítulo II, subcapítulo 2.1: *A proposta curricular*.

Pós-Graduação em Educação: Currículo, por meio de diferentes olhares, a investigar a política educacional desenvolvida pela Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Município de Diadema.

Paulo Freire defendeu uma educação fundamentada em uma pedagogia da humanização, da liberdade, onde cada ser humano busque permanentemente ser mais. Acreditava em uma educação onde “educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (Freire, 2003a: 56). Defendia, ainda, uma escola pública popular de qualidade que oferecesse acesso e condições de permanência aos setores populares da sociedade.

No entanto, contrariamente ao proposto por Freire, o processo de universalização do acesso à educação em nosso país não aconteceu junto ao de permanência. Como é sabido, a universalização do acesso à educação básica trouxe para o interior da escola pública um grupo diferente daquele com o qual os educadores estavam habituados a trabalhar. Diferente na condição social, financeira, política, afetiva e, principalmente, diferente no objetivo almejado com a escolarização.

Nas primeiras décadas do século XX, a escola pública servia a uma minoria cujo objetivo era preparar-se para assumir, na sociedade, as posições econômicas e sociais que exigiam como pressuposto a escolarização. Portanto, a sua função era oferecer a esse pequeno e seletivo grupo uma cultura privilegiada que o distinguiria do resto da população não-escolarizada, através de um currículo que representava os interesses e valores pertencentes à classe hegemônica da sociedade.

A partir das décadas de ‘60, ‘70 e início dos anos ‘80, o acesso à educação para as camadas populares foi realmente ampliado. Este fato foi provocado principalmente pela exigência de mão de obra qualificada para um mercado de trabalho em grande expansão no Brasil (Camargo, 1997).

Se tomarmos como princípio que a educação precisa estabelecer uma relação dialética com o contexto, parece ser necessário rever a estrutura da escola, tendo em mente uma escolarização com significados e nexos para seu novo público e suas expectativas. Portanto, exige repensar o seu conteúdo, a sua metodologia, as suas regras e o seu currículo, vislumbrando formar o cidadão com condições para desvendar e enfrentar os desafios encontrados no mundo globalizado em que vive. De acordo com Singer (1996: 14), “é um desafio bem-vindo o de pensar a educação não como antídoto

da exclusão social, o que está além de seu alcance, e sim como formação de cidadãos ameaçados de exclusão mas que podem dispor de recursos sociais e políticos para enfrentar a ameaça”.

Entretanto, nos deparamos com uma escola que, possuindo um currículo descontextualizado, conservador, vazio de significado, acrítico e elitista, não atende aos interesses de formação dos cidadãos. Tornando-se instrumento para uma prática educativa desumanizadora que concebe os indivíduos que dela fazem parte como objetos passivos diante de uma realidade colocada e desconsiderando que há uma “cultura popular”, fruto da inteligência prática das pessoas. Segundo Paro (2005: 86), “embora tenha mudado o alunado da escola pública, esta parece continuar acreditando que a única finalidade defensável para um ensino de qualidade é preparar as pessoas para ocupar os postos profissionais de maior prestígio ou para entrar na universidade”. A escola se esquece de que uma educação de qualidade é aquela que é “democrática, popular, rigorosa, séria, respeitadora e estimuladora da presença popular nos destinos da escola que se vá tornando cada vez mais uma escola alegre” (Freire, 1995: 43).

O currículo escolar construído para fortalecer a democracia dos saberes deve permitir além da informação e do conhecimento científico, a valorização do conhecimento cotidiano. Portanto, torna-se preciso “que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de ‘experiência feito’, com que a criança chega a ela” (Idem, 2001: 45).

No entanto, atualmente, o que presenciamos é a redução do currículo a: objetivos a serem atingidos, grades curriculares, tópicos de conteúdos, carga horária, métodos e técnicas de ensino e, ainda, avaliação de objetivos estabelecidos, definidos em gabinetes das secretarias estaduais e municipais de educação, chegando à escola como prescrições que devem ser aplicadas pelos professores na sala de aula aos alunos. De acordo com Apple (2006: 102), nesta situação “o currículo parece não estar em contato com a realidade e a história de sua gente. A comunidade, corretamente, sente que tem pouco a dizer sobre o que acontece na instituição cujo objetivo é educar seus jovens”.

Com isso as dimensões da realidade local não são vislumbradas na construção do currículo, não atendendo, conseqüentemente, às expectativas da comunidade de pais, alunos e professores da escola, visto que a mudança efetivada no currículo não é desencadeada por uma necessidade da escola, sentida e exigida por sua comunidade, mas uma das fases de uma reforma institucional.

Os critérios para seleção dos conteúdos escolares não são definidos pela comunidade escolar, bem como os aspectos políticos considerados nestes critérios para fundamentar a escolha dos conhecimentos. Segundo Freire (2006: 110), “o problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que”.

Nesta perspectiva, concordo com Silva (2004: 3) quando afirma que o currículo tradicional, prescrito por aqueles que estão distantes da realidade escolar, não propicia o cumprimento do papel social da escola pública e contribui para a dissociação entre a teoria e a prática. Fato este que virou discurso comum e aceito passivamente, cuja concretude é concebida como subjacente ao cotidiano educativo.

De acordo com Saul (2006), ao falar de currículo fala-se de histórias, saberes, pessoas, práticas e compromissos. Sendo construído por pessoas, o currículo está recheado de histórias, impregnado de práticas, saberes e modos de pensar e enxergar o mundo.

Entendemos, com a ajuda de Silva (2004: 14), que a construção do currículo é um processo democrático que parte das necessidades materiais presentes nas falas significativas dos sujeitos, bem como dos conflitos vivenciados e que envolve toda a comunidade escolar. É, portanto, um conjunto de práticas sócio-culturais que se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço-tempo escolar, na busca de uma educação crítica e libertadora que esteja vinculada com o mundo real e desperte no indivíduo a sua condição de sujeito ativo, crítico e participativo na transformação da sociedade.

Na medida em que a escola pública deixou de atender exclusivamente a uma casta e passou a acolher toda a sociedade, democratizando-se e oferecendo um serviço universal, tornou-se preciso repensar sua função, visto que a forma como atua não correspondia plenamente às necessidades e expectativas dos novos educandos. A este respeito, Paro (2005: 88) coloca que “o que parece faltar hoje (...) é um mínimo de segurança a propósito de quais são os objetivos que podem ser perseguidos para atender aos interesses das camadas de trabalhadores que se servem da escola pública”.

A educação, vista como sendo uma instância da sociedade, pode ser compreendida como mediadora de um projeto social. Não é considerada alavanca para a transformação da sociedade, mas participante do processo de mudança que busca um mundo mais justo e igualitário, não só nos aspectos políticos, mas também nos sociais e

econômicos. Aqui o ser humano é entendido como um agente ativo no mundo, ajudando na sua construção e na sua transformação. Esta concepção aponta para a natureza contraditória das instituições sociais e, aí, a possibilidade de mudanças. De acordo com Freire (2003b: 24),

as relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante.

Corroborando com Freire, Cortella (2005: 136) lembra que “sendo a escola uma instituição social pode servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças”.

Daí a necessidade de um currículo que possibilite a prática de uma educação libertadora, de caráter democrático e que tente levar o educando à construção de sua autonomia crítica, fazendo-o refletir sobre a sua responsabilidade diante da transformação da sociedade.

No entanto, é importante ressaltar que para mudar o currículo precisa-se de condições institucionais e políticas curriculares que propiciem a implementação de uma nova prática, oportunizando, então, a superação da dissociação entre o discurso e a prática, principalmente no que diz respeito ao trabalho docente, acrescentando-se a isso a importância de políticas de formação de educadores que contribuam para a reflexão e revisão de posições e práticas conservadoras. Como defende Freire (2001: 38), não se pode pensar em mudar a cara da escola sem pensar na formação permanente da educadora.

Desta forma, percebemos na Pedagogia Freireana a defesa da necessidade de junto ao processo de construção curricular atrelarmos a formação das pessoas que dela tomarão parte, oferecendo para isto condições materiais, estruturais e pedagógicas. Estes foram alguns dos aspectos sugeridos na política curricular do Município de Diadema, que encontramos a partir de uma análise documental preliminar da proposta curricular e uma visita exploratória ao Município, que apresentaram correspondência

com a Teoria Freireana e levaram-nos a eleger Diadema como nosso campo de pesquisa.

É neste contexto de investigação que se insere o presente trabalho, um estudo de caso que tem como objetivo olhar uma unidade escolar do Município de Diadema e verificar como a proposta está nela se concretizando, em vez de realizar uma avaliação em toda a rede, o que não caberia devido ao estágio de implantação da proposta, a qual encontra-se em fase de implementação. Assim, solicitamos à Secretaria de Educação que indicasse uma unidade escolar onde essa política estivesse mais enraizada. Procuramos com isso encontrar uma escola que possuísse um percurso bem sucedido em relação à construção do currículo na perspectiva freireana, que melhor respondesse aos objetivos propostos e que oferecesse os elementos mais ricos para a pesquisa.

Durante a realização da investigação, procedemos ao estudo teórico e ao trabalho de campo. Para o aprofundamento teórico, buscamos literatura pertinente à metodologia de pesquisa, técnicas de coletas e análise de dados apoiados nos autores: André (2005), Alves-Mazzotti (2002), Bardin (2003), Chizzotti (1998), Franco (2005), Lüdke e André (1986), Minayo (2004), Pádua (2000) e Vianna (2007). No tocante à compreensão do conceito de currículo e do desenvolvimento histórico de seu campo, utilizamos: Apple (2006; 1995), Forquin (1993), Hamilton (1992), Moreira (2001a; 2001b; 2000; 1990), Moreira e Silva (2002), Pacheco (1996), Gimeno Sacristán e Peréz Gomes (1998), Saul (2006a; 1998) e Silva (2004). Em relação à Pedagogia Freireana, consultamos obras de Freire (2006; 2003a; 2003b; 2002a; 2002b; 2001; 1995; 1982).

No trabalho de campo, realizamos entrevistas com as professoras e coordenadoras da escola e observações da rotina escolar pertinentes à construção curricular. Utilizamos como princípios orientadores para a nossa investigação a coleta, a análise e a organização dos resultados e dos dados, os pressupostos norteadores da reorientação curricular realizada por Paulo Freire em sua gestão na Secretaria de Educação do Município de São Paulo (1989-1991), a saber: *a construção coletiva, o respeito ao princípio da autonomia da escola, a valorização da unidade teoria-prática e a formação permanente dos profissionais de ensino.*

Acreditamos que esse estudo ganha importância individual e social pela oportunidade de conhecer, discutir e refletir sobre o processo de Reorientação Curricular do Município de Diadema, possibilitando apontar a correspondência entre os quatro princípios Freireanos que nortearam nossa investigação e o processo de construção curricular desenvolvida na escola; seus avanços e limites, bem como os

desafios para consolidar uma educação pública popular com qualidade social, que contribua para a emancipação do ser humano e a transformação social.

CAPÍTULO I

Concepções de currículo no Brasil: a perspectiva freireana

Este capítulo está dividido em três partes. A primeira parte trata de compreensões teóricas e históricas acerca do termo currículo. A segunda parte apresenta um pouco da biografia do educador Paulo Freire, o currículo na perspectiva freireana e a experiência de Freire como Secretário de Educação do Município de São Paulo (1989-1991). A terceira parte aborda a discussão em torno dos PCNs, política curricular criada pelo MEC que se apóia em princípios contrários ao paradigma educacional concebido e vivenciado por Paulo Freire, e que vem sendo implantada a partir da década de noventa nas redes públicas de ensino do Brasil.

1. A construção da compreensão acerca do conceito de currículo

É reconhecido o esforço empregado na busca de compreender o que vem a caracterizar-se como currículo, tentando superar a idéia que prevalece no senso comum de currículo como sendo apenas um conjunto de disciplinas, conteúdos ou o que contém o texto-curriculo, seja ele oficial ou não.

Iniciamos nossa busca com a ajuda de Hamilton (1992), que resgata o termo currículo em sua origem histórica (século XII) e destaca que a emergência do termo está

vinculada à adoção de classes¹² nas escolas pós-medievais que trouxeram consigo a idéia de que toda a aprendizagem tem seu tempo e seu lugar e a problemas de articulação interna, do tipo: como diferentes frações dos conteúdos seriam administradas e ajustadas como um todo? Tentativas de responder a estas questões e a necessidade de controle, por parte dos professores, dos gestores e da sociedade, tanto do ensino quanto da aprendizagem suscitaram o termo *currículo*.

Forquin (1993) apresenta o termo currículo fundamentado em duas abordagens: *operacional* e *cultural*. Na abordagem *operacional*, ele destaca tanto o aspecto prescritivo do currículo como o seu aspecto “oculto”. O aspecto prescritivo é definido como um programa de estudos ou aprendizagem organizada ou conduzida por uma instituição de educação formal com vista ao alcance de certos objetivos educativos. O aspecto oculto é entendido como aquilo que acontece objetivamente com o aluno, que é realizado pela escolarização enquanto desenvolvimento das capacidades ou modificações de comportamento, sem que esteja presente nos programas oficiais.

A abordagem em termos de *cultura* surge a partir dos contextos culturais, no interior dos quais emergem e se institucionalizam os currículos. Define o currículo como um dos meios pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade e como produto de uma seleção no interior da cultura.

De acordo com Pacheco (1996), o termo currículo é usado com muitas e diferentes acepções sem que o seu significado seja elucidado. Sua conceituação é problemática e não existe à sua volta um consenso. Estudá-lo implica conhecer as condições históricas e sociais em que se concretiza, bem como o seu contexto de implementação. Nas primeiras definições do currículo encontramos-lo como um plano de estudos ou programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades, de acordo com a natureza das disciplinas. É algo planejado que será implementado na base do cumprimento das intenções previstas. Em outras definições, ele é visto como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ou ainda como construção cultural, ou intersecção de práticas diversas que envolvem processo decisório, desde as estruturas políticas administrativas até as escolas. Pacheco (Idem: 19), no entanto, define o currículo como “uma construção permanente de práticas com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”.

¹² A origem das classes de alunos indicava o desejo de rompimento com a educação da Idade Média, quando existia o estudo individualizado, preponderantemente.

Segundo Apple (2006), para entendermos como funciona, hoje, o currículo, não podemos desconsiderar o fato de ele estar freqüentemente a serviço dos interesses conservadores da homogeneidade e do controle social. Afirma ainda que o conhecimento que chega à escola não é aleatório, mas representa determinados princípios, valores, visões de normalidade e desvio, de bem ou/e de mal, com o intuito de preservar a hegemonia cultural de uma classe social. Portanto, currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos; é tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, visão de um grupo sobre o conhecimento legítimo.

Finalmente, com a ajuda de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), vislumbramos a compreensão de currículo como processo, enfoque este necessário para permitir o entendimento da dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo, que, nesta concepção, parece ser o resultado de interações entre diversos contextos, sendo eles:

- Didático: onde se desenvolvem as tarefas de ensino-aprendizagem;
- Psicossocial: ambiente da sala de aula. Fonte de influência e motivação para o aluno;
- Organizativo: estrutura da escola, relações internas, formas de organização dos professores, coordenação;
- Sistema educativo: conjunto de toda a educação; e
- Exterior: pressões econômicas e políticas, culturas dominantes, influência da família.

Em decorrência das diferentes áreas de abrangência, definidas pela compreensão do currículo em processo, depreende-se que vários são os agentes envolvidos nesse processo, não restrito apenas à comunidade interna da escola. Como destacado por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (Idem: 131), “os professores e os alunos não são os únicos agentes da configuração e do desenvolvimento curriculares”. Assim, o currículo é caracterizado como um processo social, que se cria e passa a ser experiência vivida nos múltiplos contextos e pelos agentes que interagem entre si.

Ao encontrarmos-nos com Freire deparamo-nos com a resistência em reduzir o currículo a uma pura seleção programática de conteúdos e percebemos a defesa de um currículo como um processo de interação de todas as práticas e de todas as reflexões que caracterizam os processos educativos, que partem do conhecimento que o educando possui ao chegar à escola e conduzem à sua superação, sendo assim um conhecimento relevante e significativo para o educando. Segundo Freire (2006: 111), é um direito dos

educandos “saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente”.

O conhecimento escolar requer uma seleção de conteúdos e o resultado desta seleção depende de quem seleciona, por quê e pra quem. As escolhas estão apoiadas em interesses, valores, ideais, visão de mundo, concepções que fundamentam não só a seleção de conteúdos, mas também as políticas educacionais, as metodologias, o material didático, a postura e a forma de disposição dos educandos na sala de aula, bem como a prática do professor. Por isso, não podemos considerar a educação como um ato neutro e sim como um ato político. Freire (1995: 37) afirma:

parece fundamental (...) deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a ‘seus’ educandos de suas opções.

Não se trata, pois, de doar conteúdos para aqueles considerados por alguns como os que nada sabem, mas formar cidadãos críticos e autônomos por meio de uma educação libertadora, que possibilite a superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica e favoreça a reflexão e a ação sobre o mundo para transformá-lo em um lugar mais justo, igualitário e solidário de se viver.

Vale ressaltar que toda essa tentativa de entendimento do que seja currículo ou do que o configura e o caracteriza não o pode descolar de seu contexto histórico, social, político e econômico. Pois, como bem colocam Moreira e Silva (2002: 7), “o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”.

O currículo tem sua história vinculada a formas de organização da sociedade e da educação. Está implicado em relações de poder, transmite visões sociais. Portanto, não é inocente ou neutro na transmissão do conhecimento social. Segundo Apple (2006: 103),

como tem sido dito repetidamente (...), o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade

e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir”.

A origem do currículo como campo¹³ não é fruto de interesse apenas acadêmico, mas de uma preocupação social e política acerca dos problemas educativos (Pacheco, 1996).

2. Currículo: o jeito freireano de fazer

Aqui, nos ocupamos de abordar o Paradigma Educacional Freireano. Apresentamos, primeiramente, alguns aspectos que consideramos muito importantes da biografia de Paulo Freire com a intenção de mostrar o elo entre a sua vida e o desenvolvimento de sua pedagogia e, em seguida, a concretização deste novo paradigma educacional durante a sua gestão como Secretário de Educação do Município de São Paulo, entre os anos 1989-1991.

2.1 Para conhecer Paulo Freire: um pouco de sua biografia

Paulo Freire nasceu na década de vinte, em Recife, capital de Pernambuco. Em nosso país, esta década foi marcada por tensões e conflitos caracterizados por tentativas de mudanças na estrutura de poder¹⁴, redefinição das funções do Estado¹⁵, estabelecimento de rumos no processo de industrialização¹⁶ e reorganização da educação¹⁷.

Enquanto tendências educacionais se firmavam, Freire aprendia com sua mãe as primeiras letras à sombra das mangueiras do quintal de sua casa e vivenciava os princípios do diálogo com seus pais e irmãos.

Assim como para muitos no Brasil, esse período também foi difícil para Freire e sua família que, com a crise de 1929, viveram dias muito difíceis. Essa crise provocou

¹³ Entenda-se “campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo” (Silva, 2005: 21).

¹⁴ Latifundiários do café *versus* nova burguesia industrial.

¹⁵ Com o advento da República, veio o Federalismo, a descentralização e a autonomia dos Estados, que intensificou, conseqüentemente, as desigualdades regionais.

¹⁶ A expansão da cultura do café dinamizou o desenvolvimento de outras atividades econômicas, como as primeiras estradas de ferro, as indústrias de máquinas agrícolas e o sistema bancário.

¹⁷ Teorias pedagógicas progressistas de pensadores estadunidenses e europeus fascinavam educadores e teóricos brasileiros. Essas teorias estavam associadas à emergência de idéias liberais no Brasil que

mudanças no padrão de vida da família, que conheceu a fome, a dor e o sofrimento, mas também a união, a amizade e a solidariedade. Foi nesse contexto que se deu o primeiro encontro entre Freire e a classe trabalhadora: meninos pobres de Jaboatão dos Guararapes-PE, seus companheiros de brincadeiras, que o fizeram perceber as injustiças e as desigualdades do mundo. Já nesse momento começaram a surgir as primeiras idéias e reflexões que mais tarde viriam a constituir a Pedagogia Freireana. Observamos isso no testemunho de Freire (2001: 60), quando diz:

As dificuldades que vivi na infância, se não trágica, difícil e a forma como meus pais se comportaram na confrontação das dificuldades foram ambas – as dificuldades e a maneira como meus pais se moveram em face delas – importantes na minha formação como gente, a que se segue a minha formação como educador, sem nenhuma dicotomia entre elas.

Enfrentando as dificuldades e abraçando as oportunidades que surgiram nas décadas seguintes, Paulo Freire caminhou adiante na construção de sua vida: cursou Direito e formou-se bacharel, iniciou sua carreira docente como professor de língua portuguesa, casou-se, teve cinco filhos e nessa mesma época, decidindo-se pela profissão de professor, desistiu de vez da profissão de advogado.

No período de 1947 a 1954 trabalhou na área educacional do Serviço Social da Indústria de Pernambuco – Sesi/PE, primeiro como diretor do Departamento de educação e cultura e depois como superintendente de educação e cultura. Em ambos os cargos que ocupou, Freire optou por um trabalho de cunho democrático, tanto no que se refere à parte pedagógica como na administrativa. Suas experiências familiares, que valorizavam a democracia, o diálogo e a liberdade levaram-no a optar por uma escola democrática, contrária ao autoritarismo existente na sociedade brasileira.

Com essa atuação democrática Freire propôs e conseguiu apoio para realizar, no Sesi, círculos de pais e professores com o intuito de discutir a educação de seus filhos e educandos, respectivamente. O que, para ele, foi um reencontro com a classe trabalhadora.

Esse reencontro revelou a sua escolha por uma educação popular, a qual, à medida que denunciava a injustiça e as estruturas de dominação, sensibilizava o educando para o compromisso com a transformação de uma sociedade melhor para

impulsionaram o Movimento da Escola Nova, o qual veio a contribuir com a emergência do campo do currículo no Brasil.

todos. Foi, então, através da experiência, da reflexão e da ação, não só profissional como também pessoal, que a Pedagogia Freireana foi sendo partejada.

Entre o final da década de cinquenta e o início da década de sessenta Paulo Freire participou do Movimento de Cultura Popular do Recife – MCP, do Serviço de Extensão Cultural da UFPE - SEC e da Campanha de alfabetização de adultos em Angicos (RN).

No MCP, amadurecido pela experiência vivenciada no Sesi, Paulo Freire coordenou o projeto de educação de adultos e nele fez nascer os centros de cultura e os círculos de cultura. Os centros eram espaços que abrigavam círculos de cultura, bibliotecas populares e atividades teatrais, recreativas e esportivas. Os círculos se formavam em associações beneficentes, clubes de futebol, sociedades de amigos do bairro ou em igrejas e, de acordo com Freire (1994: 155),

eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo.

Com o SEC, Freire buscou mover o olhar da universidade para o seu entorno, para o contexto no qual estava cravada e, com isso, envolver a academia na busca de soluções para os problemas que afligiam a sociedade. Um destes problemas era a alta taxa de analfabetismo entre os adultos. Através do SEC, houve a possibilidade de firmar convênios com prefeituras e governos estaduais para o desenvolvimento de programas de alfabetização de adultos.

Um dos convênios aconteceu com o Estado do Rio Grande do Norte, que viabilizou a conhecida experiência de Angicos, na qual 300 educandos foram alfabetizados em 40 horas. Essa experiência mereceu muito destaque, principalmente por parte da imprensa, não por seu valor em oportunizar a alfabetização de adultos que, devido às suas condições sociais, não puderam freqüentar a escola quando crianças, mas pelo pouco tempo despendido para a aprendizagem da leitura e escrita. Em relação a isso, Freire afirma:

No processo de alfabetização (...) dois pólos devem ser levados em consideração: de um lado, as condições objetivas, sociais, históricas; de outro, as condições individuais dos que participam do processo de alfabetização. Os resultados mais ou menos positivos não dependem

apenas do gosto de quem quer aprender, porque, inclusive, este está também na dependência do social. Quanto à duração do processo, já na época de Angicos eu insistia muito junto à imprensa para que não enfatizasse tanto a questão das “40 horas”, e sim a do direito de ler e escrever. (FREIRE; GUIMARÃES, 1987: 30-31)

Após essa experiência, Paulo Freire coordenou o Programa Nacional de Alfabetização – PNA, de responsabilidade do MEC, que tencionava alfabetizar cinco milhões de adultos. Esse trabalho, iniciado em junho de 1963, foi interrompido em março de 1964 pelo golpe de estado. O que obrigou Paulo Freire a exilar-se do país em setembro do mesmo ano.

Durante dezesseis anos, de 1964 a 1980, Freire permaneceu no exílio. Foi um período conturbado, mas produtivo. Por onde andou foi reverenciado e reconhecido como educador e pensador. Escreveu vários livros, que foram traduzidos para diferentes línguas. E, apesar da distância, jamais deixou de pensar no Brasil. Como nos conta o próprio Freire (2001: 61):

nos quase 16 anos de exílio estive fixado em três sítios. Santiago do Chile, Cambridge, Massachusetts, e Genebra. Daí como “andarilho do óbvio”, corri o mundo. Dei cursos, seminários, participei de conferências, de congressos, assessoriei governos revolucionários na África, na América Central, no Caribe, assessoriei movimentos de libertação, corri riscos, ganhei amizades, amei, fui amado, aprendi, cresci. E enquanto tudo isso fiz e tudo isso “sofri”, no sentido de a mim incorporar o que fiz e o que vivi, jamais deixei de ter o Brasil como *pré-ocupação*. O Brasil nunca foi para mim uma saudade remota, amarga.

No entanto, nesse período, no Brasil, seus livros e idéias foram considerados perigosos e subversivos, “um risco para a ordem do país”. Só com a anistia política, iniciada em 1979 no país, Freire pôde, em 1980, retornar ao Brasil definitivamente. Retorna e dedica-se, primeiramente, a reaprender o Brasil. Devido a problemas semelhantes ao da década de sessenta que o fizeram sair do país, não conseguiu voltar para sua terra natal - Recife. Passou, então, a residir em São Paulo, onde retomou sua vida docente na PUC-SP e na UNICAMP e a luta por uma educação popular, emancipadora e libertadora.

A educação Popular protagonizada por Paulo Freire, de um lado, e a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, de outro, constituíram as principais orientações da tendência crítica que dominou o pensamento curricular nos anos oitenta. Durante toda a

década, ambas as orientações – Educação Popular e Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos - travaram uma acirrada discussão, denominando-se opostas, sobre o conhecimento escolar. Entretanto, as duas buscavam superar o determinismo e o pessimismo das teorias da reprodução e reafirmavam a importância da escola.

A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos defendia a importância do resgate dos conteúdos para o ensino, contrapondo-se à Escola Nova, cuja característica central era a preocupação com o método a ser utilizado, preocupação esta que, segundo os conteudistas, foi uma das responsáveis pela queda na qualidade da educação nas escolas do Brasil. Enfatizava com isso que todos os elementos do processo educacional - objetivos, métodos e avaliação - deveriam ficar subordinados aos conteúdos, para que fosse cumprida a função da escola de transmissora de conhecimentos. A escola deveria oferecer a todos o alcance do saber sistematizado, erudito, o que permitiria à classe popular reagir contra a sua situação de desfavorecimento.

A Educação Popular, por sua vez, defendia a escola como local de produção de conhecimento e não apenas de transmissão. Enxergava, dessa forma, o educando e o educador como sujeitos do processo de conhecimento. Acreditava na importância do saber de experiência-feito trazido pelo educando para o interior da escola e na superação deste saber para a construção de um conhecimento mais elaborado e a conseqüente oportunidade de participação destes sujeitos na construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. A Educação Popular é “uma educação libertadora, problematizadora, [que] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, (...) mas um ato cognoscente” (Freire, 2003: 68).

Percebemos nas duas orientações concepções distintas acerca do que é qualidade da educação. Na Pedagogia Crítico-social dos conteúdos a qualidade da educação está em transmitir o conhecimento sistematizado da forma mais eficiente e eficaz possível, privilegiando a transmissão de conteúdos para que as pessoas da classe popular, de posse do conhecimento, possam elevar a sua condição econômico-financeira-social. Na Educação Popular, a qualidade é conquistada com uma educação a qual possibilite que a consciência ingênua do educando se constitua em uma consciência crítica, o que o impulsionará a contribuir para a transformação da sociedade e uma vida melhor para todos. (Moreira, 1990: 165-181)

No final da década de ‘80, Paulo Freire assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, durante a administração da prefeita Luiza Erundina de Sousa

(1989-1992) e priorizou a construção de uma escola pública popular fundamentada nos pressupostos da Educação Popular¹⁸.

Em sua gestão Freire, implementou um novo paradigma de educação, o qual, a partir da década de noventa, passou a ser seguido por muitas secretarias municipais e estaduais de educação do país que também defendem uma escola pública popular de qualidade.

2.2 A Pedagogia Freireana e a construção curricular

Muitos são os princípios que compõem o pensamento freireano. Nesta parte do texto discutiremos alguns destes princípios, quais são: ser humano, práxis, currículo, totalidade, participação, diálogo e formação. Princípios estes os quais acreditamos serem pertinentes ao processo de construção curricular defendido por Paulo Freire

A Pedagogia Freireana parte do entendimento de *ser humano* como um ser inconcluso e que, sendo inacabado, está vocacionado para *ser mais*, através de um permanente movimento de busca. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2002b: 55).

Existindo não apenas no mundo, mas também com o mundo, nos fazemos e refazemos a cada dia, continuamente. Fazemo-nos com o nosso agir, com o nosso pensar e com o que construímos, simplesmente existindo. Desta forma, enquanto perdurar a sua existência, o ser humano se faz e refaz continuamente, na prática social que toma parte. (Idem, 1995: 79)

Somos seres históricos que se constituem historicamente ao mesmo tempo em que constituem a História. Temos na prática sócio-cultural a essência do nosso existir. Freire (1982: 66) destaca que “existir é (...) um modo de vida que é próprio do ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se”.

No movimento do nosso existir evidenciamos a relação teoria-prática identificada na Pedagogia Freireana pela categoria *práxis*. A *práxis* é entendida como “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte do conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação exercida pelos homens a implica” (Idem, 2003a: 92).

¹⁸ No subcapítulo 2.3, deste capítulo I, o leitor encontrará algumas das políticas educacionais adotadas por Freire na Secretaria de Educação Municipal de São Paulo, no período de 1989-1991.

A reflexão sobre si e sobre o seu estar no mundo associada a sua ação transformadora sobre este mundo, fazem parte do próprio ser do homem/mulher. E é essa possibilidade de refletir-agir-refletir que oportunizam transpor limites impostos pelo próprio mundo (Idem, 1979a: 16). É este se distanciar da realidade, para admirá-la, conhecê-la, analisá-la e transformá-la que faz do homem/mulher um ser de seu tempo, um ser histórico, que cria e recria a sua realidade. À medida que o ser humano estuda e compreende a sua realidade, toma parte nela, na história, transforma-se e transforma a sua realidade.

O ser humano constrói o seu eu a partir dessa relação homem-mundo e homem-homem. Se a essa relação falta o refletir, reduzindo o agir humano a atos mecânicos incapazes de transformar a sua realidade, incapazes também são de transformar o próprio homem/mulher. O que ocorre, então, é uma adaptação do homem/mulher ao seu mundo. Segundo Freire (1979a: 27),

o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser incabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Educação esta com uma perspectiva humanizadora e emancipadora, que possibilita ao ser humano vir a ser um sujeito ativo, fazedor da história e liberto dos condicionantes deterministas impostos pela ideologia dominante.

Na concretização desse novo paradigma de educação destacamos a importância do *currículo*, instrumento organizador da escola, entendido como um processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os processos educativos, os quais têm como ponto de partida o conhecimento cotidiano e as experiências de vida de todos os sujeitos educacionais e objetivam a partilha e a construção de um conhecimento elaborado, vislumbrando a emancipação do ser humano e a conseqüente transformação social. “Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias mas como prática concreta” (Idem, 2001: 123).

Em sua obra, Freire destaca a defesa de uma escola democrática, onde não se ensina apenas conteúdo, mas a *pensar certo*¹⁹, por meio de uma educação que leve o educando à construção de sua criticidade e de sua autonomia, fazendo-o refletir sobre a sua responsabilidade diante da transformação da sociedade. Para isto, parece-nos necessário pensar em um currículo que possibilite a sobrevivência dessa escola; ou seja, precisamos rever o currículo que hoje encontramos nas escolas, que mais parece uma prescrição inflexível e sem alternativas para aqueles que trabalham com ele.

O currículo escolar deve fortalecer a democracia dos saberes e permitir às crianças populares, além da informação e do conhecimento científico, a valorização do conhecimento cotidiano. De acordo com Freire (2001: 45),

não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, ser informadas e formar-se de acordo com o avanço da ciência. É indispensável, porém, que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de “experiência feito”, com que a criança chega a ela.

Torna-se preciso, então, considerar que a construção do currículo não pode esquecer a situação concreta e existencial dos educandos. A vida, o cotidiano, com seus problemas, suas possibilidades, seus limites e seus desafios; a cultura e a tradição, os valores e os princípios necessitam estar presentes no currículo da escola, deixando explícitos os seus caracteres político, histórico e cultural.

As condições concretas desfavoráveis não são incompatíveis com a escolarização. Estas condições geram saberes que permitem a sobrevivência do povo e são expressões de sua resistência. As dificuldades na aprendizagem diminuiriam e a motivação aumentaria se a escola considerasse a cultura popular, sua linguagem, sua forma de realizar cálculos. Na concepção de Freire (1994: 35),

o que vem ocorrendo é que, de modo geral, a escola autoritária e elitista que aí está não leva em consideração, na organização curricular e na maneira como trata os conteúdos programáticos, os saberes que vêm se gerando na cotidianidade dramática das classes sociais submetidas e exploradas.

¹⁹ Para Freire, ensinar a pensar certo é dever de todo o educador democrático. Para isso, o educador deve reforçar em seus educandos a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão, por meio de um trabalho que valorize a rigorosidade metódica na aproximação dos objetos cognoscíveis, ao invés da pura transferência do conhecimento. Para um maior aprofundamento sobre este conceito, o leitor poderá consultar a obra *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2002b).

Freire propõe um currículo flexível, não padronizado. Um currículo organizado a partir da seleção de temas socialmente relevantes para os educandos. Para uma elaboração democrática do currículo, Freire enfatiza a importância da participação, além dos educandos e dos professores, dos pais, dos funcionários e da comunidade do entorno da escola, quando observa que

a presença de alunos, de pais de alunos, de mães de alunos, de vigias, de cozinheiras, de zeladores nos estudos de que resulte a programação dos conteúdos da escola (...) não significa negar a indispensável atuação dos especialistas. Significa apenas não deixá-los como “proprietários” exclusivos de um componente fundamental da prática educativa. Significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos. (2006: 111)

Esta concepção democrática de seleção de conteúdos defende o conhecimento como sendo histórico e social, construído a partir da experiência concreta do mundo em evolução permanente, da vida, da realidade, a qual está em transformação contínua no tempo (Vieira Pinto, 1979: 11-60). Exige um currículo que parta da interpretação que os educandos têm da realidade, que reflita suas ações, sua trajetória, seus conflitos e suas conquistas e não de uma visão única de mundo, a qual não leva em conta os homens em situação. Defende a proposta de apresentar a realidade como problema que desafia e exige resposta, em vez de dissertar sobre ela ou doar-lhe como conteúdo a educandos passivos e apartados da sociedade.

Doar conteúdos é uma ação desumanizante que procura manter o educando com a mesma visão de mundo dos outros e não com a sua, alienando-o, pois, de sua condição de oprimido e marginalizado. Em contrapartida, o intuito de uma ação humanizadora é o de conversar sobre as várias visões de mundo presentes na comunidade, que se manifestam na ação e refletem a própria realidade, ao invés de impor uma única explicação para os fatos; visto que, uma vez analisando, refletindo e conhecendo a sua situação, o educando terá a possibilidade de desenvolver uma leitura crítica sobre ela, sintonizada com a situação concreta.

A questão que se levanta, aqui, não aborda sobre a existência ou não de conteúdo, uma vez que a prática educativa é gnosiológica e, portanto, prescinde de conteúdo. Nela existem sujeitos que aprendem e ensinam e existe objeto, conteúdo a ser ensinado e aprendido. Como afirma Freire (2006: 110), “não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal

modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual”.

A questão posta diz respeito aos critérios para seleção dos conteúdos escolares, bem como os aspectos políticos considerados nestes critérios para fundamentar a escolha dos conhecimentos.

O conteúdo escolhido deve ser uma eleição do educador e da comunidade, juntos. A busca do conteúdo acontece por meio do diálogo para a investigação do universo temático ou tema gerador e parte da consciência que tenhamos da realidade, da própria condição de existir; permite a exteriorização das visões de mundo, formas de pensá-lo, percepções fatalistas, estáticas ou dinâmicas da realidade. Segundo Freire (2003a: 87),

nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

A construção do conhecimento, na proposta freireana, inicia-se com a *investigação temática*²⁰, definida como um processo de busca, de conhecimento, de criação, que exige a interpretação dos problemas à medida que se descobre o encadeamento dos temas significativos; envolve a busca do entendimento do próprio pensar do povo. Pensar que não está fora dos homens, mas nos homens, entre os homens e referido à realidade, uma vez que os temas existem nos homens, em suas relações com o mundo, exige, também, uma postura ativa que implica numa mais profunda tomada de consciência em torno da realidade. Realidade esta objeto do conhecimento entendido como parte de um todo. Sobre a relação todo-partes-todo, recorremos a Konder (1998: 36), que explica:

qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter

²⁰ A investigação temática é um conceito Freireano, no entanto não será aprofundado por nós neste texto. Caso o leitor deseje aprofundar seu conhecimento sobre este conceito, sugerimos a leitura do capítulo 3 da obra *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2003a).

uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão de conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro.

Esta investigação procura se fixar na compreensão crítica da *totalidade*. Para isto, torna-se preciso uma visão totalizada do contexto para depois isolar os elementos ou parcialidades deste contexto, cujas dimensões significativas são constituídas por partes em interação e, por fim, voltar com maior clareza à totalidade analisada. Freire (2003a: 96) afirma que

a questão fundamental (...) 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.

A este respeito, encontramos também em Vieira Pinto (1979: 14) que “o conceito de totalidade assume importância primordial porque, embora o todo se constitua a partir dos elementos, estes só se explicam e se tornam possíveis pela *precedência da totalidade*, que dá origem a cada novo ato de pesquisa”. [Grifo do autor]

Ressalta-se, então, a importância da problematização dos temas, sua vinculação com outros e seu envolvimento histórico-cultural para uma apreensão crítica da realidade, através de uma visão ampla que envolva a sua totalidade.

Parece ser preciso conhecer o todo, ter uma visão estruturada significativa, uma síntese anterior da realidade para poder aprofundar o conhecimento das partes, decompor e recompor o ponto de partida em questão. Segundo Freire (2002a: 52), “é necessário que se reflita sobre o porquê do fato, sobre suas conexões com outros fatos no contexto global em que se deu”.

Nesse processo, busca-se propor aos educandos sua situação concreta como um problema que o desafia, que tem vinculação com outros e exige uma resposta não só no nível intelectual, mas no da ação (Idem, 2003a: 86). Na obra *Pedagogia da Esperança* (Idem, 2006: 49-50), encontramos o relato de uma experiência vivida por Freire com alguns camponeses da Zona da Mata de Pernambuco, onde ele problematiza a situação existencial daquela comunidade. Vejamos a transcrição de uma parte dela a seguir:

[Camponês:] Desculpe, senhor, disse um deles, que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós não.(...)

[Freire:] - Muito bem – disse eu a eles. – Eu sei. Vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem?
 Aceitando o seu discurso, preparei o terreno para minha intervenção. A vivacidade brilhava em todos. De repente a curiosidade se acendeu. A resposta não tardou.

[Camponês:] - O senhor sabe porque é doutor. Nós não.
 [Freire:] Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas, por que eu sou doutor e vocês não?
 [Camponês:] - Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não.
 [Freire:] - E por que fui à escola?
 [Camponês:] - Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não.
 [Freire:] - E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola?
 [Camponês:] - Porque eram camponeses como nós.
 [Freire:] - E o que é ser camponês?
 [Camponês:] - É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor.
 [Freire:] - E por que ao camponês falta tudo isso?
 [Camponês:] - Porque Deus quer.
 [Freire:] - E quem é Deus?
 [Camponês:] - É o Pai de todos nós.
 [Freire:] - E quem é pai aqui nesta reunião?
 Quase todos de mão para cima, disseram que o eram. Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei: - Quantos filhos você tem?
 [Camponês:] - Três.
 [Freire:] - Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim?
 [Camponês:] - Não!
 [Freire:] - Se você – disse eu -, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?
 Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado. Em seguida:
 [Camponês:] - Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão!

Com a análise crítica do contexto, cria-se a possibilidade de uma nova postura também crítica. Inserindo os homens numa forma crítica de pensarem o seu mundo, conquista-se uma compreensão e uma captação da realidade que se refazem continuamente e ganham um nível que até então não tinham. Capta-se a globalidade e não só as situações periféricas. Esse processo dá margem à superação do pensar ingênuo, com a produção de idéias e sua transformação em ação. Os homens conscientizam-se de sua situação, dela emergem e inserem-se na realidade, a qual deixa de ser um beco sem saída para tornar-se um desafio ao qual os homens têm que responder. Como afirma Freire (1979a: 30), "quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções.

Assim, pode transformá-lo e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

Essa conexão homem-mundo, que encontramos no pensamento freireano, tem como pressuposto que a leitura do mundo precede à leitura da palavra. Por isso, a importância do currículo partir do conhecimento de mundo, de “experiência feita”, de ter como ponto inicial o conhecimento prático, do senso comum, sem, no entanto, ficar ou permanecer neste nível de conhecimento, uma vez que o conhecimento do educando não se esgota no conhecimento da própria realidade. Contudo, é a partir do já conhecido que se conhece o desconhecido.

Esse resgate do conhecimento de “experiência feita” para a prática educativa provoca a abertura no currículo para a reflexão das temáticas locais da vida da comunidade, exigindo do educador o conhecimento do contexto no qual vive o seu educando. Para que esse novo paradigma curricular se concretize, é preciso, também, que aqueles que participam da escola tenham voz para expor e exigir a discussão de suas verdadeiras necessidades, através do diálogo libertador: encontro e elo entre os seres humanos. Como apontado por Freire (2002a: 43), “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Para Freire (2003a: 79-83), o verdadeiro diálogo fundamenta-se no amor ao mundo e aos homens, na humildade, na fé nos homens, na esperança e no pensar crítico. *Amor ao mundo e aos homens* que, comprometido com a libertação, supera a situação opressora; *humildade*, na medida em que reconheço outros eus, que aceito o outro como ser humano que tem algo a dizer, tem experiência, valores, argumentos, relação com o mundo para o transformar; *fé nos homens* e em seu poder de fazer e refazer, de ser mais; *esperança* que nos leva a uma eterna busca de restaurar a humanidade; e um *pensar crítico* que percebe a realidade como constante devir e não como algo estático.

Ainda no que concerne ao diálogo, Freire e Shor (2003: 122) afirmam que ele é algo que faz parte da natureza histórica dos seres humanos, do caminho para nos tornarmos humanos. Diferente de uma técnica que pode ser usada para obter resultados ou manipular o outro, o diálogo é um fundamento da educação libertadora de Freire e também uma metodologia para alcançá-la.

O diálogo é uma relação horizontal entre os seres humanos mediados pelos objetos de conhecimento e que resulta na construção do conhecimento. Sendo o ser humano inconcluso, não sabe tudo. Portanto, pode aprender com o outro e ensinar algo

ao outro. Educadores e educandos possuem saberes diferentes, o que permite a troca, o diálogo. Como afirma Freire (2002a: 47),

ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria.

O estabelecimento do diálogo entre comunidade e escola provoca também o diálogo entre o saber de “experiência feito” e o saber científico e técnico no desenvolvimento da prática educativa. Exige a escuta da tradição e o situar-se nela para poder estabelecer o diálogo entre o científico e o comum, reafirmando que um não é superior ou inferior ao outro, porque são saberes que se encontram em diferentes formas no processo de conhecimento, sendo um tão importante quanto o outro (Scocuglia, 2005: 83). De acordo com Freire (2002a: 52),

o que se pretende com o dialogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experiencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

A busca do diálogo não é fácil. Exige o desenvolvimento do ato de escutar, muitas vezes mais do que o ato de falar. Requer a tolerância de conviver com opiniões contrárias, com o conflito e a necessidade de mostrar e conquistar o seu lugar num ambiente de diversidades. O desafio está não em fazer a ligação entre comunidade-escola, mas em estabelecer o diálogo entre o saber de “experiência feito” e o saber escolar, científico. Entretanto, esta é uma prática essencial para a democratização da escola, para a construção de uma escola pública popular. Nas palavras de Freire:

uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atenda realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e

democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar. (SÃO PAULO, 1989a: 9)

No entanto, a escola pública só será popular quando a comunidade escolar sentir a alegria de fazer parte dela, gostar de estar e se encontrar nela e a tomar como sua através de uma efetiva participação. Por isso, torna-se necessária a criação de políticas e práticas que proporcionem a democratização da escola, com a possibilidade de participação da comunidade escolar, por meio do diálogo, em diferentes níveis de decisões, de modo que eles e elas aprendam democracia pela prática da participação. Participação esta relativa ao direito de decidir, sugerir, discutir e não apenas escolher entre opções pré-definidas.

A participação é um conceito e uma prática para optar e decidir e não apenas fazer o que está prescrito. Pontual (1996: 43) observa que “a participação popular é um processo que se constrói e que tem a magnitude da criação de uma nova cultura política, oposta à cultura política autoritária e excludente, criada e implementada pelas elites dominantes do nosso país”. Paro (2005: 16) afirma que participação é “partilha de poder”, que permite a todos contribuir com iguais oportunidades. Freire (2001: 75) aponta que a participação é “um estar presente na história, mas não uma presença concedida por outros em alguns momentos” e ressalta ainda que

não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. (SÃO PAULO, 1989a: 7)

Para estar aberta à participação da população, a escola tem como desafio tornar-se um local que respeite a forma de estar daqueles que dela participam, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria e sua linguagem (Freire, 2001: 42), pois somente a partir do respeito ao outro se pode construir um ambiente de igualdade que permita a todos a liberdade e a coragem de discutir e ter voz.

A participação faz parte da própria natureza do ser humano, que, sendo um ser histórico, toma parte na construção do mundo no qual se faz presente. Assim, a negação

desta dimensão do humano pode ser um dos motivos que muitas vezes acaba por gerar o desânimo e a descrença em relação à escola; por isso os frequentes insucessos decorrentes de políticas e planos curriculares elaborados por uma minoria de intelectuais em seus gabinetes, excluindo a presença ativa dos que fazem a educação.

Numa concepção autoritária, as expectativas da comunidade de pais, alunos e professores da escola não são vislumbradas na elaboração do currículo. Sua construção não é desencadeada por uma necessidade da escola, sentida e exigida por sua comunidade, mas por uma das fases de uma reforma educacional vislumbrada por especialistas que estão fora da escola.

Esse currículo, elaborado de forma burocrática, não propicia o cumprimento da função da escola pública popular e contribui para a dissociação entre a teoria e a prática, fato que virou discurso comum e aceito passivamente, cuja concretude é concebida como subjacente ao cotidiano educativo. Em contraposição a esta concepção, acreditamos, como defendido por Silva (2004: 3-18), que a construção do currículo deve ser um processo democrático que parte das necessidades materiais presentes nas falas significativas dos sujeitos, bem como dos conflitos vivenciados e que envolve toda a comunidade escolar, sendo, portanto, um conjunto de práticas sócio-culturais que se inter-relacionam nas diferentes instâncias e nos diferentes momentos do espaço-tempo escolar, na busca de uma educação crítica e libertadora, que esteja vinculada com o mundo real e desperte no indivíduo a sua condição de sujeito ativo, crítico e participativo na transformação da sociedade.

Para trabalharmos com esse novo paradigma curricular precisamos de condições institucionais e políticas curriculares que propiciem a implementação de uma nova prática, oportunizando, então, a superação da dissociação entre o discurso e a prática, principalmente no que diz respeito ao trabalho docente. Como defende Freire (2002a: 40), “impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o saibamos ou não. (...) se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira”.

Por isso a importância de políticas de formação de educadores que contribuam para a reflexão e a revisão das práticas e do fazer docente. Segundo Freire (2001: 123), “uma das mais importantes tarefas em que a formação permanente dos educadores se deveria centrar seria convidá-los a pensar criticamente sobre o que fazem”.

Há algum tempo²¹ a função dos professores vem sendo reduzida à atividade de ensino, transmissão de conhecimentos, o que ofusca o professor como sujeito transformador das políticas do conhecimento escolar e organizador do próprio conhecimento. Daí a importância de sensibilizá-lo quanto à sua condição de sujeito de sua prática, criando-a e recriando-a, e tomar como condição a sua formação permanente que, segundo Saul (1998: 158), deve partir “do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, através da consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem fundamentação, revisão de práticas e superação das mesmas”. [sic]

Relembramos, neste momento, nossa reflexão inicial, na qual assumimos junto a Freire o entendimento de ser humano como um ser inacabado e que, consciente disto, encontra-se em um movimento de busca permanente o qual entendemos como um processo permanente de formação.

O jeito freireano de fazer currículo é um novo paradigma curricular e exige uma nova forma de trabalhar a educação. Para que essa outra forma de trabalhar se concretize, é necessário que o professor tome consciência de sua prática e de todas as concepções que a subjazem e das relações que a permeiam para, assim, perceber-se como sujeito participante da mudança por uma sociedade mais justa e igualitária.

2.3 A coerência de um discurso: O Movimento de Reorientação Curricular na Gestão Paulo Freire²²

Paulo Freire, durante a sua gestão como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), iniciou a construção e a vivência de um novo paradigma educacional, inspirado numa *educação como prática da liberdade*. Elegeu a democratização do ensino como princípio norteador da gestão e estabeleceu como diretrizes a democratização da gestão e do acesso, a melhoria da qualidade do ensino e a expansão do atendimento escolar aos jovens e adultos. Era, como nos afirma Freire (2001: 74) a possibilidade de realização de um sonho:

No governo municipal, aproveitei o poder que dele decorre para realizar, no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente.

²¹ Mais precisamente na década de setenta, com o advento do tecnicismo.

²² Paulo Freire esteve à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo de 1989 a 1991. O professor Mario Sérgio Cortella que assumiu a pasta até o final de 1992, manteve a mesma política dos anos iniciais dessa administração. Por isso, o período 1989-1992 é conhecido como gestão Paulo Freire.

Freire tomou como base uma escola voltada para a formação social e crítica e para uma sociedade democrática. Escola como um espaço de educação popular e não apenas local de transmissão de conhecimentos sem significado para o educando; também vislumbrou uma escola cujas características são a alegria e a seriedade na apropriação e na recriação dos conhecimentos, a solidariedade de classe, a amorosidade e a curiosidade; todos estes, valores progressistas. De acordo com Freire,

a escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (SÃO PAULO, 1989a: 7)

Para concretizar essa intenção, Freire assumiu como condição a construção de uma política educacional definida coletivamente e não burocraticamente; chamou e acolheu a comunidade para participar da construção do saber, da cultura e da educação, rompendo com a tradição autoritária de elaboração de planos governamentais realizados em gabinetes, por uma minoria, longe daqueles que os executam (Ibidem: 6).

Essa foi uma política contagiante, vibrante e motivadora, justamente por não ter sido uma proposta pronta, autoritária, definida por alguns, mas um processo que foi construído no coletivo, através do diálogo e com a participação daqueles que faziam a educação e que buscavam uma escola pública popular de qualidade. A qualidade deve ser entendida

não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade - tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. (Ibidem: 7)

Para a efetivação da escola possível, Freire deu início em sua Gestão ao Movimento de Reorientação Curricular²³: processo de discussão e revisão da prática pedagógica realizada pelas escolas. Teve como pontos de partida a análise e a reflexão com os educadores do currículo em ação, do conjunto de decisões e ações desenvolvidas no interior da escola, propondo assim uma mudança de foco na questão curricular:

do currículo tecnicista, visto como grade, relação de matérias, rol de conteúdos, métodos e técnicas, organizado em gabinetes, para o currículo crítico, com um sentido mais amplo, que perpassa todas as ações da escola, onde se inserem necessariamente a questão da ideologia, do conhecimento e do poder, currículo possível de ser construído na e pela escola. (SÃO PAULO, 1990: 10)

A proposta de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo procurou modificar os tradicionais conceitos de conhecimento e envolver o educador no repensar da prática curricular (Freire, 2001: 123). Exigiu, assim, uma inversão na forma de construção e de reformulação do currículo e, para isso, seguiu quatro princípios orientadores, quais são: *A construção coletiva*, *O respeito ao princípio da autonomia da escola*, *A valorização da unidade teoria-prática* e *A formação permanente dos profissionais de ensino*.

A construção coletiva foi explicitada através de um amplo processo participativo nas decisões e ações relacionadas ao currículo (São Paulo, 1989c: 2).

A iniciativa de construir um currículo democraticamente, em vez de autoritariamente, parte da concepção de perceber o conhecimento como algo que é construído historicamente e coletivamente. Construir conhecimento é característica intrínseca a todo ser humano, independente de raça, cor, sexo ou classe social. Todos nós somos criadores e re-criadores de conhecimento.

O conhecimento não pode ser tomado como propriedade ou privilégio de alguns em detrimento de outros, nem tão pouco ser escalonado como de maior ou menor importância, nem como válido ou não, de acordo com quem o produz. Todo conhecimento produzido surge da própria necessidade e curiosidade humanas e é relevante para toda a sociedade.

²³Este processo começou em 1990, com 10 escolas-piloto em cada Núcleo de Ação Educativa (NAE). No final de 1992, tinha-se estendido a cerca de 100 escolas e esperava-se sua extensão gradual a todo o sistema (Torres; O'Cadiz e Wong, 2002: 82).

No entanto, a escola precisa, diante da vastidão de conhecimentos, selecionar aqueles que são significativos e relevantes para sua comunidade, para tornar seu projeto pedagógico possível de ser realizado. Para isso, prescinde da participação da comunidade para que ela, que irá sofrer a ação realizada pela escola possa ajudar na decisão do quê ensinar.

Juntos: educadores, educandos, funcionários, coordenadores, comunidade, especialistas e secretaria de educação, com o exercício permanente do diálogo e da escuta, concretizam essa prática democrática na construção do currículo escolar.

A intenção não é desprestigiar especialistas e enaltecer a comunidade, mas fazer com que todos que participam da escola e que fazem e refazem a sua história participem do processo de reformulação do currículo com o qual irão trabalhar, valorizando não só o conhecimento científico, mas também o conhecimento de *experiência feito*. Segundo Freire (2001: 24),

a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacotes’ para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático.

O conhecimento é dinâmico, vivo, emerge do meio do povo, de sua vida, de seu cotidiano, de sua situação concreta através dos temas geradores que possibilitam a denúncia das formas desumanas e injustas de vida da comunidade, por meio do seu desvelamento, da compreensão de sua realidade, da transição do pensar ingênuo para o pensar crítico, da humanização do ser humano. Percebemos com essa opção que a democratização da gestão passa também pela democratização da seleção de conteúdos.

O respeito ao princípio da autonomia da escola permitiu o resgate e a valorização de práticas desenvolvidas nas unidades escolares, bem como a criação e a recriação de experiências curriculares que favorecessem a diversidade (São Paulo, 1989c: 2).

Se a escola e os sujeitos que a fazem têm a oportunidade de construir e decidir sobre o seu projeto escolar, considerando a sua realidade local, torna-se necessário o apoio material e pedagógico para que isso se concretize. Mais do que concordar ou autorizar o projeto da escola desenvolvido pelos educadores, coordenadores,

funcionários, pais e alunos, é vital a oferta de condições concretas para que ele ocorra respeitando a autonomia da escola.

De nada adianta a secretaria de educação permitir que a escola faça suas opções e decida com a comunidade sobre como deve ser o seu trabalho pedagógico e o seu currículo, se exigirá resultados que para serem alcançados inviabilizarão a concretização das decisões tomadas pela comunidade na seleção de seus conteúdos e na construção de seu projeto político pedagógico. O autoritarismo velado que se configura nesta situação acaba sendo pior do que o autoritarismo assumido de fato.

O respeito à autonomia valoriza as pessoas que fazem e tomam parte da escola. É uma forma de estimular e incentivar a criatividade e a inovação das práticas docentes e de elevar a auto-estima de toda a comunidade escolar, que se vê não como executora apenas, mas também como produtora e criadora de sua prática.

Uma escola que se deseja autônoma busca que sua comunidade também o seja. A formação de indivíduos autônomos não acontece de imediato. É algo que vai se construindo na prática, com a experiência das decisões. Segundo Freire (2002b: 121),

a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

A valorização da unidade teoria-prática traduziu-se numa constante ação-reflexão-ação por parte de educadores e educandos e de outros indivíduos envolvidos no processo educativo e no dia-a-dia da escola (Torres; O’Cadiz e Wong, 2002: 138).

Para compreender a realidade em seus múltiplos aspectos, faz-se necessário desocultar a ideologia dominante que a determina e condiciona; tomar a realidade como objeto de conhecimento e assim pesquisá-la, estudá-la, analisá-la e agir sobre ela.

Esse trabalho é um trabalho conjunto que nasce da aceitação de que não estamos nem vivemos sozinhos no mundo, e que formamos nossa própria identidade como ser humano ao reconhecer o outro como um ser igual a nós, que tem o direito de falar sobre a realidade da qual toma parte.

Desta forma, educadores, educandos, pais e toda a comunidade problematizam sua realidade como um desafio a ser enfrentado. Partem de fatos concretos que exigem o apoio teórico e possibilita o aprofundamento em nível mais elaborado dessa realidade, buscando a transição da consciência ingênua para a crítica.

Nesse processo, a teoria e a prática são atos indissociáveis. Ao trabalharmos de maneira isolada, somente com a teoria ou somente com a prática, corremos o risco de esvaziar a nossa reflexão e de não percebermos a realidade em sua multiplicidade. Corremos o risco de continuar a alimentar a consciência ingênua.

O trabalho teórico não é exclusividade dos acadêmicos nem tão pouco a prática é exclusividade dos técnicos. A academia não pode trabalhar distante da realidade concreta que a rodeia, assim como o técnico não pode deixar de pensar a prática da qual toma parte. De acordo com Freire (2001: 106), “no fundo, teoria e prática, em suas relações, se precisam e se completam. Neste sentido, há sempre, embutida na prática, uma certa teoria escondida, como há, num projeto teórico nascendo não de uma prática concreta, a prática futura que avaliará a hipótese teórica”.

A formação permanente dos profissionais de ensino tomou como base a análise crítica do currículo em vigor na escola, buscando localizar os pontos críticos que requeriam maior fundamentação, revisão de práticas e superação das mesmas (São Paulo, 1989c: 2).

Não só os alunos são vítimas da educação bancária. O professor também o é. Muitas vezes é tão bem envolvido pela visão tecnicista que não percebe a forma mecânica em que se dá a sua prática. Neste caso, os professores, segundo as palavras de Paulo Freire (1979: 23),

deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos. Mas ao desenvolver desta forma sua ação, que tem sua incidência neste “homem-lata”, podemos melancolicamente perguntar: “onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização?”

Para atender a um novo projeto de educação, a uma educação humanizadora, é preciso, portanto, que a postura acrítica seja mudada e os educadores assumam uma prática docente crítica, baseada na rigorosidade metódica e no *pensar certo*. Exige-se para isso uma formação permanente que possibilite o repensar da prática a partir da reflexão crítica, pois “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (Ibidem, 2002b: 44).

O processo de reorientação curricular envolveu professores, alunos, pais, especialistas e movimentos sociais, uma vez que, na perspectiva Freireana, “as decisões sobre o currículo resultarão de um movimento de ação-reflexão-ação, desenvolvido coletivamente por diferentes grupos em interação no processo educacional” (São Paulo, 1989c: 3).

O envolvimento desses sujeitos deu-se em três momentos distintos, a saber: problematização do currículo, organização dos produtos obtidos no primeiro momento e, por último, retorno para as escolas dos rumos do trabalho pedagógico, gerados nos momentos anteriores.

Na problematização do currículo, realizou-se a descrição crítica e a expressão das expectativas, envolvendo, no âmbito da escola, alunos, especialistas e conselhos de escola e, no âmbito da participação popular, através de plenárias pedagógicas, pais e representantes dos movimentos sociais.

A organização dos produtos obtidos no primeiro momento caracterizou-se pelo processo de sistematização, através do confronto crítico das áreas de conhecimento, apontando, necessariamente, para os rumos do currículo que se desejava.

No último momento, acontecia o retorno para as escolas dos rumos do trabalho pedagógico gerado até então. De posse do texto apresentado, a escola participava com críticas e encaminhamentos de novas propostas pedagógicas.

Destaca-se no desenvolvimento desses três momentos o envolvimento de dois tipos de práticas simultâneas:

de um lado, a atuação conjunta de toda a equipe da escola na construção e aplicação da nova proposta curricular, por iniciativa e coordenação dos órgãos da Secretaria da Educação, em cerca de dez escolas [municipais], que [foram] gradativamente expandidas e, de outro lado, o apoio da Secretaria de Educação através de recursos humanos e materiais a propostas específicas (de professores ou grupo de professores) surgidas do interesse da construção de um novo currículo orientado na perspectiva da política [proposta]. (SÃO PAULO, 1989c: 4)

Na realização desse trabalho, o professor foi assumido como sujeito principal e, por isso, como condição para a concretização dessa empreitada. Foi definida uma política de formação permanente séria, que provocou um repensar a prática docente e a sua conseqüente renovação e que permitiu aos professores a apropriação desse novo paradigma curricular.

A formação proposta pela Gestão Paulo Freire partia da prática das professoras, diretoras e coordenadoras para, daí, construir uma nova forma de trabalhar com os educandos. Segundo Freire (2001: 80-81),

os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (...) Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica.

Essa formação, que aconteceu através de grupos nas escolas, de oficinas pedagógicas, de cursos, de palestras, de congressos e de encontros de escolas, concebeu o educador não como um sujeito isolado, mas como um sujeito que, ao lado de outros, constrói conhecimento e práticas; por isso, “a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recree a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.” (Freire, 2001: 80); reafirmou, ainda, a importância de se preparar os professores para trabalhar no novo paradigma proposto, assim como resgatar o conhecimento expropriado por anos seguidos de uma política autoritária que os tratava como meros executores e repetidores de técnicas, considerando que

a participação dos educadores na análise crítica do trabalho educativo que realizam, bem como o conhecimento de como (...) pensam as possibilidades e os limites para a melhoria do ensino numa perspectiva democrática, é muito importante para construir uma escola pública popular de qualidade. (SÃO PAULO, 1989c: 1)

Em contraposição às propostas de uma política educacional autoritária, onde escolas são meras executoras de pacotes definidos por secretarias estaduais ou municipais de educação, a Secretaria de Educação da Gestão Freire desenvolveu uma política educacional revolucionária, conforme afirmação de Freire (2001: 43):

por convicção política e razão pedagógica recusamos os “pacotes” com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base. Por isso mesmo é que, nos momentos que se seguem, do processo de reformulação curricular, estaremos conversando com diretoras, com professoras, com supervisoras, com merendeiras, com mães e pais,

com lideranças populares, com as crianças. É preciso que falem a nós de como vêm a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a parti do gabinete do secretário.

Esta prática esteve presente em toda a Gestão Paulo Freire, percebida na participação e no diálogo para a definição das políticas, na circulação de informações entre todos os envolvidos nos processos educativos, no acompanhamento e no controle das ações da Secretaria pela comunidade, mostrando a coerência entre a teoria e a prática de Freire. Conforme encontrado em Maia, Cruz e Ramos (1995: 160),

a análise das prioridades estabelecidas pela administração municipal de ensino de São Paulo [1989-1991] permite constatar a identidade entre os princípios proclamados e as medidas administrativo-pedagógicas implementadas. O esforço no sentido da descentralização da gestão se fez sentir na maior autonomia das instâncias intermediárias e principalmente da unidade escolar.

A opção por uma gestão democrática é difícil, pois exige saber lidar com os conflitos, aprender a trabalhar com a diversidade e nem sempre nos dá as melhores soluções para resolver os nossos problemas. No entanto, ela é, sem dúvida, a forma mais correta e ética de buscar uma solução quando lidamos com o bem público.

Tudo isso faz com que o paradigma de educação concebido por Paulo Freire continue vivo, forte e atual. Provas disto são as diversas políticas públicas educacionais tendo-o como referencial e subsidiando secretarias de educação em todo o país no desenvolvimento de ações com os mesmos pressupostos educacionais utilizados em sua gestão.

3. A discussão curricular na década de noventa

A partir da década de 1990, as políticas educacionais oficiais vêm, então, enfatizando o controle curricular por meio de avaliações externas que legitimam determinados saberes e norteiam o que os professores devem ensinar e o que os alunos aprender. Tal política vincula-se ao discurso da qualidade, que é baseada no produto, no resultado educacional, utilizando-se, pois, de processos de medição, padrões e indicadores, cuja finalidade é a de classificar e hierarquizar escolas, professores e

alunos. De acordo com Freire (2006: 110), “o problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que”.

A discussão curricular no Brasil, nessa época, foi marcada, especialmente, pelo desenvolvimento e a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁴ em todas as escolas do território nacional. Sua proposta consistiu em fixar conteúdos mínimos de acordo com os princípios de igualdade e de diversidade explicitados na Constituição Federal do Brasil de 1988, com o intuito de assegurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular, sistema de ensino e unidade escolar (Bonamino; Martínez, 2002: 370).

Observamos, com a ajuda do estudo histórico realizado por Cury (1996), que a intenção de consolidar um currículo nacional no Brasil não é algo recente; acompanha o campo educacional desde a Proclamação da República, com a preocupação de formar uma identidade nacional. Acentuou-se principalmente na década de vinte, com o abalo aos vínculos nacionais provocado pelos movimentos sociais proletários e pelos movimentos políticos internos; prosseguiu nos anos trinta, durante o período Vargas, e, em seguida, com a ditadura militar. Em todos eles existiu a proposta de firmar diretrizes gerais para o ensino, de forma que os interesses nacionais brasileiros estivessem acima de qualquer outro. Na década de noventa essa proposta vem revestida com as exigências da nova ordem internacional, vinculada à visão do mercado.

Os PCNs, de acordo com os seus idealizadores e colaboradores, constituem um referencial de qualidade para a educação e um instrumento para “auxiliar os professores na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica” (Brasil, 1997: 10).

Essa política, impulsionada pelo discurso da qualidade na educação na luta contra os elevados índices de evasão e de repetência escolar existentes, principalmente, nas instituições públicas, colocou em questão a validade do currículo trabalhado nas escolas.

Além dos Parâmetros Curriculares, tivemos, ainda, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), a proposta de um diagnóstico dos vários níveis e modalidades

²⁴ Regulamentados pela LDB 9394/96: Título IV – Da Organização da Educação Nacional - art 9º - A União incumbir-se-á de:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

de ensino²⁵, provocando, assim, o surgimento das políticas de avaliação nacionais, tais como o SAEB²⁶ e o ENEM²⁷, com o objetivo de “oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas” (INEP, 2007).

No entanto, para Freire (2002b: 130),

os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca (...) não é ficar contra a avaliação (...), mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada (...) é lutar em favor da compreensão da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço da libertação e não da domesticação.

Na prática, a principal finalidade destas políticas tem sido medir o desempenho das escolas, alimentando-as a competirem umas contra as outras e enquadrando-as num *ranking* nacional, através dos resultados obtidos por seus alunos, oferecendo a possibilidade de opções de escolha entre as “melhores” e “piores” instituições de ensino. Com a ajuda de Barreiros (2002: 4), observamos que

a política educacional vigente tem mostrado o seu esquecimento diante do professor, do aluno e do próprio sentido de educar. A escola passa a ser então um curso preparatório para os sucessivos processos de avaliação – SAEB, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Vestibulinho e Vestibulares, Exame Nacional de Cursos e Avaliação dos Cursos Superiores (PROVÃO).

Neste sentido, fortalece-se o argumento de que as diretrizes e metas curriculares nacionais compõem uma alternativa para elevar o nível de ensino e fazer as escolas se responsabilizarem pelo sucesso ou fracasso de seus alunos, como se a precária infraestrutura educacional existente em muitas regiões do Brasil, com salas desestruturadas e

²⁵ “Art. 9º A União incumbir-se-á de:
(...)”

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (...)” (CARNEIRO, 1998: 62).

²⁶ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB: tem como objetivo avaliar em larga escala o desempenho, em diferentes disciplinas, dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

²⁷ Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

lotadas, falta de material didático, baixa remuneração dos professores, fosse solucionada com a implementação de um sistema de avaliação e com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No que se refere a esta discussão sobre o lugar que os PCNs devem ou podem ocupar no contexto de uma política ampla de melhoria da qualidade da educação, a ANPEd (1996: 88) destaca que,

embora mencionada na parte introdutória do documento, não está suficientemente enfatizada a necessidade de investimentos públicos importantes na melhoria das condições físicas das redes de ensino, nos equipamentos e materiais pedagógicos disponíveis para uso de crianças e adultos, na qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, na busca de patamares salariais dignos e na estruturação de planos de carreira que incentivem seu aprimoramento profissional. Sem essas condições, atualmente ausentes da grande maioria das escolas brasileiras, um documento como os PCN, por melhor que seja, não será mais do que um sonho ou ficção pedagógica acessível a poucos.

Apesar de ser defendido por muitos como uma proposta flexível, de natureza aberta e não um modelo homogêneo e impositivo, os PCNs acabam por transformar-se num padrão obrigatório para as escolas que almejam uma boa classificação nas avaliações nacionais, limitando e determinando, principalmente, o conteúdo a ser ensinado em cada uma das séries escolares, atribuindo ao currículo o papel de reproduzir exigências governamentais, visto que essas avaliações refletem e tomam como base a matriz sugerida nos próprios Parâmetros Curriculares. Torna-se explícito, então, a vinculação entre os PCNs e o sistema de avaliação nacional. Neste prisma, Apple (1995: 74) afirma, no que concerne a parâmetros curriculares nacionais, que

(...) seu principal valor está não no suposto estímulo à padronização de metas e conteúdos e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas as mais importantes (...) seu principal papel está sim em prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação.

Esta padronização acaba, também, por determinar uma prática docente voltada a atender os requisitos nacionais classificados como de uma boa educação, reservando-se à escola uma posição periférica na definição de políticas públicas, cabendo a ela, apenas, a reprodução das decisões do centro, apesar de ser considerada o cerne na questão educativa. Como exemplo, temos o alerta apresentado por Fernandes Moreira

(1999: 136) que, ao analisar a Reforma Educacional realizada na Inglaterra²⁸, relata-nos como o Governo Inglês, ao estabelecer um maior controle nas escolas através de um currículo nacional detalhado e prescritivo vinculado à exames externos, como instrumentos de avaliação da escola pelo desempenho dos alunos, provocou um resultado desastroso, com o empobrecimento da prática pedagógica, reduzindo-a a atividades preparatórias para os exames externos.

Nesta perspectiva, reconhecemos o currículo como produto inspirado na Teoria Técnica (Pacheco, 1996), construído a partir de decisões consideradas neutras, descontextualizadas do cotidiano escolar, tomadas nas instâncias superiores por aqueles que pensam a educação e não pelos que fazem a educação. Chega nas escolas como pacote que deve ser aplicado pelo professor em sala de aula, criando uma relação de hierarquia entre a teoria e a prática, onde a prática é determinada pela teoria, sendo o professor um executor.

Contribuição para essa discussão encontramos, em documento construído pela gestão Paulo Freire, no seguinte trecho:

Historicamente, os programas oficiais de ensino na Educação Brasileira têm se caracterizado por produções em gabinetes de Secretarias de Educação, a partir da edição de documentos legais que os orientam, condicionam e dirigem. No caso dos educadores do Ensino Municipal, a história tem sido semelhante (1): os programas foram concebidos e elaborados nos órgãos centrais da Secretaria e publicados. No geral, o papel que cabia ao educador desempenhar era de mero executor deste programa, que iria, em última análise, constituir-se como um dos únicos organizadores do seu trabalho. Dele era cobrada a tarefa de “cumpridor” e executor do programa recebido. Essa prática reflete uma concepção de produção de conhecimento segundo a qual a alguns “melhor preparados” cabe a tarefa de fazer o programa e a outros a tarefa de cumpri-lo ou aplicá-lo. Reflete uma posição contra a qual temos manifestado, na teoria e na prática, nossa oposição: a escola também é local de produção do saber e o educador também deve discutir e produzir a sua prática pedagógica. (SÃO PAULO, 1991: 3)

Atualmente, no Brasil, mesmo que com algumas exceções, persiste a tentativa de mudanças no como ensinar, nas metodologias, mantendo-se, no entanto, a concepção de currículo como lista de conteúdos. Busca-se, assim, aprimorar as técnicas e os métodos para atingir uma melhor aprendizagem do aluno no cumprimento do programa de disciplinas, concebido de maneira desvinculada da realidade da comunidade escolar.

²⁸ Reforma iniciada em meados de 1987.

Os conteúdos selecionados por especialistas, de forma autoritária, tendem a estabelecer uma única visão de mundo. A transmissão do conhecimento e a sua apreensão são defendidas como fundamentais para a melhoria e a qualidade de vida da população desfavorecida. Desprezam qualquer outro conhecimento que não esteja dentro daqueles descritos como universais e válidos, além de incutir a crença de que a forma de falar dos alunos e seus saberes populares não são adequados. Negam, assim, suas subjetividades, não lhes permitindo um contato crítico com a realidade e substituindo o conhecimento subjetivo por informações e conceitos políticos oficiais de como se consegue vencer e ter sucesso na vida por si mesmo, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades para tornar-se empregável. Vemos, então, que as pressões pela produtividade inerentes do mercado de trabalho influenciam de forma direta o cotidiano escolar.

Alguns pesquisadores - Bonamino e Martínez (2002), Cury (1996), Fernandes Moreira (1999), Teixeira (2001), Barreiros (2003; 2002; 2001), Azanha (2001) e Santos (2002) -, em estudos sobre as recentes reformas educacionais realizadas tanto a nível nacional como internacional, afirmam, baseados nos resultados de suas análises, que as políticas educacionais concebidas a partir da década de noventa são reflexos da nova ordem internacional, que alterou o padrão das exigências requeridas pelo capital, busca a implantação de um currículo nacional definido segundo a ótica do mercado internacional, vinculado a avaliações externas que classificam, hierarquizam e controlam o ensino ministrado nas escolas.

Um currículo exclusivo e oficial representa uma forma autoritária e mecânica de organizar o ensino; evidencia a falta de confiança tanto na habilidade dos alunos como na competência dos professores e o desejo de manipulação de suas atividades (Moreira, 2000: 114-115); compõe uma proposta de educação desumanizante e alienadora, que procura manter os sujeitos numa permanente situação de submissão e dominação, tratando-os como objetos e os coisificando, introjetando neles a condição de seres inferiores e fazendo-os aceitá-la de forma passiva. O objetivo, então, não é transformar a condição do sujeito, mas conformar a sua consciência. Freire (2003a: 58) denomina esta educação de *Educação Bancária* e, segundo ele,

na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de

alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Em contraposição a esta proposta, encontramos em Freire um novo paradigma de educação, desenvolvido a partir de suas experiências de vida – pessoal e profissional – que o fizeram refletir sobre o sofrimento, a luta e a possibilidade de uma sociedade justa e solidária. Os princípios da Pedagogia Freireana caracterizam-se pela luta a favor da emancipação permanente dos seres humanos, a partir da denúncia das formas de dominação, com a construção de um currículo onde o conhecimento trabalhado seja significativo para a comunidade escolar, com oportunidade de discutir e trazer para sala de aula os conflitos e contradições da sociedade na qual o educando, o educador e a escola estão inseridos. Visa, com isso, a compreensão da realidade e de seus múltiplos aspectos e a possibilidade de transformação do educando e, conseqüentemente, da sociedade.

A Pedagogia Freireana funda-se, também, no desejo de formar cidadãos autônomos, capazes de desvendar e enfrentar os desafios sociais que se apresentam no mundo globalizado em que vivemos e nos convoca profundamente para um compromisso com a vida e com a justiça na tarefa humana de permanente transformação da realidade para a libertação dos homens. É, pois, uma Educação Humanizadora, por defender o desaparecimento da opressão desumanizante onde os homens se acham quase coisificados. Como lembrado por Freire, “se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘Educação Bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (Freire, 2003a: 62).

A Educação Humanizadora move-nos, então, na direção do desejo e da curiosidade de conhecer mais o paradigma educacional criado pelo educador Paulo Freire e de identificar a sua contribuição para os sistemas educacionais na construção do currículo na escola.

CAPÍTULO II

O percurso metodológico

Neste capítulo apresentamos o campo da pesquisa, as concepções de pesquisa e o caminho metodológico eleitos para o desenvolvimento da investigação. Revelamos o como e o porquê das escolhas que fundamentaram o nosso percurso.

1. A opção teórico-metodológica

Compartilhamos, juntamente com Freire, a concepção de ser humano como um ser inconcluso e que, sendo inacabado, tem vocação para ser mais, por meio de um permanente movimento de busca. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2002: 55).

O sentimento de inconclusão lança o homem em um movimento de procura permanente, na tentativa de saciar sua curiosidade. É essa curiosidade que o faz perguntar, conhecer, criar hipótese, previsões e lhe proporciona o prazer da descoberta do novo ou da ratificação do já conhecido.

Somos, portanto, seres que, não apenas presentes no mundo, mas também com o mundo, nos fazemos e refazemos a cada dia. Somos seres que nos fazemos com nosso agir e com o que construímos, simplesmente existindo.

Sendo assim, acreditamos na pesquisa como uma atividade humana e social que traz consigo a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam os

sujeitos da pesquisa, permitindo as constantes elaboração e re-elaboração de conhecimentos que possibilitam a compreensão e a transformação da realidade. Conforme Pádua (2000: 29), “a produção do conhecimento é processual (...) [e] este processo é histórico, individual e coletivo ao mesmo tempo, derivado da práxis humana, e por isso mesmo, não linear nem neutro, como queria a ciência positivista”.

Por isso, para alcançar nossos objetivos, fizemos uso da abordagem qualitativa, pois buscamos a compreensão das expressões humanas constantes nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações, bem como as significações contidas nos atos e nas práticas. Como destacado por Minayo (2004), as sociedades existem num determinado espaço e com características situacionais específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e com vistas para o futuro. As sociedades possuem consciência histórica. Sendo assim, juntamente com o pesquisador, dão sentido ao trabalho de pesquisa por ele desenvolvido, o qual não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis. Acrescentamos a isto o entendimento do fenômeno educacional como parte de um contexto social, situado em uma realidade histórica e que, assim, sofre uma série de determinações.

Nesta perspectiva, optamos pelo estudo de caso do tipo etnográfico: um estudo em profundidade do fenômeno educacional, voltado para uma instância em particular, com ênfase na sua singularidade e considerando os princípios e métodos da etnografia (André, 2005); focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada, na tentativa de abranger as características mais importantes do tema pesquisado e de seu processo de desenvolvimento. Vale a pena ressaltar, ainda, que este tipo de pesquisa tem com principal característica a de construir-se durante o próprio processo de pesquisa, considerando assim que “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho” (Lüdke; André, 1986: 18).

Durante a realização desta pesquisa, procedemos ao estudo teórico e ao trabalho de campo, ambos ocorrendo concomitantemente. Com o estudo teórico, buscamos o aprofundamento na metodologia de estudo de caso, técnicas de coletas e análise de dados, bem como a ampliação de conhecimentos na área de currículo e no referencial Freireano. A construção de um conjunto de categorias fundadas no pensamento de Paulo Freire foi importante para conduzir a análise dos dados coletados em campo.

Como observado por Minayo (2004: 52-53), a pesquisa bibliográfica, “além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área do conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido”.

O estudo de caso foi realizado em uma unidade escolar do Município de Diadema. Este Município foi escolhido como campo de pesquisa por tornar pública sua adesão ao pensamento freireano, por meio da relação vivida com a pessoa de Paulo Freire e com sua obra, bem como com assessores e consultores que defendem o pensamento freireano. Essa opção é explicitada na construção de um projeto educacional de qualidade social, transformador e libertador, que vem priorizando a implantação de uma proposta curricular que é resultado do trabalho coletivo dos profissionais da educação e objeto de reflexão de toda a rede. Assim, como observado por Minayo (Ibidem: 53), “concebemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

Com o objetivo de olhar uma escola e verificar como a proposta curricular está nela se concretizando, solicitamos à Secretaria de Educação que indicasse uma unidade escolar onde essa política estivesse mais enraizada. Esclarecemos que buscávamos uma escola que possuísse um percurso bem sucedido em relação à construção do currículo na perspectiva freireana, que melhor respondesse aos objetivos propostos e que oferecesse os elementos mais ricos para a pesquisa.

Questionamos se, apesar de todas as escolas da rede municipal de Diadema receberem as mesmas orientações e recursos para a organização de seu currículo, existia alguma que se destacava dentre as demais, pois, conforme André (2005: 29), “a unidade vai ser escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja por que é representativo de muitos outros casos seja porque é completamente distinto de outros casos”.

O Departamento de Educação - DEPED, órgão competente e possuidor dos subsídios necessários para, diante do universo existente, designar a escola que possuísse um percurso bem sucedido em relação à construção do currículo, indicou a EM Santa Rita²⁹, escola que defende e procura organizar o seu currículo a partir das necessidades reveladas pela comunidade por meio de uma pesquisa qualitativa realizada com pais,

²⁹ A divulgação do nome da escola, campo da pesquisa, foi autorizada pelas coordenadoras da Escola e pelo DEPED, na pessoa de Ana Maria Firmino, Chefe de Ensino Fundamental.

alunos e comunidade do entorno, bem como com reuniões do Conselho e de pais, conforme explicitado em seu Projeto Político Pedagógico (Diadema, 2006a: 116), onde encontramos que “cabe à escola propor momentos para que a comunidade possa repensar as concepções curriculares, possa discutir, opinar e decidir sobre os rumos da educação, além de subsidiá-la com informações para que fortaleçam a mobilização popular na sociedade”.

O DEPED destaca ainda a elaboração e desenvolvimento do Projeto Ação Cidadã³⁰, cujo principal objetivo foi “buscar, na comunidade escolar, a parceria para compartilhar discussões, decisões e ações para a solução de problemas que envolviam, não só as questões relativas ao interior do espaço escolar, mas também do seu entorno” (Idem, 2004d: 8). Este projeto foi apresentado como proposta de trabalho pelas candidatas à coordenação da EM Santa Rita, na eleição para o mandato 2003-2007. O sucesso e a aprovação pela comunidade foram tal que, hoje, o projeto foi incorporado às políticas da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECEL -, e expandiu-se para todas as escolas da rede, denominando-se *Escola de Todos*.

Na unidade escolar designada para a investigação, utilizamos como técnicas de coleta de dados a entrevista, a observação e a análise de documentos. Inicialmente, como técnica exploratória, fizemos uso da análise documental, a qual nos foi útil na indicação de aspectos a serem focalizados por outras técnicas no decorrer da pesquisa.

Com a análise de documentos produzidos no processo de construção curricular, buscamos uma aproximação do discurso institucional e a apropriação das manifestações dos atores educativos, pelos registros de seus pontos de vistas efetuados ao longo do percurso, bem como a possibilidade da descrição de um processo ainda em curso ou, ainda, a reconstituição de uma situação passada. Acrescentamos a isto, baseados em Bardin (2003: 45), que a análise documental pode ser considerada como

uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. (...) Tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação.

Consideramos documentos deste processo os citados abaixo:

1. Projeto Político Pedagógico da Escola;

³⁰ No subcapítulo 2.2, deste capítulo II, o leitor encontrará maiores informações sobre este projeto.

2. Projeto de Trabalho para a Escola;
3. Documento institucional da Reorientação curricular;
4. Proposta Curricular em Ação: Seminários Estendidos; e
5. Registro do estudo do entorno da Escola.

Paralelamente à análise documental, demos procedimento a observações no Município e na unidade escolar, na tentativa de chegar mais perto das perspectivas dos sujeitos, ao acompanharmos as experiências do cotidiano, como: manifestações de comportamento, conversas, rotina da escola, reuniões semanais pedagógicas e de formação de professores na Escola, reuniões pedagógicas semestrais, reuniões de pais, além de atividades que mobilizaram toda a rede, como os seminários estendidos nas formações de professores, a Ação Compartilhada³¹ e a Ação Cidadã³².

Nos momentos selecionados para realizar nossas observações, conscientes das diversas vertentes que constituem o processo educativo no cotidiano escolar, priorizamos aqueles relacionados à organização curricular da Escola, em decorrência dos objetivos propostos pela pesquisa e considerando também que “a capacidade de observar do ser humano é bastante limitada e o trabalho, certamente, não terá uma conclusão com o êxito esperado se o observador não concentrar sua atenção em determinados aspectos fundamentais para a pesquisa” (Vianna, 2007: 89).

Foram realizadas observações, no período de 24/05/2006 à 12/12/2007. A realização dessas observações foi assim distribuída: treze observações diretas na Escola, duas em formações externas para professores e coordenadores, duas em eventos com a comunidade, uma no Centro de Memória de Diadema, três na Secretaria de Educação, além das idas à Escola para a realização das entrevistas, bem como esclarecimento das mesmas.

Para cada uma das observações, registramos no diário de campo aquilo que se mostrou visível ao nosso olhar, como: descrição de pessoas, eventos, situações interessantes, opiniões e falas de diferentes sujeitos, tempo de duração de atividades e representação gráfica dos ambientes.

³¹ É uma parceria entre a Prefeitura do Município de Diadema, entidades da sociedade civil e população para a valorização da educação popular democrática. Através da educação popular e elaboração conjunta, o Programa contribui na construção de conhecimentos coletivos, incorporando a comunidade na execução de políticas públicas permanentes e evitando depredações nos equipamentos públicos (Diadema, 2008).

³² Projeto desenvolvido na Escola Santa Rita com o objetivo de reunir escola, comunidade, alunos e pais. O leitor terá mais detalhes sobre o projeto no subcapítulo 2.2.

Os registros destas observações foram realizados no decorrer de cada acontecimento, quando na maioria dos casos procurávamos anotar de forma discreta e sucinta as informações e os dados percebidos. Este procedimento foi adotado com o objetivo de evitar perturbar, no ato de observar, as pessoas envolvidas, bem como para que nós não dividíssemos as nossas atenções entre o ato de observar e o de registrar, perdendo elementos significativos para o desenvolvimento do trabalho (Vianna: 2007). Assim, em um momento posterior, editávamos uma segunda versão, com base nos pontos anotados, em forma narrativa e que oferece a descrição dos fatos com princípio, meio e fim.

Como parte integrante das observações, fizemos uso, ainda, de entrevistas semi-estruturadas individuais, oportunizando o esclarecimento e o aprofundamento de novos aspectos percebidos na convivência com os sujeitos da unidade escolar, nos eventos da Rede Municipal e no Departamento de Educação e, assim, explorando as vantagens desse instrumento que permite ser usado com qualquer segmento da população.

Foram realizadas sete entrevistas³³ na Escola e uma no Departamento de Educação - DEPED. Na Escola, as entrevistas aconteceram durante o horário de reunião das professoras, conhecido como hora aglutinada³⁴. Para o registro destas entrevistas foram feitas gravações em fitas e, em momento posterior, transcrições e edições por nós mesmas.

A entrevista do DEPED foi realizada com a responsável pela Divisão do Ensino Fundamental, no dia 12/12/2007. Esta, por sua vez, não foi gravada, mas registrada de próprio punho por nós no momento em que aconteceu.

Destacamos, neste momento, que, especialmente no contato com a Escola, tanto para a realização das observações quanto das entrevistas, nós precisamos do consentimento e da aceitação do grupo de professoras, coordenadoras e funcionários da Escola para interagir e tomar parte na convivência e no cotidiano escolar. Consentimento e aceitação conquistados a partir da construção de uma relação pesquisadora-grupo escolar, baseada no respeito e na colaboração mútua.

Ainda no que diz respeito à interação pesquisadora-pesquisados, percebemos também o gradual comprometimento do grupo, assumindo seu papel de sujeito ativo junto à nós na investigação, o que nos leva a lembrar que “a pesquisa nessa área lida

³³ Ver roteiro seguido para a realização das entrevistas na Escola, no Apêndice 1.

³⁴ A escolha deste horário foi negociada entre professoras e coordenadoras, por ser conveniente para todas, principalmente para aquelas que trabalham em outro turno e não dispunham de outro horário para as entrevistas. Entrevistamos quatro professoras no dia 15/08/2007 e três no dia 22/08/2007.

com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos” (Minayo, 2004: 14).

Essa convivência entre pesquisadora e pesquisados, apesar de seu sucesso, foi difícil e nos exigiu o perceber e o saber lidar com nossa condição humana, a qual, ao mesmo tempo em que parecia ser um ponto forte em certos momentos, quando na descoberta de novos horizontes, reações imediatas a determinadas ações e possibilidades de correções e redirecionamentos; em outros momentos demonstrava a sua vulnerabilidade ao cometer erros, perder oportunidades, envolver-se demais em certas situações ou com certas pessoas. Segundo André (2005: 38), “saber lidar, pois, com os prós e contras de sua condição humana é o princípio geral inicial que o pesquisador deverá enfrentar”.

No decorrer desse processo, aceitaram e participaram das entrevistas cinco professoras e duas coordenadoras³⁵, com os seguintes perfis:

Quadro 1 - Perfil das professoras entrevistadas da EM Santa Rita Diadema, SP, ago/2007

Professora	Formação	Tempo(em anos)		
		Magistério	Diadema	EMEI Sta Rita
P1	Pedagogia	17	15	8
P2	Pedagogia	18	15	14
P3	Pedagogia - Especialização em EI*	11	11	1
P4	Pedagogia -Especialização em ER**	19	19	12
P5	Pedagogia - Especialização em EI*	14	1/2	1/2
C1	Letras e Pedagogia - Especialização em EI*	19	16	13
C2	Pedagogia	19	16	13

* - EI – Educação Infantil

** - ER – Ensino Religioso

Todas as professoras ensinam em turmas de educação infantil no turno da tarde³⁶. As coordenadoras trabalham em dois turnos, uma no período manhã e tarde e, a outra, no período tarde e noite.

³⁵ As duas coordenadoras são professoras da escola há treze anos. Foram eleitas coordenadoras em 2000 e reeleitas em 2003. Entregaram os cargos no final de 2007 para retornarem à sala de aula em 2008.

³⁶ A escolha de trabalhar com o turno da tarde deu-se exclusivamente em virtude das nossas limitações de participar das reuniões pedagógicas do turno da manhã, como também de observar o turno da noite, do início ao final, devido à nossa dificuldade de acesso e de deslocamento. O tempo gasto, por nós, no percurso de São Paulo à Diadema era em média de duas horas. As reuniões pedagógicas do turno da manhã começavam às 6:00h da manhã, todas as quartas-feiras, o que tornava inviável a nossa chegada no

Finalizadas as entrevistas e assim concluída a coleta de dados, realizamos as devidas transcrições e edições e partimos para a fase mais formal de análise. Nela, procedemos a organização e a leitura estruturada de cada uma das entrevistas, o registro das observações e dos documentos para, em seguida, dar início ao mapeamento temático³⁷ das contribuições referentes às práticas de construção do currículo da Escola. Os eixos temáticos utilizados para este mapeamento foram os eixos adotados na reorientação curricular realizada pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo na administração de Paulo Freire (1989-1991), quais são: *a construção coletiva, o respeito ao princípio da autonomia da escola, a valorização da unidade teoria-prática e a formação permanente dos profissionais de ensino.*

Em relação às entrevistas, após o mapeamento de cada uma delas, adotamos o seguinte procedimento de análise: primeiramente, buscamos identificar as categorias freireanas implícitas na prática descrita pelos sujeitos em suas falas, referentes ao eixo temático de análise adotado. Com estas categorias, construímos uma tabela temática para cada eixo, na qual cada uma das entrevistas foi representada por uma coluna, compostas pelas categorias encontradas na análise das falas dos sujeitos. Assim, para cada eixo temático tivemos uma tabela composta por sete colunas. Em cada uma das colunas, uma mesma categoria poderia aparecer mais de uma vez, visto que uma categoria poderia ser referenciada várias vezes na fala de uma mesma professora entrevistada.

Ao concluir a construção das tabelas, procedemos ao trabalho da seguinte forma: selecionamos a categoria freireana em uma das colunas e, voltando à transcrição das entrevistas, buscamos a descrição dada a elas pelos sujeitos para realizarmos o trabalho de análise. Esse procedimento foi realizado para cada uma das colunas, vertical e horizontalmente, para destacar as categorias que perpassaram todas as entrevistas.

Na organização, para posterior análise dos documentos e das observações, também utilizamos como recurso uma tabela temática. Utilizamos na tabela dos documentos, uma coluna para representar cada um dos documentos e, na tabela das observações, uma coluna para cada um dos dias de observação. Trabalhamos, portanto, em nossa análise e na organização dos dados coletados, com três tabelas: uma, a das entrevistas; outra, a dos documentos; e outra, a das observações.

horário requerido; o turno da noite se estendia até às 22:30h, dificultando a nossa permanência durante todo o seu período.

³⁷ O mapeamento das entrevistas consta no Apêndice 2.

Finalizado este procedimento de análise das entrevistas, efetuamos a interpretação dos dados das três fontes utilizadas na pesquisa: entrevistas, observações e documentos, para proceder ao relato e análise do caso em estudo.

Assim, no desenvolvimento desta trajetória metodológica, buscamos promover o confronto entre dados e evidências, informações coletadas sobre o tema pesquisado e o conhecimento teórico acumulado sobre ele (Lüdke; André, 1986), desejando a construção de um novo conhecimento que contribua para a reflexão e para a mudança das práticas de organização curricular.

2. Caracterização do campo de pesquisa: Diadema

Diadema faz parte da região conhecida como Grande ABC. Localiza-se entre os municípios de São Bernardo do Campo e São Paulo. Segundo dados do IBGE, baseado no Censo 2004, possui uma população de 383.626 habitantes, distribuídos em uma área de 37,5Km².

Até a década de 1950, Diadema era zona rural³⁸ da cidade de São Bernardo do Campo, que, ao constituir-se em um espaço de concentração industrial, acabou por transformar Diadema numa opção viável para os trabalhadores das indústrias que buscavam uma moradia acessível às suas condições financeiras.

Diadema passou, então, a ser cidade dormitório de trabalhadores que abasteciam as cidades vizinhas. No entanto, não dispunha das mínimas condições de infra-estrutura, o que provocou a organização e a mobilização de seus moradores na luta por condições básicas de moradia, como: sistema de esgotos, água encanada, pavimentação, transporte público, entre outros.

Os mesmos problemas vividos aproximaram e fizeram nascer uma identificação entre os moradores de um mesmo bairro e, conseqüentemente, a formação de valores, costumes e práticas em defesa dos mesmos interesses, caracterizando a população de Diadema como participante na construção das políticas de município, como podemos observar na fala de um dos munícipes a seguir:

³⁸ A emancipação do distrito de Diadema deu-se em 1958, motivada principalmente pelo descaso da cidade de São Bernardo com a falta de estrutura da região.

Mudei para o Jardim Portinari, em Diadema, em 25 de Janeiro de 1975. Aqui não tinha nada; era lugar pobre de tudo. Eu mudei num sábado, na segunda-feira uma senhora bateu na minha porta me convidando para participar de uma reunião e organizar os moradores para cobrar o esgoto Portinari. O meu marido não gostava que eu participasse de nada (...), e eu falei: não, eu quero participar, quero saber. Quero saber pelo menos como é (...), eu queria participar e me integrar no movimento e ver como é, como se faz isso. Aí fui para a reunião (...), começamos a brigar pela luz a mercúrio, era uma escuridão total. E assim foi seqüência de lutas. Depois brigamos por guia e sarjeta, depois veio o asfalto [sic]. (Terezinha dos Santos *apud* DIADEMA, 2006d)

Desde sua origem, Diadema tem a marca das lutas populares. E, ainda hoje, busca construir e ampliar espaços de participação na elaboração e na execução das políticas públicas, seja através das reuniões do orçamento participativo, das formações que ocorrem nas comunidades, nos conselhos de escola, nas associações de bairro, no Conselho Municipal de Educação ou nos congressos populares, de acordo com o explicitado na Cartilha do Congresso Popular de Educação (Diadema, 2006b: 2):

Nos últimos anos, a cidade de Diadema, através dos seus sucessivos governos progressistas, tem investido intensamente na integração das políticas públicas e na otimização de esforços junto às entidades organizadas e no aperfeiçoamento dos mecanismos de participação que se expressam num aumento gradativo da população definindo as ações públicas.

Incluem-se nesse contexto de participação popular as políticas educacionais do Município, construídas por meio do envolvimento de diferentes sujeitos num processo de debate, discussão e negociação, buscando uma educação que possibilite a formação de cidadãos ativos na sociedade em que vivem. Por isso,

consolidar uma política de educação com qualidade tem sido uma preocupação constante dos governos progressistas que administram esta cidade; pois acredita-se que se a educação não é a única responsável para a transformação social, ela é, com certeza, uma das principais causas dessa transformação (...) É esse o mote da Educação que se quer para a cidade de Diadema: educar para transformar. (Ibidem: 3)

O Departamento de Educação tem investido na construção de um projeto de educação de qualidade social, transformador e libertador, que traz como destaque para o cerne do processo a escola, suas práticas e o seu cotidiano. Defende a educação como

“um espaço de construção da identidade social e pessoal e um instrumento fundamental de compreensão e transformação da vida e do homem” (Diadema, 2004d: 2) e acredita na escola como locus fundamental no desenvolvimento de uma vida democrática, através do estímulo à integração social, à não-discriminação, à tolerância e ao trabalho coletivo. Afirma ainda que

na sociedade em que vivemos, com tantos avanços científicos tecnológicos, a escola não deve utilizar o conhecimento como um fim em si mesmo, mas como meio que, além de desenvolver nos alunos a capacidade de aprender, desenvolve também a capacidade de intervenção em seu próprio meio. (Idem, 2006e)

Na concretização de seus objetivos, trabalha com uma rede própria de ensino, que concentra seu atendimento às crianças com idade entre zero e seis anos de idade, conforme podemos perceber na tabela abaixo:

Quadro 2 - Quantitativo de escolas e alunos da Rede de Ensino Municipal de Diadema
Ano: 2006/2007

Nível de Ensino	Quantidade de Creches/Escolas	Quantidade de Alunos
Educação Infantil		
De 0 a 3 anos	44 ³⁹	6.150
De 4 a 6 anos	41	17.100
Ensino Fundamental	6	3.600
Total Geral	91	26.850

Fonte: INEP/MEC – Dados do censo escolar e Encarte “Educação para Todos” do Congresso Popular de Educação de Diadema/2006

Até o momento, o Município não instituiu seu sistema de ensino. No início da atual gestão⁴⁰, segundo Ana Maria Maia Firmino⁴¹, a Secretária de Educação decidiu e a Câmara Municipal aprovou a não participação no processo de municipalização do ensino fundamental iniciado pelo Governo do Estado de São Paulo, com a reorganização da rede estadual em 1996⁴², por entender que a municipalização ainda se

³⁹ Deste total de creches, 26 são conveniadas, funcionam por meio de parceria com alguma instituição privada, e 18 são da rede direta do Município.

⁴⁰ O atual prefeito de Diadema, José de Filippi Junior, vinculado ao Partido dos Trabalhadores, foi eleito em 2000 e reeleito em 2004. Sua administração atual teve início em janeiro de 2001.

⁴¹ Chefe do ensino fundamental, lotada no Departamento de Educação de Diadema.

⁴² Publicada no Diário Oficial do Estado, em julho/1996, a reorganização da Rede Escolar Estadual de São Paulo organizou e separou as suas escolas por séries: de 1ª a 4ª nas escolas menores, 5ª a 8ª nas escolas maiores e o ensino médio no noturno, quando possível. Com esta organização, as estruturas físicas das escolas de 1ª a 4ª séries ficavam preparadas para que o Estado repassasse às prefeituras a sua administração com a municipalização.

constituía em um discurso que não indicava quais problemas seriam resolvidos com a sua implantação e que municipalizar não é apenas assumir a administração física de uma rede de escolas, mas também sua administração pedagógica. Deve, portanto, ser um processo defendido se puder contribuir para a melhoria do ensino.⁴³

Vale a pena destacar o fato de que ainda persiste no Município a demanda para o atendimento ao ensino infantil, uma vez que Diadema possui um total de 48.998⁴⁴ crianças entre 0 e 6 anos de idade e apenas 26.850 estão matriculadas na rede de ensino, conforme dados da tabela anterior. Este motivo fortalece a opção da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer por preservar a Rede e direcionar os investimentos na educação infantil.

No entanto, a preocupação não se restringe apenas à garantia do acesso à educação, mas também a uma educação com qualidade social, cujas ações são articuladas com a Democratização do acesso e da Permanência e com a Democratização da Gestão, eixos de trabalho da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECEL.

Ao assumir a SECEL, a gestão iniciada em 2001 encontrou a rede de ensino de Diadema em situação precária, como: os prédios estavam precisando de reparos, faltavam professores nas escolas, materiais pedagógicos e vagas em todos os níveis de ensino. Assim, a SECEL, através do seu Departamento de Educação – DEPED -, resolveu que a substituição da garantia do acesso pela qualidade social, por meio de um plano de ações pedagógicas, aconteceria concomitantemente ao Plano Emergencial ou diagnóstico dos problemas que abrangiam as questões de ordem física, material e humana das escolas.

O DEPED, então, reuniu as escolas, envolvendo professores, funcionários, alunos e comunidade, para que fosse levantada uma lista de necessidades de funcionamento das unidades escolares. Em seguida, tabulou os dados coletados e devolveu-os às escolas para que, dentre eles, as unidades escolares ordenassem as suas prioridades. De posse disto, o DEPED classificou as prioridades em três categorias: curto, médio e longo prazo. Assim, foi executado, de início, o Plano Emergencial para que as escolas pudessem funcionar minimamente e, em paralelo, foi sendo desenvolvido

⁴³Desde 1996, uma das questões que impeliem a Secretaria de Educação de realizar a municipalização era a financeira, a qual, hoje, perdeu força com a aprovação do FUNDEB. Segundo Ana Firmino a discussão da municipalização deverá ser pauta da próxima administração municipal devido à exigência da própria população.

⁴⁴ Fonte: www.diadema.sp.gov.br, Acesso em 23/11/2007.

o Plano de Ações Pedagógicas, gestado com: “1-contribuição de cada profissional e de cada escola; 2-contribuição do programa de formação permanente; 3-ações cotidianas de acompanhamento de escolas; 4-programas especiais; 5- discussão e práticas relativas aos eixos curriculares” (Diadema, 2004d: 2).

A defesa por uma qualidade social da educação pode ser sentida no extrato abaixo, parte da Carta dos Pré-Congressos de Educação do Município de Diadema⁴⁵ que aconteceram em 2005:

Quando falamos sobre a Escola, discutimos prioritariamente a partir do conceito da qualidade da educação para todos. No que se refere ao currículo ele deve ser significativo às contradições da vida contemporânea. Uma escola que tem sua equipe de professores e profissionais (da educação municipal e estadual) preparados (técnica e academicamente), felizes e animados a fazer de todos os alunos parceiros do conhecimento. Uma escola que propicie esse mesmo conhecimento nas suas múltiplas possibilidades como a informática, o uniforme, o tênis, o material escolar de qualidade. (Idem, 2006c: 1)

Para desenvolver o seu projeto de educação, Diadema rejeitou os programas construídos fora da escola, por pessoas que não conheciam a realidade na qual estava inserida a comunidade local e escolar. Por acreditar que o conhecimento está vinculado à realidade e por conceber a escola como local de produção de conhecimento, a Secretaria de Educação defendeu que cada unidade escolar deveria construir seu próprio programa com a ajuda de sua comunidade. O conteúdo escolar selecionado seria aquele que emergisse das relações entre o educando/comunidade e o mundo.

A preocupação estava centrada na necessidade de informar e formar de acordo com o avanço da ciência, mas também de privilegiar o saber de *experiência feito* do educando. Observamos, assim, a prioridade com a construção de um conhecimento significativo para o educando, com a formação do ser, individual e social, em vez de direcionar o ensino para atingir os objetivos definidos por avaliações externas que procuram medir conhecimentos muitas vezes desvinculados da realidade dos educandos.

Diadema trabalha com a própria realidade como conteúdo, selecionado a partir de discussões e decisões que envolvem a comunidade local e escolar e que contribui

⁴⁵ Documento construído coletivamente pelas mulheres, por homens, por jovens e por crianças de diferentes seguimentos de Diadema, durante o mês de maio/2005, em cinco grandes encontros que marcaram os Pré-Congressos de Educação.

para a análise e a reflexão da realidade vivida pelo povo, buscando com isso superar a curiosidade ingênua no intuito de alcançar a curiosidade crítica.

A articulação entre o saber da comunidade e o saber sistematizado exige uma prática pedagógica dialógica, onde percebemos: a valorização do conhecimento com o qual o educando chega à escola, o respeito à sua cultura e a valorização do professor e da comunidade local, ambos, sujeitos ativos na construção do currículo escolar.

A educação proposta por Diadema é, pois, uma educação para a transformação, emancipação e humanização dos seus munícipes.

É nesta perspectiva de educação que a Secretaria de Educação de Diadema vem promovendo um movimento de reorientação curricular no Município, com o objetivo de gerar um documento inacabado, posto que possui autoria coletiva e processual.

2.1 A proposta curricular

Há cerca de sete anos a Secretaria de Educação de Diadema iniciou uma discussão curricular com as escolas do Município. Essa discussão foi uma necessidade definida como de longo prazo no Plano de Ações Pedagógicas da Secretaria. A finalidade desse espaço de diálogo era construir um documento, resultado do trabalho coletivo dos profissionais da educação, que orientasse e garantisse um fio condutor para a educação de Diadema, sem abandonar as singularidades e possibilidades individuais e profissionais de cada um e de cada escola. O intuito é tornar esta proposta uma fonte contínua de consulta para os profissionais da educação, pautando as práticas cotidianas dos professores e das escolas.

A Secretaria não queria adotar os Parâmetros Curriculares Nacionais como currículo oficial do Município; desejava algo com a *cara* de Diadema, de seus munícipes, de sua história e contexto. Em 2003, um grupo da Secretaria participou de um Seminário de Educação Infantil em Águas de Lindóia, tendo, então, a inspiração inicial das temáticas para a proposta curricular do Município.

A partir daí, foram realizadas quatro reuniões regionais com os professores, aos sábados, para que fossem estudadas e discutidas as temáticas da proposta curricular. Dessas reuniões, a Secretaria gerou um documento, apresentando cada uma das temáticas por faixa etária e sugerindo os objetivos a serem alcançados em cada uma delas, que foi enviado para as escolas, onde novamente cada comunidade escolar se debruçou sobre a proposta para estudá-la, discuti-la e sugerir as alterações necessárias. Esse trabalho foi devolvido para a Secretaria, que analisou as sugestões e alterações

propostas, gerando assim uma nova versão do documento. Esse processo pode ser verificado no documento dos *Seminários estendidos: proposta curricular em ação* (Diadema, 2007: 5), no qual encontramos:

A equipe da Secretaria de Educação convida a todos e a todas a se conhecerem, a refletirem e a trocarem experiências subjetivas e objetivas no intuito de que a Proposta Curricular, construída a várias mãos e pensamentos, nos espaços escolares, possa realmente ser um instrumento de transformação social.

Após a discussão com as escolas, foram convidados especialistas para opinarem sobre as temáticas que hoje são definidas como *eixos curriculares*, os seus objetivos e o início da construção de uma matriz curricular. Esses especialistas trabalharam tanto com o grupo da Secretaria de Educação como com os professores e coordenadores das escolas, nos momentos de formação permanente, estes conhecidos como *Seminários Estendidos*.

Em 2004, no jornal *Diário na Escola*, foi publicada a primeira versão da Proposta Curricular para as escolas municipais, mas não um documento fechado e definitivo, uma vez que esse movimento ainda está vivo no Município e continua, até hoje, em construção. É um objeto de reflexão para toda a Rede. A partir dele são gerados momentos de discussão tanto na escola como na Secretaria de Educação, proporcionando trocas entre ambos.

Desde a primeira versão, a proposta apresenta sete eixos de trabalho; são eles: *dignidade e humanismo, cultura, democratização da gestão, formação de formadores, as diferentes linguagens, meio ambiente e educar/cuidar*.

O eixo 1 – *Dignidade e Humanismo* – está dividido em três subitens que são: dignidade humana e diversidade racial; dignidade humana e gênero; e dignidade, sexualidade, prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e uso abusivo de drogas. Traz como objetivo discutir a relação entre a educação e as desigualdades sociais, procurando mostrar que a escola não é uma ilha, isolada ou acima da sociedade, mas que está inserida em um contexto e conjuntura socioeconômica. Para isso, faz-se necessário atuar com o propósito de desvelar, agir e romper com a realidade desumana. Nesta perspectiva, a intenção da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECEL é:

fazer com que os alunos da rede municipal pensem além do que é tido como ‘normal’ ou ‘natural’. Para isso, as escolas constroem um processo reflexivo com o intuito de trazer à tona os conflitos necessários para dar visibilidade às questões que envolvem: a organização do espaço e do tempo; as relações interpessoais (professor, aluno, coordenador, comunidade, funcionários); atitudes e valores; dimensão de gênero/etnia/classe social; sexualidade; os rituais/normas e regulamentos. (DIADEMA, 2004d: 3)

O eixo 2 – *Cultura* – chama a atenção para as práticas construídas historicamente, que muitas vezes são tomadas como universais. Ressalta que vivemos em uma sociedade multicultural e que, considerando a democratização do ensino, não podemos valorizar mais ou menos qualquer uma das culturas, mas oferecer às crianças acesso a um maior número possível de culturas. Assim, de acordo com a SECEL,

é fundamental que a escola se abra para o encontro dos diferentes, para que um possa se reconhecer e para que todos possam conhecer e aceitar outro. Caso isso ocorra, nos depararemos, com conflitos no interior da própria escola. A existência desses conflitos e a capacidade dos atores de enfrentá-los será um dos indicadores da vivência democrática no interior desta instituição. (Ibidem: 5)

O eixo 3 – *Democratização da Gestão* – traz como proposta o funcionamento de uma escola onde todos tenham poder de voz e possibilidade para sugerir e participar, a partir da geração de oportunidades de discussões onde todos possam falar e ouvir, trocar experiências, saber mais sobre direitos e deveres, limites, estética, competitividade e solidariedade, entre outros. Busca, assim, valorizar a dimensão humana, visando a utilização dos espaços públicos para a educação e o fortalecimento da comunidade organizada. Com isso, a SECEL defende que

a gestão democrática possibilita construir participativamente um projeto de Educação de qualidade social, transformador e libertador, no qual a escola, em seus diversos espaços e tempos, contribua efetivamente para o exercício dos direitos, a formação de sujeitos como cidadãos plenos, reafirmando os princípios da democracia, da solidariedade, da justiça, da liberdade, da tolerância e equidade, na direção de uma nova sociedade mais justa, igualitária, fraterna e democrática. (Ibidem: 7)

O eixo 4 – *Formação de Formadores* – mostra a valorização da rede sobre a formação permanente dos professores, os quais são responsáveis pela formação das crianças. Ao investir na formação, o Município busca promover a prática reflexiva do

professor para alcançar a construção de um ambiente de aprendizagem significativa para educador e para o educando. E é com essa visão que

Diadema optou por afirmar a “Formação de formadores” como um dos eixos curriculares porque construir uma proposta curricular para a cidade significa também oportunidade para que diretores, coordenadores e professores possam se formar e refletir sobre a escola. Assim, o currículo pode deixar de ser um mero rol de conteúdos e metodologias de trabalho para ser, verdadeiramente, um instrumento libertador na formação [permanente] de verdadeiros cidadãos. (DIADEMA, 2004d: 10)

No eixo 5 – *Diferentes Linguagens* – há a orientação voltada não só para os aspectos cognitivos do trabalho com a criança, mas com o desenvolvimento da expressão corporal e artística para as relações afetivas, sociais e consigo própria. Com a apropriação das diferentes linguagens presentes, as crianças também se apropriarão das culturas existentes em seu meio. Assim, a SECEL defende que

o corpo e o movimento, o teatro, a dança, as artes plásticas, a música, a linguagem tecnológica, a linguagem matemática, a científica, a verbal (oral e escrita) são objetos de conhecimentos na apropriação das culturas humanas da/na escola, por meio de uma compreensão de currículo plural que considera que é por meio das diferentes linguagens que mostramos o que sabemos sobre o mundo e sobre nós mesmos, constituindo-nos como sujeitos, fazendo a nossa própria história e contribuindo na construção de nossa identidade cultural. (Ibidem: 12)

Com o eixo 6 – *Meio Ambiente* – busca-se desenvolver valores e princípios voltados à preservação da natureza, à qualidade de vida, ao uso responsável dos recursos naturais, à organização social para o tratamento do lixo, assumindo, com isso, a escola como um espaço de formação de cidadãos que possam realizar a transformação social de maneira consciente. Desta forma, a SECEL vem afirmar que

a escolha do Meio Ambiente, como um dos eixos norteadores para a proposta curricular de Diadema, não pode significar apenas conteúdo de ensino na escola, mas como necessidade de conscientizar os alunos para a discussão de uma política pública maior, voltada para melhorar a qualidade de vida de toda a população. (Ibidem: 21)

O eixo 7 – *Educar/Cuidar* – foi criado para lembrar aos professores que educar e cuidar são duas dimensões inseparáveis de uma mesma ação. Ressalta que, à medida

que as crianças têm suas necessidades primárias (alimentação, higiene, saúde e locomoção) satisfeitas, vão surgindo novas, relacionadas à exploração do mundo, de si mesmas e do outro. De acordo com a SECEL,

num sentido mais amplo, cuidar e educar envolve a preocupação com a organização e o processo de apropriação de tempo e espaço, com a escolha e utilização dos materiais, com as manifestações infantis e com o trabalho com as famílias. Os projetos pedagógicos devem assegurar às crianças que as escolas sejam espaços de direitos, de brincadeiras, de curiosidade, do lúdico, do acolhimento, de construção da identidade, de interação das crianças maiores com os menores, das crianças com os adultos e com as famílias. (DIADEMA, 2004d: 26)

Por meio das propostas contidas nos sete eixos apresentados, torna-se possível vislumbrar o aluno que o Município de Diadema deseja formar: um aluno que valorize sua identidade cultural e consciência social, desenvolva ações educativas e pessoais com autonomia, valorize e respeite as diversas culturas e etnias desenvolva atitudes de solidariedade e conservação do ambiente, além de vivenciar as diferentes linguagens, ampliando suas possibilidades de expressão.

Diadema trabalha por um currículo centrado no aluno real, que exige, portanto, que a escola se coloque numa posição de produtora de conhecimento e não de transmissora apenas; exige que a escola conheça seu aluno e o mundo do qual ele faz parte, processo esse que não depende de esforço individual, mas coletivo. Por isso, há a necessidade de construir espaços coletivos na escola e fomentar o diálogo entre escola, comunidade e sistema de ensino. Neste sentido, a SECEL concebe que

a construção do currículo da escola se dá nas práticas cotidianas, consubstanciadas nos planos (da escola, dos segmentos, dos professores e turmas) e problematizadas nos registros de trabalho. Enfim, currículo não é decisão de cima para baixo, decretada em legislação própria para esse fim, mas sim, processo coletivo e envolvimento de todas as instâncias – escolas e secretaria de educação – nas definições curriculares, sempre provisórias, como provisório é o conhecimento humano. (Idem, 2004c: 4)

Percebe-se, com isso, que Diadema desvaloriza a concepção de currículo que tenha como único objetivo escolarizar através de conteúdos e programas rígidos, o que desconsidera a identidade cultural do seu aluno, construída no decorrer de sua trajetória de vida. A Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Município propõe a construção de um currículo que tenha a parceria com a escola como o seu princípio

básico; construção que pode ser apontada como uma prática dialógica em que se utiliza a discussão como metodologia, materializada nos encontros que acontecem em todas as suas escolas e na SECEL, com suas idas e vindas.

Para que esse processo se concretizasse tornou-se preciso formar as pessoas. Assim, vinculado à construção curricular, Diadema idealizou e realiza um Programa de Formação que possibilita aos professores da rede acesso às mais novas discussões acadêmicas, por meio de palestras com especialistas, bem como momentos de reflexões sobre a prática nas escolas e trocas de experiências bem sucedidas entre todas as escolas da rede. Desta forma, como afirmado no documento *Seminário estendido: proposta curricular em ação*,

Diadema vem, mais uma vez, reiterar que a qualidade da educação se conquista por meio do Programa de Formação, dos investimentos realizados em infra-estrutura e da definição da Proposta Curricular, que tem como foco o processo de humanização das pessoas através da socialização dos conhecimentos. (DIADEMA, 2007: 4)

Fazem parte da discussão e da construção desta proposta curricular, caracterizada como uma política que busca a criação de um trabalho coletivo que vise a superação de uma educação seletiva e excludente, 41 escolas de educação infantil da rede municipal de ensino. Dentre elas, encontramos a EM Santa Rita, na qual realizamos nosso estudo de caso.

2.2 A Escola Municipal Santa Rita

A Escola escolhida como campo para o trabalho de pesquisa, Escola Municipal do Jardim Santa Rita, está localizada no bairro *Jardim Santa Rita*, à rua D. João VI, que é ocupada também por lojas, bancos, padarias, Correios, postos de gasolina e delegacia de Polícia Civil de São Paulo.

Apesar do nome do bairro onde se encontra a Escola denominar-se *Jardim*, poucos são os jardins e as áreas verdes que encontramos nele que sirvam como espaços de lazer para as crianças e para os jovens do bairro. Tomando como base o estudo da realidade (Idem, 2000)⁴⁶ realizado pelas coordenadoras e professoras da escola, vê-se que os núcleos habitacionais existentes no bairro são compostos por casas construídas

⁴⁶ Este estudo foi resultado de uma formação oferecida pelo Departamento de Educação, em parceria com a FAPESP, com o intuito de alfabetizar crianças, jovens e adultos a partir da história local. Foi oferecido em caráter opcional e, por isso, nem todas as escolas da Rede participaram.

muito próximas umas das outras, sem ventilação e sem espaço livre para o lazer. Em algumas, a laje é utilizada como área de recreação pelas crianças, o que representa um grande risco de acidentes.

Numa caminhada pelo bairro, o grupo encontrou uma área livre utilizada por algumas crianças para jogar bola e lhes questionou sobre como o terreno poderia ser mais bem aproveitado; as crianças responderam que gostariam que fosse construída uma quadra esportiva. Além dessa área livre, o grupo localizou também uma pequena praça com brinquedos; no entanto, tanto o estado de conservação dos brinquedos como do jardim não eram bons; parecia estar abandonada. Em contrapartida, foram encontrados no bairro muitos locais com jogos eletrônicos que, pelo observado, era a recreação eleita pelas crianças durante boa parte do dia. Está claro, então, que o bairro não possui lugares de recreação, divertimento e integração e, desta forma, a escola acaba por constituir-se num dos espaços preferidos para que jovens e crianças pratiquem jogos e brincadeiras.



Foto: Simone Fabrini Paulino - Uma das poucas áreas livres no entorno da escola que é aproveitada pelas crianças para brincar.⁴⁷

A ocupação do espaço urbano no entorno da Escola é caracterizado por contrastes, onde encontramos: construções regulares amplas, com acabamento, garagem

⁴⁷ A divulgação desta foto e de todas as seguintes foi autorizada pelas coordenadoras da Escola.

e quintal arejado, ao lado de casas construídas irregularmente, sem acabamento externo, sem quintal e sem garagem e com varais na laje, por não ter outro espaço; há construções em madeira ao lado de construções em alvenaria. As diferenças são facilmente percebidas por se apresentarem muito próximas, lado a lado uma da outra. Os núcleos habitacionais são formados por casas muito próximas e em ruas estreitas. Estes possuem vielas ainda mais estreitas, com moradias construídas verticalmente, onde janelas e portas ficam diretas para a rua, sendo estas as únicas entradas de ventilação e de iluminação naturais.



Foto: Simone Fabrini Paulino - Visualização da ocupação urbana no entorno da escola.

A iluminação elétrica do local é precária devido ao pouco espaço das vielas para a instalação de equipamentos, postes e lâmpadas que oferecessem um maior alcance.

O grupo de coordenadoras e professoras da escola observou, também, a existência de um prédio, que se trata de uma antiga instalação de uma fábrica, invadido e ocupado para moradia por várias famílias. Em outras partes do bairro as casas ocupam parte da calçada com escadas, varais de roupa improvisados, materiais de construção, dificultando a locomoção dos pedestres. Alguns moradores que possuem casas maiores aproveitam ainda a garagem para instalar bares, lojas, depósitos, bazares etc; vê-se com isso que o espaço urbano é aproveitado ao máximo, mas nem sempre da forma planejada e ordenada.

A Escola funciona nesse local desde maio de 1973, quando a Prefeitura de Diadema cedeu ao Estado o terreno para a construção da Escola Estadual de Primeiro Grau Jardim Santa Rita, que possuía na época apenas duas salas de aula, construídas com madeira. Após algum tempo, a escola estadual foi transferida para um prédio próprio do Estado. A Prefeitura, então, adaptou a estrutura já existente para atender crianças de 5 e 6 anos de idade. Nesta ocasião, a escola passou a denominar-se EMEI⁴⁸ do Jardim Santa Rita.

Hoje, a escola oferece educação infantil e EJA⁴⁹, funcionando em três turnos, com um total de 519 alunos, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 3 - Quantidades de alunos matriculados por turno e turmas
EM Santa Rita. Diadema, SP, 2006

Modalidade	Qtd de alunos	Qtd de turmas	Turno
Educação Infantil	193	6	Manhã
	180	6	Tarde
EJA	146	4	Noite
Total	519	16	-

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola - 2006

Os objetivos gerais propostos pela EM Santa Rita, tanto para a educação infantil como para a EJA são os seguintes:

- Proporcionar a todos os educandos o acesso e a apropriação do conhecimento, buscando a construção de novas competências e habilidades;
- Oportunizar a aprendizagem adequando métodos, oferecendo desafios e buscando a união entre a informação e a prática, bem como a integração entre a comunidade, grupo escola, conselho escolar e aluno;
- Oferecer condições para que o educando utilize as diferentes linguagens e enriqueça sua capacidade comunicativa, despertando, assim, para os conhecimentos literários, científicos, culturais e éticos. (DIADEMA, 2006a: 48)

O atendimento a turmas de jovens e adultos começou em 1995, com a criação da *Escola única*⁵⁰. Por causa disso, a Escola mais uma vez mudou sua denominação, passando a chamar-se Escola Municipal Santa Rita, a qual permanece até hoje.

⁴⁸ Escola Municipal de Educação Infantil

⁴⁹ Educação de Jovens e Adultos

Para alcançar seus objetivos, a Escola conta com um corpo docente composto por 16 professoras, das quais uma possui o curso médio normal e, as demais, possuem o curso superior completo. Na unidade escolar, as professoras e coordenadoras possuem, durante a semana, duas horas reservadas para a formação interna, denominadas de *Hora Aglutinada*, cuja proposta explicitada no Projeto Político Pedagógico (Diadema, 2006a: 54) é: “formar o professor para que ele desenvolva um trabalho de qualidade, com autonomia e fundamentação teórica, respeitando suas individualidades, necessidades e conhecimentos, garantindo a diversidade dentro da escola”. As ações para a concretização desse trabalho, entre outras, são:

- Socialização e discussão coletiva de textos referentes à prática pedagógica em sala de aula, projeto político pedagógico e proposta curricular do Município;
- Trazer pessoas capacitadas para discussões;
- Atender pais, alunos e professores para solucionar as dificuldades pedagógicas;
- Socialização de atividades para serem analisadas e discutidas;
- Trazer sugestões de atividades, auxiliar na elaboração dos projetos, providenciando os recursos necessários para a realização dos projetos.

Há três professoras que trabalham na Escola há menos de um ano; as outras, lecionam na EM Santa Rita há mais de cinco anos. O grupo está distribuído da seguinte forma: seis no turno da manhã, seis no da tarde e quatro, no da noite.

O fato de haver pouca rotatividade entre as professoras da Escola chamou-nos a atenção e levou-nos a apontar a existência de um bom relacionamento entre elas e de uma identificação do grupo docente com a proposta da Escola. Esta nossa suposição surgiu, principalmente, nas observações realizadas durante as reuniões pedagógicas, com todas as professoras e coordenadoras da Escola, e nas horas aglutinadas com as professoras do turno da tarde, bem como por meio da fala de duas professoras, durante entrevista, quando dizem:

Eu já trabalhei em outras escolas, mas pra mim esta é a melhor. Eu me sinto bem em trabalhar aqui. É como se fosse uma família. (P1)

⁵⁰ Escola única: oferece formação a todos, independentemente do nível de ensino.

A gente [professoras] tem vínculo pelo tempo de trabalho. A gente é casada com a idéia da escola. O Santa Rita faz parte da nossa vida. A gente não pensa em ir para outra escola. (P4)⁵¹

Além das professoras, a Escola conta com duas coordenadoras: eleitas pelos alunos, professoras, funcionários, pais e comunidade, para mandatos de três anos, permitindo uma reeleição para igual período. Conforme o exposto no Projeto Político Pedagógico da Escola (Diadema, 2006a: 116),

a eleição para coordenadores de escola é uma das ações que legitimam o processo de democratização da gestão. É um processo que permite a participação da comunidade, pais, alunos e funcionários na escolha dos gestores da escola da qual fazem parte. A cada três anos é possível, por meio da apresentação de uma proposta de trabalho dos candidatos à coordenação, que todos os atores analisem, questionem e decidam quem irá coordenar a Unidade Escolar.

As professoras que estavam na coordenação da Escola Municipal Santa Rita compõem o corpo docente da unidade escolar: uma a 18 anos e, outra, há 14 anos. Ambas estavam, durante esta pesquisa, no segundo mandato, que terminou no final do ano de 2007, voltando para a sala de aula⁵² no ano de 2008.

A Escola ainda possui quatro funcionárias operacionais, um auxiliar administrativo, duas cozinheiras terceirizadas e dois vigilantes, também terceirizados⁵³.

Há na Escola uma sala para as coordenadoras e uma outra para a secretaria; nesta encontramos um computador, uma impressora e um *scanner*. Há uma biblioteca com materiais e jogos pedagógicos, um acervo de livros infantis, de literatura e de formação de professores, televisão, vídeo-cassete e máquina de fotocópias. Além disso, a Escola possui projetor de *slides*, dois aparelhos de som portáteis, com *CD*, amplificador, microfone e *freezer*.

Em 2002, após uma reforma na Escola, foi construída uma ampla sala de artes, que é utilizada para as atividades de pintura e escultura com as crianças, bem como para reuniões, cursos, oficinas e palestras. É nessa sala onde ocorrem as reuniões pedagógicas semanais com as professoras. Recentemente, a Escola recebeu dez

⁵¹ Relatório das entrevistas em campo: Apêndice 2.

⁵² Este procedimento faz parte da política do Município. A escolha das coordenadoras é feita em eleição direta, onde as comunidades escolar e externa escolhem o melhor projeto apresentado pelas candidatas. O mandato é de três anos e pode ser renovado por mais três, com novo processo de votação. Terminado o segundo mandato, as coordenadoras têm que voltar para a sala de aula por, no mínimo, mais três anos, após os quais poderão candidatar-se novamente ao cargo de coordenadora.

computadores para montar seu laboratório de informática, que também funciona nessa sala. A coordenação, junto com as professoras e com a comunidade, organizou o horário de forma que haja compartilhamento do local e que todas essas atividades sejam realizadas sem que ocorra choque de horários.



Foto: Simone Fabrini Paulino - Sala de artes, reunião de professores, de informática e demais cursos.

Percebemos que não há uma sala exclusiva para as professoras; elas compartilham a sala de artes com os demais para suas reuniões. Por isso, na sala de aula cada professora possui o seu armário com o seu material, que é individualizado. No caso das coordenadoras, o seu material é alocado na própria sala da coordenação, onde há armários e mesas com gavetas.

Fisicamente, a Escola está organizada em dois andares com seis salas de aula, sendo quatro no primeiro andar e duas no térreo. Tem também quatro banheiros, parque com brinquedos, quadra, pátio, cozinha e refeitório.

A ventilação das salas de aula é proporcionada pelas janelas, que tomam toda a parede que fica de frente para a porta de entrada da sala. Há ainda dois ventiladores de teto. Encontramos, também, nas salas de aula: mesinhas, cada uma com quatro cadeiras; um armário embutido; uma pia e um quadro-negro; um varal com o alfabeto, do qual

⁵³ A Prefeitura de Diadema tem contrato firmado com empresas especializadas na área de segurança e de alimentação, com pessoal lotado em todas as escolas.

cada letra inicia uma palavra distinta; lista com nomes dos alunos da turma e cartaz com as cores primárias, ambos feitos em cartolina e presos nas portas do armário; três cartazes com os números 1, 2 e 3, e figuras nas mesmas quantidades dos números; e cartaz com os aniversariantes do mês, com todos os meses do ano, calendário e tabela com os números de 0 a 99.



Foto: Simone Fabrini Paulino - Uma das salas de aula da EM Santa Rita.

As coordenadoras organizam seus horários de forma a atender aos três turnos. Uma, permanece na Escola no horário da manhã e da tarde e, a outra, no horário da tarde e da noite. A presença constante das coordenadoras proporciona a facilidade na comunicação entre os turnos e a articulação do trabalho na Escola. Além disso, sempre que acontece algum problema que precisa da interferência da coordenação, as professoras têm a quem recorrer, bem como os pais que vão à Escola em diferentes horários e sempre são atendidos.

O principal plano de ação da gestão das atuais coordenadoras é o fortalecimento da relação entre escola-comunidade, através da defesa de uma escola como espaço aberto à comunidade. Nesta perspectiva, entendem espaço aberto como “local onde os interesses, deveres e direitos possam ser discutidos, onde as pessoas se organizem buscando soluções ou alternativas para melhoria da qualidade de vida da comunidade a

que pertencem” (Diadema, 2004a: 3). Assim, propõem garantir a utilização desse espaço, oferecendo cursos, oficinas, atividades de lazer e palestras.

Com isso, percebemos a tentativa da articulação entre a Escola e a comunidade, o que leva-nos a concordar com Hora (1992: 74), quando afirma que “o entendimento de que a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte, deve estar presente no processo de organização de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias”.

A proposta de uma escola como espaço aberto e uma maior interação com a comunidade surgiu diante de um problema vivido pela Escola: as invasões, nos fins de semana, feitas por jovens e crianças da comunidade à quadra da Escola para jogar e brincar, visto que poucas são as opções de lazer no bairro, com reduzida área verde e de recreação para crianças e adolescentes.



Foto: Simone Fabrini Paulino - Quadra e parque da escola.

A preocupação das coordenadoras e professoras não se limitava, no entanto, apenas às “invasões”, mas ao que ocorria juntamente com elas: as pichações, quebras e danos ao prédio e seus equipamentos.

Diante disso, a equipe escolar, coordenadoras e professoras, reuniu os membros do Conselho Escolar para discutirem o assunto e juntos buscarem alternativas para solucionar o problema, por meio da defesa de que “é um sonho possível acreditar que a escola é um espaço coletivo, transformador e democrático, um espaço que não é uma ilha dentro da sociedade em que está inscrito, mas que seja extensão dos lares dos nossos alunos, pais, funcionários e comunidade” (Diadema, 2006a: 121).

Foi com a esperança de realizar este sonho que se idealizou o projeto *Ação Cidadã*, através do qual

(...) foi pensado, coletivamente, um conjunto de ações para crianças e jovens, abrindo as portas da escola nos finais de semana, sempre com a participação e colaboração de pais e mães, não só dos alunos que freqüentam a escola, mas de todas as crianças e jovens do seu entorno que também começaram a participar das atividades. (DIADEMA, 2004d: 8)

As inscrições e a organização das atividades e dos horários foram feitas pelos pais. No início, foram ministradas aulas de capoeira em parceria com o *Projeto Adolescente Aprendiz*⁵⁴. Com o tempo, o projeto foi tomando vulto e exigiu que se pensasse em outras atividades. Começou-se, então, a organizar oficinas de *biscuit*, artesanato, *macramé*, pinturas, confecção de fuxico, bijuterias etc. entre as mulheres da comunidade. A Escola cedeu o espaço para as aulas e as mulheres, mães de alunos e moradoras da comunidade, que sabiam sobre determinado tipo de trabalho manual se candidatavam para ministrar as aulas. Assim, uma participante do grupo poderia ser professora em uma oficina e aluna em outra. A idéia foi bem aceita, as oficinas crescem a cada dia e o resultado foi melhor do que o esperado, pois

as oficinas foram iniciadas com a pretensão de criar entre as pessoas da comunidade possibilidades e relações para estreitar os conhecimentos, trocar experiências e criar responsabilidades sobre o espaço da escola. Porém, para alguns participantes das oficinas, o resultado extrapolou os objetivos, uma vez que as pessoas passaram a vender os produtos artesanais nos bazares e lojas populares do bairro, aumentando assim a renda familiar. Para outras mulheres, participar de oficinas foi fator importante para sair do estado de estresse do cotidiano. (Ibidem)

Além dos adolescentes e das mulheres da comunidade, o projeto se expandiu e atingiu as salas de aula de Jovens e Adultos, que passaram também a ter oficinas nos horários escolares.

O ponto mais alto desse projeto ocorre em um final de semana do ano letivo, quando são desenvolvidas atividades para toda a comunidade e, ainda, são expostos os

⁵⁴ É um projeto sócio-educativo da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Município de Diadema para adolescentes entre 14 e 15 anos, moradores em áreas com maior índice de violência, na perspectiva de terem uma visão do que é o mundo do trabalho, a partir da elaboração e da execução de projetos comunitários. (Diadema, 2008)

trabalhos realizados com a comunidade e alunos durante o ano no decorrer do projeto: há uma feira com venda de alimentos trazidos por pais e comunidade, artesanato, resultado das oficinas, além de palestras, oficinas, brincadeiras, serviços de orientação jurídica, orientação e prevenção odontológica, verificação de pressão arterial e testes de diabetes, digitação de currículos, apresentações de dança, coral, vídeos, entre outros.



Foto: Simone Fabrini Paulino - Momentos do Ação cidadã de 2007.

Neste contexto, podemos destacar que

o projeto Ação Cidadã veio reafirmar a convicção de que a comunidade precisa desenvolver o sentimento de ‘pertencimento’ em relação ao espaço escolar e que isso possibilite que cada cidadão adentre nesse espaço, não de forma invasiva, mas de forma interativa. (DIADEMA, 2004d: 8)

O trabalho realizado no projeto Ação Cidadã está vinculado ao resultado da pesquisa qualitativa realizada com alunos, pais, comunidades e funcionários, no início de cada ano letivo, com a qual é possível perceber o que mais os incomoda e agrada no bairro; e com o estudo da realidade feito pelas professoras e coordenadoras. No ano de 2006, foi eleita a questão da saúde. Assim, a EM Santa Rita elaborou o projeto *Qualidade de Vida*, que norteou as atividades de palestras do Projeto Ação Cidadã oferecidas à comunidade, bem como atividades curriculares com as crianças, com os jovens e com os adultos.

Com o estudo da realidade feito em visita ao entorno da Escola, as professoras e as coordenadoras constataram que a população do bairro:

- deixa o lixo (pneu, tábuas, bacias etc.) em lugares descobertos, propiciando o acúmulo de água e a ocorrência de várias doenças, como: dengue e cólera;
- joga os sacos de lixo em local de fácil acesso para os animais (como cachorro, gato e rato) o rasgarem, propiciando a contaminação do local, o mau cheiro e facilitando a disseminação de doenças;
- não respeita os dias que o caminhão do lixo da Prefeitura passa para recolher os sacos de lixo;
- em alguns casos, não possui instalação hidráulica e do tanque é que se tira a água para outros recintos da casa, o que dificulta a boa higiene; e
- possui, em boa parte, esgoto a céu aberto, além de jogar resíduos de comida e cascas pelas frestas dos córregos, contribuindo para o mau cheiro.

Em relação ao atendimento nas UBS⁵⁵, o grupo coletou informações com os moradores que estavam na fila para pegar senha para serem atendidos na semana seguinte. Algumas pessoas afirmaram ter chegado por volta das sete ou oito horas da manhã e receberam a senha às quinze horas. Contaram ainda que, em alguns meses do ano, quando é período de férias dos médicos, a ocorrência de faltas é muito grande.

Com esse estudo inicial da realidade dos moradores do bairro, no que diz respeito à saúde, o grupo percebeu que muito há para se fazer no sentido de melhorar a saúde dos moradores da comunidade, tanto na infra-estrutura como na cultura e educação dos moradores. Por isso, as coordenadoras e professoras chegaram à conclusão:

Conscientes da incapacidade de atuarmos diretamente na solução dos problemas diagnosticados e acreditando no trabalho de Saúde Preventiva, estabelecemos como objetivo do nosso projeto orientar, informar e conscientizar nossos alunos e comunidade escolar da importância de adotar um comportamento que vise à prevenção de doenças, bem como a aquisição de novos hábitos para que se alcance uma vida mais saudável. (DIADEMA, 2006a: 108)

Não acreditamos na incapacidade do grupo de agir diretamente na solução dos problemas diagnosticados, acreditamos que há limitações, porém o grupo poderia ir

⁵⁵ Unidades Básicas de Saúde.

além do trabalho com a saúde preventiva, que da forma como é realizado está restrito à informação. No próximo capítulo, na análise dos dados, aprofundaremos esta discussão.

Além do projeto *Qualidade de Vida*, que envolve todos os alunos da Escola, há também aqueles que são específicos para cada turma e cada área do conhecimento. Destacaremos aqui alguns dos projetos desenvolvidos pelas professoras em sala de aula, cuja elaboração fundamenta-se na avaliação diagnóstica realizada, principalmente, no início do ano letivo e nas discussões e nos estudos realizados nas *horas aglutinadas*.

1. *Parlendas*: foi trabalhado nas turmas de 5 anos e propôs às crianças um despertar para a curiosidade nos exercícios da leitura, da escrita e da oralidade, oferecendo-lhes momentos agradáveis e significativos, ampliando seu conhecimento e seu gosto pela leitura;
2. *Cantando seus males espanta*: trabalhado nas turmas de 6 anos para desenvolver a linguagem oral e escrita, utilizando a música como um gênero textual;
3. *Gibi na Escola*: desenvolvido para a turma de 6 anos, explorou os gibis como suportes visuais que podem motivar e facilitar a escrita do aluno, ajudando-o a se expressar, desencadeando idéias, descrevendo situações, imaginando enredo, criando diálogos e explorando os recursos das linguagens oral e escrita;
4. *Poesia*: elaborado para as turmas de 5 anos. A opção pelo texto poético deu-se por ele ser um gênero que permite a exploração do jogo sonoro, do ritmo, das rimas, do humor, a reflexão e a sensibilidade, além de possibilitar o trabalho de escrita e reescrita com versos e estrofes com crianças que têm pouco conhecimento acerca da linguagem escrita; e
5. *Imagem oculta*: propôs aos alunos da EJA educar o olhar, possibilitando que eles observem, leiam, discutam, interpretem, analisem, julguem, opinem, aceitem ou refutem as informações e intenções das imagens, abandonando a posição de espectadores passivos diante da “cultura visual” que nos rodeia.

Percebemos nos quatro primeiros projetos que há a priorização da aprendizagem da leitura e da escrita para as turmas da educação infantil e que há um avanço em relação à técnica para se atingir este objetivo de aprendizagem. A alfabetização silábica é uma concepção superada para o grupo, que procura destacar a função social tanto da

leitura como da escrita, seguindo as tendências das novas teorias da psicogênese da língua escrita⁵⁶.

No entanto, ao compararmos os quatro primeiros projetos com o quinto projeto, observamos uma diferença em relação à gênese do conhecimento. No terceiro capítulo, com o tratamento dos dados coletados e sua análise, retomaremos esta questão.

Os projetos apresentados aqui, com seus avanços e suas limitações, compõem o Projeto Político Pedagógico da Escola, o qual foi construído coletivamente; está fundamentado na pesquisa realizada no início do ano letivo e no estudo da realidade do entorno; e subsidiam a prática de cada uma das professoras e das coordenadoras. Por isso, todas elas possuem uma cópia do projeto para uso pessoal.

É com esse jeito de fazer educação, buscando na comunidade e nos seus educandos as bases para a sua organização curricular, que a equipe escolar da EM Santa Rita procura formar o ser autônomo, crítico, participante das decisões que lhe dizem respeito e transformador da sociedade com vistas para o bem comum.

⁵⁶ Teoria desenvolvida e difundida pela pesquisadora Dr^a Emília Ferreira.

CAPÍTULO III

As revelações do trabalho de campo

Neste capítulo apresentamos a descrição da realidade estudada, organizada nos eixos que nortearam a nossa análise, a saber: *a construção coletiva, o respeito ao princípio da autonomia da escola, a valorização da unidade teoria-prática e a formação permanente dos profissionais de ensino*. Esclarecemos que a ordem utilizada para a exposição dos eixos não indica o grau de importância de cada um deles, uma vez que todos se encontram imbricados e em mesmo nível de importância para que de fato ocorra a reorientação curricular na perspectiva freireana. Ressaltamos, contudo, que a deficiência no eixo *formação permanente dos profissionais de ensino* pode comprometer todos os demais, e, em sendo bem realizado, possibilitar a superação dos limites encontrados nos outros três eixos.

1. A construção coletiva

Ao participar do cotidiano da EM Santa Rita, uma característica salta-nos aos olhos: a tentativa da Escola na busca por temáticas locais da vida da comunidade para integrarem e nortearem a organização do seu currículo. A satisfação não se restringe à oferta do acesso e do espaço físico da Escola à comunidade, mas ambiciona a sua participação na construção do seu Projeto Político Pedagógico, tentando, para isso, voltar-se a temas significativos para a população. Como lembrado por Freire (2003: 86),

“será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou ação política”.

A opção por um processo participativo nas decisões e nas ações relacionadas ao currículo exige que a Escola busque o envolvimento de pais, de alunos, de professoras e da comunidade. Aqui, encontramos a prática da categoria freireana participação. A participação conjunta da comunidade interna e externa rompe com a idéia de que os assuntos escolares devem e podem ser resolvidos apenas por aqueles que se encontram dentro dos muros da escola.

A participação possibilita a partilha da autoridade no interior da Escola e, com isso, exige que cada sujeito que nela atua reflita sobre a sua responsabilidade diante da transformação da Escola e da sociedade.

Freire oferece relevante contribuição para o exercício da participação, por meio de uma educação fundamentada em um método ativo, dialógico, participante, que contribui para a participação decisória dos educandos nos rumos da sociedade. Uma educação democrática, onde o educando não é paciente, mas sujeito desse processo. Segundo Freire (2002b: 20),

mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. (...) Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.

Presença que participa. A participação é aprendida na prática, daí a importância da escola em proporcionar à sua comunidade momentos que possibilitem essa vivência. Em nossas observações e entrevistas realizadas na EM Santa Rita a *participação* pôde ser sentida durante a construção do projeto político pedagógico da Escola, que envolve toda a comunidade escolar, seja ela interna ou externa. Participaram deste processo os pais, a comunidade do entorno, os alunos da EJA e da educação infantil, os funcionários e as professoras.

Os funcionários e as professoras, juntamente com as coordenadoras, discutem, refletem e avaliam nas reuniões pedagógicas de planejamento os sucessos e insucessos do ano anterior e levantam as possibilidades de mudanças e de avanços para o ano atual na Escola.

Os pais, a comunidade do entorno e os alunos participam de uma entrevista semi-estruturada coletiva realizada na primeira semana de aula pelas professoras e mães do conselho de escola. O objetivo da entrevista é mapear o que agrada e o que desagrada no bairro e na Escola, e o que precisa e como pode ser melhorado. As perguntas da entrevista são definidas e discutidas anteriormente nas reuniões pedagógicas de planejamento pelas professoras.

Algumas das falas das professoras e coordenadoras nos relatam esta vivência de participação. Vejamos:

[No início de cada ano letivo], antes da 1ª semana [de aula], quando entram os alunos, nós já temos a reunião com os pais, no primeiro dia. Então, é passada para os pais toda a rotina que acontece na Escola e nós fazemos uma pergunta que é antes trabalhada [pelas professoras] no planejamento. Nós formulamos umas duas, três questões sobre a comunidade, sobre o bairro e você vai tirar o que precisa ser trabalhado nos projetos. Então, primeiro você faz uma pesquisa com os pais, nesta 1ª reunião, e a partir daí a gente vai pensar no projeto.(P1)

[O Projeto da Escola] foi [resultado de] uma pesquisa que teve com os pais, do que eles achavam que tinha de bom, de ruim na cidade. Então, em cima disso foi feito esse projeto da Escola. (P2)

A gente seleciona algumas questões na reunião pedagógica que a gente acha interessante, ligada ao bairro. A gente pergunta sempre o que mais agrada no bairro para eles[os pais], o que tá incomodando no bairro e o que a gente poderia fazer pra mudar. (C2)

(...) depois dessa pesquisa, que é feita com os alunos da EJA, com os pais e alunos da educação infantil, a gente pega uma amostragem de comerciantes do entorno, moradores, mesmo que não tenham filhos na escola. As mães do conselho fizeram (...) a pesquisa, perguntando para os moradores do bairro, pra atender também as pessoas que, mesmo não tendo filhos aqui, saibam dos serviços, das palestras que a Escola realiza. (C1)

[As mães do Conselho], elas que auxiliaram fazendo essa entrevista, não com o grupo daqui de dentro, mas com os moradores do entorno que não têm filhos na Escola, comerciantes da região. (C1)

As respostas das entrevistas são registradas pelas mães do conselho e pelas professoras da Escola em blocos e cadernos. Essas informações são repassadas para as coordenadoras organizá-las, conforme percebido na fala de uma das professoras: “Então, [a coordenação] pegou todas as respostas de todas as salas e tabulou. E caiu

muito sobre a saúde: reclamação sobre a saúde, falta de médico, falta de remédio, as UBS muito lotadas, demora pra atender”. (P1)

Após a separação por tipo de resposta o material sistematizado é levado para as professoras que, trabalhando em conjunto com a coordenação, o analisarão e utilizarão para a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, a seleção de conteúdos e os projetos de sala de aula, chamados pelas professoras e coordenadoras de projetos temáticos. Estes projetos são desenvolvidos a partir da avaliação diagnóstica realizada com os alunos, na primeira semana de aula, pelas professoras. Possuem um tema central de interesse dos alunos e são trabalhados em uma disciplina escolar específica.

Os projetos temáticos construídos na EM Santa Rita não têm o mesmo significado que os temas geradores da Pedagogia Freireana. Os temas geradores são temas ligados à realidade da comunidade que produzem uma rede de relações que orientam a discussão e a reflexão dessa realidade. Possui ainda a característica de oferecer a opção da organização curricular interdisciplinar da escola.

A participação da comunidade escolar é encontrada não só na seleção dos conteúdos para a sala de aula, mas num processo mais amplo que envolve a organização de toda a Escola por meio da construção do seu projeto político pedagógico. A elaboração do projeto político pedagógico da Escola é um processo de discussão coletiva das necessidades da unidade escolar e das metodologias educacionais necessárias para o alcance dos objetivos traçados pelo grupo, que se renova a cada ano, e é pautada “nas discussões e nos resultados da avaliação [do ano anterior]; e norteadas pelas diretrizes da Secretaria de Educação, pelos eixos da proposta curricular de Diadema e a análise da pesquisa qualitativa do entorno” (Diadema, 2006a: 3).

Todos os projetos, conteúdos, bem como concepções, princípios e diretrizes da Escola e da Secretaria de Educação compõem o Projeto Político Pedagógico. Projeto este que não é estático, pois a cada ano é reavaliado e reconstruído; não faz apenas parte dos documentos da secretaria da escola, mas é também material de trabalho, de apoio e de consulta de cada uma das professoras e coordenadoras.

Com o incentivo à participação das comunidades interna e externa, a EM Santa Rita procura a realização de um currículo que privilegie a valorização das diversas culturas, do respeito à identidade de cada um e às suas diferenças, posto que os pais e os próprios alunos da Escola são oriundos de diversas regiões do país e, por isso, a importância em investir no conhecimento da cultura do outro no intuito de despertar o respeito pelas crenças, pelos valores e pelas tradições que cada um traz consigo. Como

defende Freire (2001: 42), precisamos lutar por uma “escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem”.

A participação praticada na EM Santa Rita pode ser caracterizada pela busca da democratização do conhecimento, que valoriza os conhecimentos trazidos para o interior da escola e os que são construídos no interior da escola por sua comunidade, bem como valoriza os conhecimentos acumulados pela sociedade. Para isso, a Escola procura oferecer a seus alunos passeios e visitas a centros culturais, museus, parques e exposições; em relação aos adultos, concentram-se, principalmente, na organização e na realização de oficinas e exposições, onde pais e moradores da comunidade divulgam e compartilham as diferentes formas de conhecimento. Os professores das oficinas são os próprios pais e membros da comunidade que um dia foram alunos e, agora, compartilham com os outros o que lhes foi ensinado, valorizando a solidariedade e a divulgação de um conhecimento que não é só dele e que cresce na medida em que é partilhado.

Trazer o conhecimento da comunidade para dentro da escola faz com que Escola reflita sobre o contexto de vida da comunidade, dos seus problemas, do seu cotidiano e das visões de mundo diversas.

Em uma das reuniões pedagógicas da Escola foi destacado, para discussão entre as professoras, o problema dos ratos que estavam *invadindo Diadema*. Segundo a coordenadora e algumas professoras, os pais estavam muito preocupados e com medo do perigo de doenças que poderiam ser contraídas devido à presença dos ratos. O grupo achou por bem tratar deste assunto com os alunos e incluí-lo no planejamento, posto que o projeto da Escola é intitulado *Qualidade de Vida* e a questão da saúde foi lembrada pelos pais na pesquisa realizada no início do ano.

Percebemos em nossas observações e entrevistas que a EM Santa Rita é um espaço aberto para a participação tanto da comunidade interna como externa, onde são proporcionados momentos que não se restringem às entrevistas para a construção do projeto político pedagógico. Lá pudemos presenciar a participação nas reuniões mensais do conselho, reuniões bimestrais de pais, oficinas para comunidade, mostra cultural, Ação Cidadã, além da disponibilidade tanto das professoras quanto das coordenadoras para receber pais e comunidade para conversas antes ou após as aulas.

Não podemos, no entanto, deixar de registrar que a participação da comunidade externa ainda é tímida. Poucos são os que expõem suas opiniões, críticas ou sugestões,

especialmente em relação aos assuntos pedagógicos. O próprio *Conselho de Escola*, segundo as coordenadoras, não tem o poder de decisão nos assuntos pedagógicos e curriculares da Escola. Seus membros participam mais como tarefeiros. No entanto, lembramos que as mães do *Conselho de Escola* têm um importante papel no processo de construção do currículo, assumindo-se como elo entre a Escola e a comunidade, quando realizam as entrevistas com os comerciantes e alguns moradores do entorno, levantando informações que serão utilizadas pela Escola para a construção do seu projeto político pedagógico. A existência de espaços como estes que oportunizam a participação da comunidade oferece a possibilidade de se tentar mudar esta postura, tornando-a mais ousada na medida em que os canais, as oportunidades e os incentivos aconteçam com mais frequência. A participação da comunidade externa na construção do currículo poderia ser ampliada por meio de consultas e de avaliações durante todo o ano letivo, sobre o planejamento traçado a partir das suas sugestões coletadas na primeira semana de aula. Lembramos mais uma vez, como observado por Freire (2006: 111) que,

a presença de alunos, de pais de alunos, de mães de alunos, de vigias, de cozinheiras, de zeladores nos estudos de que resulte a programação dos conteúdos da escola (...) não significa negar a indispensável atuação dos especialistas. Significa apenas não deixá-los como “proprietários” exclusivos de um componente fundamental da prática educativa. Significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos.

Há no processo de construção curricular da EM Santa Rita a preocupação com a seleção de temas cujos conteúdos sejam relevantes para os educandos e o cuidado para não os escolher apenas para preencher uma carga horária ou prestar contas do planejamento à coordenação ou ao DEPED. Como destacado por Freire (2001), a escolha dos conteúdos é uma questão política que envolve *quem* os escolhe, *como*, *para quem* e *para quê*. A participação não só dos alunos, mas de pais, funcionários, professores e da comunidade do entorno proporciona a possibilidade da democratização do saber e mostra a preocupação da escola em selecionar um conteúdo que seja significativo e fundamentado na realidade dos seus alunos, como observado por uma das professoras entrevistadas

Nós que trabalhamos aqui, em Diadema, nós temos uma política de trabalho que leva a gente a pensar nas questões da comunidade. Nós

temos esse olhar de projetos que auxiliam as questões da realidade deles. (P4)

Para a concretização desse novo paradigma curricular, no qual o currículo não é uma decisão de cima para baixo mas fruto de um processo coletivo que envolve escolas e secretaria de educação, foi preciso que as professoras se formassem para poder desenvolvê-lo. Ciente disso, o DEPED, ao final de cada ano, solicita da Escola uma avaliação do seu trabalho e qual formação será necessária para melhorá-lo. Encontramos, aqui, mais uma forma de participação, desta vez entre Escola-DEPED, com o intuito de contribuir para a definição de políticas de formações que visem atender as necessidades da escola, como podemos verificar no relato de uma das professoras:

O departamento manda pra nós a avaliação. Chega no final de cada ano, tem a avaliação do que foi positivo, do que foi negativo. Quando tem essas trocas, esses encontros⁵⁷, já vai baseado nas respostas que nós respondemos, no que nós queremos. Então, a Secretaria faz um apanhado. É lógico que ela não vai atender a todos, mas eu acho que ela faz uma média pra poder atender pelo menos à maioria. (P1)

A prática da participação que presenciamos na EM Santa Rita se dá de formas variadas – pesquisa, avaliação, festas, cursos, reuniões, conversas – e todas elas pedem a construção de uma relação horizontal e a abertura para o diálogo e a escuta, oferecendo a oportunidade da discussão, do debate e do confronto de opiniões entre pais, alunos, funcionários e o corpo docente da Escola, possibilitando a troca de saberes, o ensinar e o aprender com o outro. Segundo Freire (2003c: 74),

o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é um momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a sua realidade tal como a fazem e a refazem.

O diálogo aparece como metodologia, tanto na definição das políticas do Município, como é o caso das políticas de formação de professores e na construção da proposta curricular, quanto na Escola, na organização das rotinas e das atividades pedagógicas. Está presente em diferentes espaços e com uso de diversas estratégias.

⁵⁷ Trocas metodológicas e os encontros, aqui citados, são dois dos tipos de formação de professores que acontecem no Município. No subcapítulo 4, deste capítulo III, discorreremos sobre elas.

O diálogo freireano proporciona a prática da participação e a problematização do conhecimento que é gerado e incide sobre a realidade concreta com o intuito de desenvolver uma postura crítica para melhor compreender e atuar nessa realidade.

Em nossas observações, percebemos a existência do diálogo em algumas das atividades do corpo docente da Escola, como: em momentos de sistematização das informações coletadas com a comunidade e com os alunos, na avaliação diagnóstica feita com os alunos para a construção dos projetos temáticos e na seleção de conteúdos que serão trabalhados em sala de aula. Acreditamos que estes momentos exigem, como diria Freire, humildade para reconhecer entre os pares *outros eus*, para criar momentos de discussão, debates, reflexões e estudos baseados em uma relação de cooperação que fortalece o coletivo. Destacamos também a importância do respeito à opinião do outro e o exercício da escuta. Algumas das falas das professoras e coordenadoras descrevem-nos um pouco o exercício do diálogo realizado entre professoras e alunos que posteriormente geram a discussão e a construção dos projetos e a seleção de conteúdos, realizados pelas professoras nas reuniões pedagógicas:

Os projetos, a gente faz em grupo. A gente senta e tem momentos que a gente vai decidir coletivamente qual o projeto que vamos fazer. (P4)

Os projetos foram escolhidos a partir da avaliação diagnóstica (...) Os projetos de sala de aula, que a gente chama de *Projetos Temáticos*, eles são escolhidos em função desse diagnóstico, que detecta o interesse da turma ou o desconhecimento da turma e, às vezes, o interesse do professor também, de uma coisa nova ou resultados de anos anteriores que deram certo. Então, depois dessa avaliação diagnóstica que a gente faz no começo do ano é que os professores escolhem os projetos que serão realizados na sala de aula. (C1)

Esse diagnóstico é pra conhecer a criança, as conversas que vão surgindo nas rodas de conversa, o professor detecta o que esse aluno conhece, o que será interessante para esse aluno e a partir daí monta o planejamento. (C1)

Como podemos observar, o diálogo exercido entre os professores para planejar as atividades e metodologias pedagógicas estende-se para a escuta dos alunos no processo de definição de conteúdos e projetos que serão trabalhados durante o ano. Há um esforço em identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos e, com isso, contemplar um conteúdo que seja significativo para eles. Freire (2002b: 135) afirma que “escutar (...) significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Uma das

professoras destaca-nos a importância de escutar e estar atenta aos sinais expressados pelos alunos durante o desenvolvimento de uma atividade ou de um projeto. O envolvimento das crianças e a experiência dos anos anteriores são muito importantes para tomar decisões a respeito dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Vejamos:

“História em quadrinhos” foi uma experiência excelente que nós tivemos. É o terceiro ou quarto ano que a gente faz. Esse ano está muito mais rico do que o primeiro. Você vê que desde o primeiro [dia] as crianças se envolveram com o trabalho, porque chamam a atenção os personagens, o trabalho, o desenvolvimento dele é melhor. As crianças se motivam mais. (P2)

Já aconteceu, por exemplo, de projeto começar e as crianças não terem muito interesse. Você muda porque não adianta continuar só pra dizer que vai terminar. (P2)

A prática da escuta das professoras com relação aos alunos acontece também com relação aos pais. Seja nas reuniões ou em conversas particulares, as professoras valorizam e procuram as sugestões e opiniões dos pais, que contribuem para o trabalho realizado com os alunos, como encontramos na fala de uma das entrevistadas.

Eles [os pais] sempre dão alguma sugestão, opinião. Você acaba tirando algumas coisas até por algumas falas. Você pensa: “Puxa, eu tenho que pegar mais isso, ou dar uma atenção maior nesta área e tal”. Porque você acorda em alguns momentos quando eles questionam algumas coisas. (P2)

O diálogo exercido na EM Santa Rita acontece em vários níveis, atendendo a todos os sujeitos que a integram e proporciona suporte para a prática da participação. No entanto, pouco oferece para a reflexão crítica da realidade e a consequente superação do pensar ingênuo. O diálogo na perspectiva freireana é conceituado não apenas como metodologia para a concretização da participação, mas também como momento de encontro dos sujeitos para refletir e discutir sobre um determinado objeto de conhecimento, sobre a própria realidade e os fatos que a compõem. Segundo Freire (2002a: 52), “é necessário que se reflita sobre o porquê do fato, sobre suas conexões com outros fatos no contexto global em que se deu”. Assim, os sujeitos superarão a consciência ingênua e desenvolverão uma postura crítica da qual resulta a percepção de que os fatos que envolvem o objeto do conhecimento se encontram em interação.

O processo coletivo de construção curricular da EM Santa Rita não é um processo que vem acontecendo de forma harmoniosa. Desde o início de seu desenvolvimento até hoje há resistências e conflitos que precisam, a cada dia, serem superados e exigem a coragem para mudar uma prática escolar onde apenas os professores decidiam sobre os assuntos pedagógicos e os pais se achavam sem condições para opinar e participar da vida escolar de seus filhos.

Aprender a lidar com os conflitos e não deixar que a intolerância se mostre presente entre pais e professoras são condições para a prática da participação e do diálogo na construção de um currículo que busca privilegiar a realidade local de seus educandos. E “à medida que os conflitos vão sendo explicitados, o diálogo, a troca e o respeito às variadas posições estabelecem novas dimensões na busca da interpretação da realidade” (São Paulo, 1991: 24).

Lidar com diferentes visões de mundo, culturas e tradições: é este o cotidiano da EM Santa Rita que vem superando as dificuldades, como nos conta a sua coordenadora, na busca de uma escola pública popular:

No começo, a gente sentiu dificuldade com alguns professores, porque tinha aquela fala: “Ah, agora as mães vão vir aqui e vão querer mandar na escola”. “E como é que vai ficar?”. Mas, elas foram vendo que era um outro lado, que a escola não é nossa. É da comunidade como um todo. Então, eles também foram vendo que os pais foram também aprendendo com os professores e os professores também com os pais respeito, a importância [do trabalho do professor] e isso valorizou mais o trabalho dos professores; porque, participando das ações, os pais conseguiram ver como é difícil lidar com determinados problemas aqui na Escola, como a gente resolve. Então, eles passaram a valorizar mais o trabalho da gente. (C2)

Os obstáculos não se restringiram à resistência das pessoas em reconhecer o outro e ver-se como participante ativo na construção da Escola, mas incluíram a própria rotina da Escola, as demandas do DEPED e o limite de tempo para a elaboração do projeto, como encontrado no relato da construção do *Projeto Político Pedagógico da Escola*:

É importante dizer que muitas são as dificuldades enfrentadas durante o processo de construção do P.P.P.: o tempo é insuficiente, não conseguimos reunir os profissionais envolvidos num único período, a rotina da escola acaba interferindo neste trabalho, além da demanda do Deped que, muitas vezes se sobrepõe à rotina, ao planejamento e aos interesses imediatos da escola e do coletivo.

O fator tempo é um dificultador, pois muitas vezes nos impedem de refletirmos mais sobre nossas ações na escola e de melhor organizá-las dentro da escola, tanto no que diz respeito à coordenação, aos professores ou outros membros que atuem direta ou indiretamente na instituição. (DIADEMA, 2006a: 4)

A luta pela melhoria desse trabalho conjunto é constante. É um processo que exige uma permanente avaliação e uma constante reflexão de todos os que participam da escola, buscando a alegria de fazer parte dela e de gostar de estar e se encontrar nela.

Em algumas das observações realizadas na EM Santa Rita presenciamos momentos nos quais era possível perceber que as pessoas gostam de estar ali, fatos que aconteceram tanto com crianças como com adultos; por exemplo:

- nas fotos da caminhada pelo entorno da Escola, há uma professora grávida. Mesmo sendo esta uma atividade cansativa e sua gravidez já adiantada, pois a barriga era bem visível, ela participou da atividade, quando poderia pedir dispensa;
- durante um período de permanência na secretaria da Escola para uma conversa com a coordenadora, uma mãe chegou trazendo seu filho atrasado para a aula. A criança havia ido ao médico e a mãe estava com o atestado que o dispensava da aula naquele dia, mas a criança não quis faltar e fez a mãe levá-la para a aula mesmo que para participar da metade do turno;
- na primeira reunião pedagógica de 2007, uma das professoras, mesmo de licença médica devido a uma cirurgia, compareceu à reunião e participou até o final; e
- na Ação Cidadã, a Escola fica *tomada* durante todo o dia não só pelos pais e alunos, mas por toda a comunidade: são oito horas em um sábado em que a população *ocupa* a Escola seja para festejar, brincar ou se informar, eles se fazem presente.

Querer estar na escola parece-nos mostrar a existência do sentimento de pertencimento que a comunidade, os pais, os alunos, as professoras e os funcionários estão desenvolvendo com esse trabalho contagiante e motivador, justamente por não ser uma proposta pronta, autoritária, definida por alguns, mas um processo que vem sendo construído no coletivo, através do diálogo e da participação daqueles que fazem a EM Santa Rita e que buscam uma escola pública popular de qualidade.

2. O respeito ao princípio da autonomia da Escola

A autonomia é algo que se conquista e se aprende com pequenas ações do cotidiano, que de forma gradual vão exigindo decisões, responsabilidades e compromissos. A escola é um dos locais que contribui para a formação de seres autônomos. Segundo Freire (2002b: 65-66), um

saber necessário à prática educativa (...) é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador devo estar constantemente advertido em relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo.

Para formar sujeitos autônomos é preciso, no entanto, que a escola também seja autônoma. Falar em autonomia da escola implica abordar três aspectos distintos, mas ao mesmo tempo interdependentes, quais são: pedagógico, administrativo e financeiro. Autonomia pedagógica para elaborar seus projetos de trabalho. Autonomia administrativa para decidir e gerir seus projetos, seus assuntos e suas ações que compõem a rotina escolar. Autonomia financeira para deliberar seu plano de ação orçamentária.

Ao recordamos o processo participativo na construção curricular da EM Santa Rita, observamos a presença da autonomia em sua dimensão pedagógica, visto que a própria Escola elabora e define o seu projeto político pedagógico e os seus projetos temáticos.

A construção do projeto político pedagógico na EM Santa Rita é uma ação autônoma que envolve, em diferentes momentos, a participação e o diálogo entre a comunidade interna e a externa para discutir a situação atual da unidade de ensino e decidir as prioridades e as medidas para melhorar a qualidade da escola. Vejamos a descrição que segue abaixo:

A elaboração do Projeto Político Pedagógico aconteceu a partir da avaliação realizada com a comunidade escolar: professores, funcionários, alunos e pais, no final [do ano]. [Em dezembro] o grupo (...) discutiu, considerou, pontuou os sucessos e insucessos das ações, bem como, levantou as possibilidades de mudanças e avanços. [Em fevereiro, do ano seguinte,] as professoras (...) discutiram os objetivos da escola, valores filosóficos que queremos cultivar com nossos alunos, concepção de educação, de aprendizagem significativa, visão de mundo entre outros. Durante o mês de março, realizamos uma

pesquisa qualitativa do entorno cujos resultados serviram de subsídios para elaboração do projeto da escola. (DIADEMA, 2006a : 3)

Os projetos temáticos são elaborados de acordo com a necessidade das turmas, como podemos perceber no depoimento de uma das entrevistadas:

As professoras constroem os projetos de acordo com a necessidade da turma. Elas diagnosticam no início do ano, naquele período da avaliação diagnóstica, e vão fazendo os projetos em dupla, trios. Tem projeto que é o período todo. O ano passado teve a questão ambiental e da qualidade de vida. (...) Este ano, por exemplo, é gibi. O período da tarde tá inteiro trabalhando gibi. Só a turma de 5 anos que não está. Outras optam por trabalhar em dupla, em trio, por faixa etária, turmas de 5 e turmas de 6 anos. Fica a critério da professora. A mesma coisa na educação de jovens e adultos. (C1)

Além desse depoimento, acrescentamos o da professora (P4) que ressalta o vínculo que há entre os projetos da Escola e a realidade da comunidade, mostrando a autonomia da Escola para elaborar projetos significativos para a sua comunidade:

Nós sempre tivemos uma autonomia no nosso plano de escola. (...) Nós que trabalhamos aqui, em Diadema, nós temos uma política de trabalho que leva a gente a pensar nas questões da comunidade. Nós temos esse olhar de projetos que auxiliam as questões da realidade deles. (P4)

A autonomia na EM Santa Rita é exercitada em vários momentos. A prática da autonomia é que possibilita aos sujeitos aprenderem a ser e a tornarem-se autônomos. Segundo Freire (2002b: 120), “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Dois exemplos foram relatados por uma das coordenadoras. O primeiro diz respeito à definição da rotina de cada turma. Vejamos:

A rotina de cada turma é definida com as professoras no início do ano. Algumas coisas a coordenação decide e passa. É lógico que isso pode ser discutido depois, mas geralmente a gente [coordenação] já faz alguma prévia no início do ano. A gente [coordenação] volta um pouco antes [das professoras] e algumas coisas a gente determina e coloca pro grupo. Mas o grupo tem liberdade para questionar, mudar ou trocar. Isso é só pra dar uma idéia. (...) Por exemplo, o parque seria para todas as turmas, todos os dias, meia-hora. Se o professor não quer, porque tem professor que acha que a turma de 6 anos não tem que ir ao parque todo dia, ele tira, mas a gente deixou aquele espaço livre. (C1)

O segundo exemplo é em relação à formação realizada na Escola, chamada de *hora aglutinada*. As professoras têm autonomia para escolher o tema da formação.

A gente tem liberdade pra escolher os temas das aglutinadas. A gente [coordenação] conversa com o grupo [professoras] e pergunta: “O que elas estão sentindo necessidade?”. Houve um ano em que elas estavam com dificuldade em artes. Então, a gente preparou todo um material com artes e fez formação de artes. Outra vez a gente fez sobre letramento. E aí vai de acordo com a necessidade do grupo. Se eles não colocam um tema, nós [coordenação], de acordo com o que a gente percebe, colocamos alguma coisa que é interessante no momento. Aí, a gente coloca para as professoras. Mas as escolas têm autonomia para escolher o que será discutido nas formações. (C1)

A Pedagogia Freireana propõe a formação de sujeitos autônomos, capazes de enfrentar os desafios sociais que se apresentam em nossa sociedade. Daí a importância de professoras autônomas que respeitem a autonomia de seus educandos e contribuam para a formação de sujeitos autônomos.

A EM Santa Rita não é apenas executora de ações definidas pelo Departamento de Educação. Ela cria, elabora e administra seus projetos. Isto pôde ser percebido por meio das observações na Escola e também nas falas das entrevistadas que foram apresentadas anteriormente. Esta dimensão de autonomia, caracterizada como administrativa, é consequência da democratização da gestão, opção da SECEL, que oportuniza à comunidade escolar, entre outras coisas, a escolha de seus dirigentes e a formação de lideranças, como encontramos abaixo:

A democratização da gestão, como uma das diretrizes da Secel, está diretamente ligada à qualidade da educação, na medida em que possibilita a participação de mais pessoas na construção do projeto pedagógico da escola e políticas públicas para a educação da cidade, favorecendo a democratização dos saberes, o respeito à identidades, o desenvolvimento das pessoas, a formação das lideranças e a consolidação de uma cultura democrática. É com esse espírito que em Diadema, professores-coordenadores e assistentes são eleitos pela comunidade Escolar. (DIADEMA, 2004d: 7)

Ainda em relação à autonomia administrativa, destacamos a dinâmica elaborada pela EM Santa Rita para a reunião bimestral de mães e pais. O modelo de reunião utilizado anteriormente, no qual a professora em um mesmo horário conversava com todos os pais de sua turma sobre o desenvolvimento de seus alunos, era improdutivo,

deixava os pais impacientes e, na pressa, muitos iam embora sem saber como estava o desempenho dos seus filhos na Escola. Então, a coordenação, junto com as professoras, discutiu e resolveu adotar uma dinâmica própria que atendesse aos pais de seus alunos.

A nova dinâmica para a reunião de pais e mães adotada pela EM Santa Rita funciona da seguinte forma: o grupo de mães/pais de cada turma é dividido em grupos menores de 5 a 8 mães/pais. Cada grupo menor tem um tempo determinado, definido por cada uma das professoras, para ter uma devolutiva sobre o desenvolvimento de seu filho, tirar dúvidas, fazer sugestões e ter conhecimento dos informes. Nem sempre o tempo determinado é seguido rigorosamente, como foi observado por nós em uma das reuniões, pois as mães às vezes se estendem nas perguntas e passam da hora.

Vejamos os depoimentos de algumas entrevistadas em relação à reunião de pais:

Nós percebemos que a gente tem crianças com características diferentes, que precisam de um olhar diferente, e como falar com esses pais? Se a gente tem 32 crianças na sala, a gente vai falar daquele grupinho pra todos os outros pais estarem ouvindo? Aquele que não é o filho dele, ele não se interessa? Então, a gente falou: 'Vamos tentar agrupar'. Nós começamos a fazer grupos de crianças com as mesmas características e chamar as mães nesse momento. Então, a gente junta 6, 7 crianças, dependendo do grupo e conversa com esses pais por grupo. E deu certo. Os pais gostaram e, às vezes, eles mesmos trocam entre si : 'Olha, aconteceu comigo também, e eu fiz isso'. E dá uma idéia para o outro. Dá mais tempo para o professor conversar com aquele grupo, mostrar as atividades para aquele grupo e nós avaliamos que foi bom. Os pais também avaliaram que foi bom, porque também podiam conversar em particular com o professor. (C2)

Para que o pai tivesse mais tempo com a professora e fosse uma reunião mais específica, nós fizemos assim: grupinhos de 5, 6 pais, a cada meia-hora. O professor falava olhando o acompanhamento que ele fazia do aluno. Ele trazia alunos com proximidade no desenvolvimento cognitivo e até na questão comportamental. Assim o pai tinha mais tempo de conversar com o professor. E, o professor explicava como foram feitas as atividades com os alunos, quem estava com dificuldade, como os pais podiam ajudar. (C1)

A definição do horário das horas aglutinadas da Escola também é um exemplo de autonomia administrativa. Esse é um momento de formação na Escola e acontece uma vez por semana, com duração de duas horas. Como grande parte das professoras da EM Santa Rita trabalha em mais de uma escola, a coordenação e as professoras decidiram realizar as aglutinadas por turno. Assim, a formação do grupo de professoras do turno da manhã acontece toda quarta-feira, das 6h às 8h; a do grupo de professoras

do turno da tarde, acontece também às quartas-feiras, das 17:30h às 19:30h; e o grupo de professoras do turno da noite tem sua formação toda terça-feira, das 17h às 19h.

A Escola torna-se, então, um centro de decisões que irá impulsionar suas ações, tanto pedagógicas como administrativas, conforme vimos até agora. Isso, no entanto, não implica em omissão por parte do Departamento de Educação de suas funções com a educação pública do Município. Uma dessas funções diz respeito ao apoio financeiro para que os projetos elaborados pela escola possam ser realizados. Como Diadema ainda não aderiu à municipalização da educação, todo o orçamento educacional ainda é centralizado no DEPED e cada escola precisa solicitar e justificar a verba necessária para os seus projetos, que pode ser ou não atendida. Esse processo é descrito por uma das professoras. Vejamos:

A gente tem que especificar no projeto que tipo de material a gente vai precisar e que tipo de ajuda a gente vai precisar. Isso tem que estar no projeto e no Projeto Político Pedagógico. Tem que tá anotado no plano da escola que tipo de material a gente vai usar e que tipo de assessoria a gente vai precisar. Daí, a gente consegue. Mas essa ajuda tá lá [no DEPED] e nossa diretora vai lá e insiste porque ela tem que fazer o meio de campo. (P4)

O apoio financeiro, no entanto, nem sempre é o suficiente para que o projeto seja realizado conforme o que foi planejado pelas professoras. Neste caso, a Escola precisa se ajustar de acordo com o material recebido. Outro fator que contribui para a dificuldade do apoio financeiro é a burocracia para liberação de verbas e licitação de equipamentos. Esses fatos podem ser observados nas falas de algumas das entrevistadas a seguir:

Olha, isso [apoio financeiro] já foi pior. Agora a gente tem mais facilidades de conseguir um apoio da Secretaria. Porém é muito pouco que a gente consegue. A gente coloca no Projeto Político Pedagógico o material que a gente vai necessitar durante o ano e dentro do que eles podem nos ajudar, eles ajudam, mandando material. Mas não é tudo que a gente consegue não. A gente trabalha com aquilo que eles conseguem mandar. Por exemplo: a gente tem o projeto da comunidade que agora eles tão fazendo a pintura em tecido. A gente tem tinta de tecido, mas numa quantidade muito pouca para as crianças, pra dar pra comunidade a gente já não tem. A gente trabalha artes, a gente conseguiu tela, a gente conseguiu tinta, mas não consegue, por exemplo, uma tela por mês pra cada criança. Então, a gente vai trabalhando com o material que eles [a Secretaria] conseguem nos mandar. (C2)

A questão financeira ainda é complicada. A gente ainda tem dificuldades. A questão do projeto de gibis, por exemplo, a gente usa retroprojeter, só que o nosso retroprojeter foi roubado. A gente tinha conseguido um emprestado, mas o problema do departamento é porque como ele centraliza muito [o] dinheiro, você tem que abrir um processo de compras e não abre um processo de compras pra Escola Santa Rita, porque ela precisa de um retroprojeter. Tem que ser pra todas as escolas e quase todo mundo não tá precisando. Então, acaba atrapalhando o nosso projeto aqui.

O departamento não dá conta. [Por exemplo:] Transporte: a gente queria fazer um passeio com alunos da EJA que queriam ir num sábado. A Secretaria não paga hora-extra no sábado, então, não tem. Porque nós queríamos levar os alunos ao museu, porque eles não conhecem. Só que o museu fecha às 18h, a gente não consegue. Na infantil: nós estamos trabalhando a questão do meio ambiente. Nós queríamos levá-los até o córrego que tem aqui próximo. Pra ir a pé não dá, porque a distância é grande e um ônibus a gente não consegue. Então, financeiramente ainda é difícil, embora estejamos muito melhor; já tivemos dias bem piores. (C1)

Com apoio em nossas observações, entrevistas e análise de documentos, percebemos que a autonomia da Escola, mais fortemente no que se refere à questão financeira, mas também na dimensão pedagógica e administrativa, é uma autonomia relativa. Está subordinada a definições mais amplas, tanto na esfera federal como estadual e municipal, que conduzem o sistema educacional: a formação de professores, a adoção de livros didáticos, a contratação de pessoal e a definição de parâmetros curriculares, entre outros exemplos.

No entanto, percebemos também que os espaços possíveis encontrados pela EM Santa Rita para exercer a sua autonomia são por ela aproveitados e ampliados com o intuito de formar sujeitos cada vez mais críticos e autônomos, por meio de uma educação libertadora, “compreendida como um momento, ou um processo ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder” (Freire; Shor, 2003: 47) e, assim, tornarem-se cada vez mais autônomas.

3. A valorização da unidade teoria-prática

Freire nos lembra que “a docência é uma atividade muito prática embora tudo que ocorra em classe seja a ponta de um iceberg teórico” (Ibidem: 12). Teoria e prática são, portanto, indissociáveis, interdependentes e complementares. Em nossa atividade

docente em sala de aula, em nossa atividade de planejamento desta prática ou durante sua avaliação, acabamos por realizar uma atividade que também é teórica.

A importância do pensar e do refletir sobre a prática, não a isolando da teoria que lhe dá suporte e fundamento, é uma atividade destacada no Município de Diadema, ao defender que: “a discussão sobre a práxis da escola é importante e fundamental conteúdo de trabalho do educador seja ele professor ou professor-coordenador” (Diadema, 2004d: 9).

Na EM Santa Rita, as professoras possuem um espaço que oferece a oportunidade de discutir e refletir sobre sua prática, que são as *horas aglutinadas* semanais. Ao pensar sobre esta prática, cria-se também a chance de mudá-la, reorientá-la. Vejamos os depoimentos de professoras acerca das horas aglutinadas:

Eu acho que tem algumas coisas que confirmam pra você continuar fazendo do jeito que você tava fazendo. Tem coisas que você faz que você precisa rever. Sempre alguma coisa de bom a gente tira. Porque senão fica naquela de você achar que já sabe tudo e não dá certo. (P2)

[As horas aglutinadas] contribuem, ajudam a refletir mesmo sobre a prática pedagógica. (P4)

[As horas aglutinadas] contribuem, porque as dúvidas são esclarecidas e, se você tem dificuldades, você tem abertura para colocar e ajuda quando você necessita. Então, nós vivenciamos muito isso aqui. Não ficamos isoladas. (P5)

Freire (2001: 106) nos lembra que “quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de que participo ou a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor”.

A importância desse momento de ação-reflexão-ação, enfatizado por Freire e encontrado em documento do Município e na fala das professoras, foi também percebida durante as nossas observações. Dentre alguns momentos, gostaríamos de destacar a reflexão/discussão sobre a avaliação diagnóstica dos alunos e a reflexão/discussão sobre a escolha de atividades para serem realizadas em sala de aula.

A avaliação diagnóstica dos alunos realizada pelas professoras é feita a cada dois meses. Essas avaliações são passadas para a coordenação, que faz uma análise sobre o diagnóstico apresentado pela professora. Concluída a análise, a coordenação a apresenta ao grupo nas horas aglutinadas. Inicia-se, então, a discussão e a reflexão sobre o

diagnóstico dado pelas professoras e a análise das coordenadoras. Esse é um momento onde são externados as diversas opiniões e os pensamentos que surgem sobre as avaliações, refletem-se os casos mais delicados, oferecem-se sugestões umas às outras ou, ainda, troca-se material. Segundo uma das coordenadoras este é um momento onde

um colega ajuda o outro. Porque às vezes ele sente dificuldade em ver em que nível de escrita está aquela criança, qual a hipótese silábica dela. Então, a professora fala: “Se fosse meu aluno, eu faria desta forma. Eu acho que você poderia fazer isto, e tal...”. (C1)

O segundo momento em que se apresentou nitidamente a valorização da unidade teoria e prática foi durante a discussão e a reflexão sobre a escolha das atividades que são realizadas com os alunos em sala de aula. Este estudo começou com a leitura de um texto que estava organizado com os seguintes itens: 1) antecipação das eventuais dificuldades dos alunos decorrentes do grau de familiaridade com a proposta; 2) a definição da consigna; 3) as condições de realização das atividades propostas; e 4) a intervenção pedagógica do professor durante as atividades.

À medida que o grupo lia cada um dos itens, fazia intervalos para discutir e refletir sobre o seu conteúdo. Entre o primeiro e segundo item, uma das professoras pediu para falar sobre uma atividade que havia dado aos seus alunos naquele dia e que eles não conseguiram executá-la como ela esperava. Nesta atividade, os alunos deveriam recortar letras e montar os nomes das figuras que eram apresentadas. A professora disse que as crianças cortaram *errado*, perderam as letras e não conseguiram terminar a atividade. Na visão dela, essa é uma atividade boa, mas ela ainda não conseguiu a forma correta de trabalhá-la com os alunos. As outras professoras, no entanto, disseram que não achavam isto. Segundo elas, esta era uma atividade muito complicada para as crianças, pois exigia coordenação para cortar e colar as letras e conhecimento das sílabas para formar as palavras.

Após a discussão, a leitura foi retomada e sempre que necessário era interrompida para novas discussões. Finalizadas a leitura e a discussão do texto, uma das coordenadoras apresentou algumas atividades, no total de 10, para que as professoras analisassem o objetivo de cada uma delas e o grupo de alunos que poderia realizá-la de acordo com o seu nível cognitivo.

De acordo com algumas das professoras, o bom deste momento é que:

Quem tem material, traz. E a gente troca e discute. Vê se está com dificuldade, também, em alguma coisa. (P3)

É aquela tal história, a gente já é daqui. Isso já faz parte da nossa vida. Mas a gente procura sempre preservar o colega. A gente não tem medo de se expor. A gente tem vínculos que é pelo tempo do trabalho, a gente é casada com a idéia da escola. O Santa Rita faz parte da nossa vida. (P4)

Diante desses momentos, desejamos ressaltar a opção do grupo pelo trabalho coletivo na construção e reconstrução de sua prática, lembrando que este coletivo “não anula cada indivíduo, mas que o reconhece como produtor crítico de conhecimento e não o concebe mais como um sujeito isolado, mas como alguém que junto com o outro constrói uma nova prática” (São Paulo, 1990: 11).

Identificamos o trabalho coletivo tanto na organização de comemorações como também no planejamento de aulas, onde as professoras trocavam idéias, sugestões e materiais entre si. Esta forma de trabalho, além de contribuir para a formação daquelas professoras mais novas na carreira docente, renova a prática das professoras mais experientes.

A discussão, a reflexão da prática e o fortalecimento do trabalho coletivo são avanços encontrados na EM Santa Rita, tanto nas observações como nas falas das professoras.

No entanto, lembramos que, para Freire, a práxis é reflexão e ação transformadora da realidade. Freire defende que o professor precisa conhecer o seu aluno e que a seleção de conteúdos deve oportunizar ao educando compreender e conhecer melhor sua realidade para poder transformá-la. A preocupação não se restringe apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas a transição da consciência ingênua para a crítica, porque

a transitividade ingênua (...) se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. [E] (...) a transitividade crítica, pelo contrário, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. (FREIRE, 2003d: 33-34)

Na seleção de conteúdos realizada pela EM Santa Rita percebemos que a preocupação se concentra no desenvolvimento cognitivo de seus alunos, como percebido na fala de uma das professoras, que relata a construção dos projetos temáticos:

Os projetos foram escolhidos a partir do diagnóstico, da avaliação diagnóstica que a gente faz no começo do ano... Os projetos de sala de aula, que a gente chama de projetos temáticos, eles são escolhidos em função desse diagnóstico, que detecta o interesse da turma ou o desconhecimento da turma e, às vezes, o interesse do professor, também, de uma coisa nova ou resultados de anos anteriores que deram certo e aí eles realizam. Então, depois dessa avaliação diagnóstica que a gente faz no começo do ano é que os professores escolhem os projetos que serão realizados na sala de aula. (C1)

Percebemos tanto nesta fala da professora como nos quatro projetos da educação infantil⁵⁸ – a saber: *Parlendas*, *Cantando seus males espanta*, *Gibi na Escola* e *Poesia* – que há a priorização com o desenvolvimento cognitivo.

No entanto, ao compararmos os quatro projetos da educação infantil com o quinto projeto da EJA – *Imagem oculta* –, verificamos que este último, além da preocupação com o conteúdo escolar, possui a preocupação com a situação existencial do educando, com a discussão do pensar dos educandos, com a análise e a reflexão de uma realidade. Neste projeto, reconhecemos a inserção do diálogo como prática pedagógica das professoras, que, junto com os alunos e todos mediados pelo objeto do conhecimento, procuram construir um novo conhecimento.

Gostaríamos de destacar que podemos encontrar avanços em todos os projetos evidenciados. Os quatro primeiros projetos mencionados acima apresentam avanços em relação à técnica e, o quinto, na concepção de construção do conhecimento. Ousamos afirmar que os avanços alcançados em todos os projetos são frutos das formações gerais que acontecem para toda a rede e das formações específicas que acontecem na Escola, de acordo com a nova proposta curricular do Município; e supomos, com apoio nas observações realizadas no campo de pesquisa e na análise de documentos, que essas formações vêm sendo trabalhadas com pressupostos políticos-pedagógicos segundo a faixa etária do educando, por isso a diferença encontrada entre os projetos. A educação transformadora não é restrita aos jovens e a adultos. Ela pode ser trabalhada em qualquer faixa etária, respeitando-se as limitações de cada uma, pois todos nós, independente de nossa idade, estamos em permanente processo de busca, de *ser mais*.

Apesar da participação da comunidade na construção do projeto político pedagógico e da Escola contemplar seu projeto com um tema que é relevante para a comunidade, que no caso é a saúde, pouco é trabalhado, tanto com pais como com os

⁵⁸ Destacados no segundo capítulo desta dissertação, no subitem 2.2.

alunos, para que a curiosidade ingênua se constitua em curiosidade epistemológica, conforme encontramos na fala de uma das professoras, quando diz:

Essa pesquisa [com a comunidade] ela norteou o nosso projeto macro, que foi o projeto de toda a escola, que foi a pesquisa do entorno. Mas as queixas eram dos serviços prestados: a falta de médico, o mau atendimento do funcionário, a falta de remédio, difícil marcar consulta. E nós percebemos que ali a gente não podia intervir. Então, a gente tentou fazer um projeto de trabalho preventivo para que elas não precisassem utilizar o serviço, a gente tentou orientar nas questões do que fazer em determinado assunto porque, às vezes, não tinha necessidade de marcar uma consulta ou era alguma outra coisa emergencial. Então, a gente foi fazendo um trabalho voltado para isso. Esse ano, a gente já percebeu que não é bem essa questão; é a questão do rato, a cidade toda está cheia. É uma questão um pouco para o meio ambiente, até por conta desta questão do lixo, do rato, cuidar um pouquinho do espaço onde está, porque não dá pra você acusar que a Prefeitura não toma providência com rato quando você, na verdade, contribui para deixar lixo ali, resto de comida e tudo mais. Então, a pesquisa desse ano deu fundamentos, subsídios pra gente pensar no projeto que está focado em qualidade de vida e meio ambiente. (C1)

A realidade da comunidade não é problematizada pela Escola como um desafio a ser enfrentado. Não há a reflexão que parta de fatos concretos e que, com a ajuda de apoio teórico, busque o aprofundamento em nível mais elaborado dessa realidade, com o intuito de superar o pensar ingênuo e de transformar essa realidade. Em vez disso, o problema é supostamente deixado de lado e é oferecida uma solução alternativa, que seria a de evitar usar o serviço público por meio de cuidados preventivos, que também são importantes, mas não anulam a necessidade da comunidade de desvelar sua realidade para compreendê-la melhor e, assim, agir sobre ela.

Diante da dinâmica participativa entre Escola e comunidade local, implementada pela coordenação da unidade escolar, há a possibilidade para o desenvolvimento de atividades de discussões e debates que problematizem a realidade da comunidade e possibilitem a sua análise e a sua reflexão.

A tentativa de desocultamento da realidade poderia contribuir para a organização da comunidade e a conseqüente ação reivindicatória junto aos órgãos públicos competentes para a melhoria dos serviços de saúde pública, da coleta do lixo e do saneamento básico, todos eles criticados pela comunidade e constatados como serviços de má qualidade pelas professoras da Escola, como já mencionamos quando descrevemos um pouco sobre o entorno da escola.

Diadema adota o *orçamento participativo* e este é um espaço não só para decidir sobre a utilização do dinheiro público, mas é também um momento no qual comunidades e secretários municipais se encontram para reivindicar, no caso das comunidades, e para prestar contas das ações realizadas no Município, no caso dos secretários.

Será que o lixo acumulado na rua não é resultado de uma coleta deficitária? E porque nessa região não há saneamento, enquanto em outras há? Será que as filas e a falta de médicos nas UBS são um problema de todo o Município? A escola poderia contribuir para o pensar crítico de sua comunidade em relação a estes problemas e aos demais que estão presentes na realidade de sua comunidade. É importante que cada professora pense como cada uma das disciplinas escolares pode colaborar para que seus alunos desenvolvam uma reflexão e uma análise críticas de sua realidade.

Se a escola procura realizar uma educação transformadora parece ser necessário que incorpore em sua rotina a própria realidade de seus alunos. A informação é importante e necessária, mas para formar o cidadão crítico precisamos ir além na construção e na produção do conhecimento: precisamos que a curiosidade ingênua se constitua em curiosidade epistemológica.

Mesmo a questão da saúde preventiva poderia ser potencializada se incluíssemos na rotina escolar uma atividade como o tratamento do lixo, não só o reciclável, mas o orgânico também. Com isso, seria possível a produção de adubos, a plantação de hortas e plantas decorativas e frutíferas na Escola. Esta é uma forma de trabalhar em benefício da saúde que possibilitará o contato com a terra, as plantas, o cultivo de alimentos e poderá criar o hábito nos alunos de incluir em suas refeições alimentos mais saudáveis e proporcionar à comunidade escolar um ambiente mais arborizado. Em consequência, estes hábitos também poderão ser estendidos à própria comunidade local.

A reflexão e a discussão da realidade na EM Santa Rita está voltada para a prática docente no desenvolvimento e no avanço da parte técnica para que se atinja a melhora na aprendizagem do aluno. Falta, no entanto, a preocupação com a situação existencial do educando e da comunidade, com a discussão do pensar dos educandos, com a análise e reflexão de uma realidade, para que a curiosidade ingênua se constitua em curiosidade epistemológica.

Para que a escola possa incorporar à sua prática a problematização da realidade dos seus educandos, parece-nos necessária uma formação que contribua com a mudança da prática docente hoje realizada na EM Santa Rita.

4. A formação permanente dos profissionais de ensino

A EM Santa Rita ousa na organização de seu currículo, por meio de uma prática inovadora, onde professoras e coordenadoras não são as únicas a participarem da definição desse currículo escolar. A Escola busca a participação de pais, da comunidade e dos alunos, em vez de apenas seguir orientações definidas em hierarquias superiores, integradas por pessoas que não fazem parte da Escola nem conhecem sua rotina.

Esta prática implementada na EM Santa Rita vem contribuindo para a mudança do fazer educação na Escola. Freire (2001: 38), em suas obras, lembra-nos que “não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora”.

Compartilhando esse pensamento Freireano, a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Município de Diadema (SECEL) se preocupa com a construção de uma política de qualidade de formação de seus professores, buscando contribuir com a prática de uma educação que forme cidadãos autônomos e críticos. Por isso, a SECEL defende que “é necessário rever a crença de que formação se faz por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas) e articular um processo de trabalho sustentado na reflexão sobre práticas e de (re)construção permanente da identidade profissional” (Diadema, 2004d: 2).

E reitera também que

a qualidade da Educação se conquista por meio do Programa de Formação, dos investimentos realizados em infra-estrutura e da definição da Proposta Curricular, que tem como foco o processo de humanização das pessoas através da socialização dos conhecimentos. (Ibidem, 2007: 4)

Para implantar um novo paradigma de educação, é necessário que as pessoas sejam formadas para isso. Como lembrado por Freire (2001: 80), “os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova

fisionomia da escola que se busca construir”. Essa opção do Município de Diadema é testemunhada pelas professoras e pelas coordenadoras da EM Santa Rita, quando em suas entrevistas afirmam a preocupação do Município em oferecer uma educação de qualidade e em vincular a política de formação de professores à política curricular do município. Vejamos as falas das professoras:

Diadema sempre teve essa preocupação de estar oferecendo formação para os profissionais, com o intuito de sempre oferecer um trabalho de qualidade. (P3)

As formações, elas estão vinculadas à proposta curricular. As formações têm acontecido pra subsidiar a proposta curricular. (C1)

As formações têm como ponto central a reflexão sobre a prática pedagógica e, para isso, são organizadas, acontecem em várias instâncias e envolvem profissionais diversos, buscando o diálogo entre o que acontece na sala de aula e escola e as pesquisas desenvolvidas pela academia, conforme definido em documento do Município:

[Diadema] entende que a “formação do formador” deve se dar em várias instâncias articuladas: professores/educadores com seus pares, individualmente, com o grupo-escola, com assessoria externa, em cursos de formação acadêmica, de extensão, de atualização profissional entre outros. (DIADEMA, 2004d: 9)

Destacaremos a seguir três instâncias de formação de professores que ocorrem no Município de Diadema. São elas: *Seminários estendidos*, *trocias metodológicas* e *horas aglutinadas*. Antes, contudo, gostaríamos de ressaltar a importância das horas aglutinadas como instância essencial de formação, uma vez que acontecem na própria escola, semanalmente, e proporcionam a reflexão sobre as dificuldades e angústias da prática das professoras de um turno específico. Enfatizamos, no entanto, que as demais instâncias de formação são completares e necessárias à formação que ocorre na escola.

1. Seminários estendidos: são momentos que acontecem durante todo o ano, geralmente aos sábados pela manhã. Neles, toda a rede de ensino se encontra para discutir, refletir e apropriar-se dos avanços pedagógicos, científicos e tecnológicos. Há sempre um especialista convidado que realiza o seminário sobre uma temática vinculada à proposta curricular do Município.

O objetivo desse encontro é “aprofundar as reflexões sobre a Proposta curricular, estabelecendo relações entre os eixos curriculares, os projetos das escolas, as áreas do conhecimento e os objetivos finais de aprendizagem” (Diadema, 2007: 7).

Ao relembrar o processo de formação de sua administração, Paulo Freire nos fala sobre a necessidade de criarmos a oportunidade de diálogo entre os especialistas e as professoras para a reflexão da prática vivida na sala de aula. Vejamos:

quando nos seja possível (...) juntaremos, por exemplo, professoras que trabalhem em alfabetização de crianças com especialistas competentes. O diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática. (FREIRE, 2001: 39)

Para alcançar este objetivo, a SECEL organizou os seminários estendidos por níveis de ensino, bem como por função (professor e professor-coordenador). Foram realizados seminários de formação para: coordenação escolar, educadores(as)⁵⁹, professores(as)⁶⁰, professores(as) do ensino fundamental, professores(as) da educação especial e professores(as) da EJA.

Em uma de nossas observações participamos do seminário estendido para professoras da educação infantil, cujo tema foi: *Consumo ambiental e sociedade – referenciais para uma educação ambiental*. O seminário estava vinculado ao Eixo 6 – Meio ambiente, da Proposta Curricular (Diadema, 2004d).

O encontro foi organizado em três momentos. No primeiro momento, o especialista apresentou a temática de forma geral para os professores. Após esta exposição houve um intervalo para o lanche. No segundo momento, a conversa foi mais específica sobre o meio ambiente e a educação infantil. E, no terceiro e último momento, ocorreu o debate.

Ressaltamos que, durante o encontro, a participação das professoras não aconteceu apenas no terceiro momento, o debate. A participação foi percebida durante a exposição, tanto a geral como a específica, uma vez que houve perguntas e o especialista interrompeu sua fala e oportunizou o diálogo com as professoras. Além disso, o tempo reservado para o debate foi de um pouco mais de uma hora, tempo este que permitiu de fato a possibilidade de se realizar o diálogo entre especialista e

⁵⁹ Professores que possuem apenas o magistério de nível médio e atuam somente nas creches.

⁶⁰ Professores que possuem o magistério de nível superior e atuam na Educação Infantil.

professoras. Houve, portanto, a preocupação de não se restringir o seminário apenas à exposição do especialista, mas também foram criados momentos de reflexão entre o especialista e as professoras.

2. *Trocas metodológicas*: esses encontros acontecem duas vezes por ano, geralmente nos finais de semana, sexta-feira à noite, sábado e domingo. Neles, as professoras trocam experiências de sucesso que realizaram em suas escolas e também participam de oficinas com especialistas. Aqui, o professor da rede é o formador dos seus pares, quando divulga sua experiência. De acordo com a SECEL, “o meio social em que o profissional está inserido, seja no interior da própria escola ou no município tem ele próprio função formativa, favorecendo a troca de experiências na expectativa de buscar soluções para problemas comuns” (Diadema, 2004d: 2).

A troca de experiências valoriza o fazer do professor e contribui para que os professores reflitam e pensem sobre a sua prática, sobre o que fazem em sala de aula, na sua relação com a comunidade e na própria organização curricular da Escola. Freire, durante a sua administração na Secretaria de Educação de São Paulo, fez a seguinte opção, explicitada a seguir:

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. (FREIRE, 2001: 81)

A importância e o sucesso das trocas metodológicas são testemunhados pelas próprias professoras da Escola, em suas entrevistas. Vejamos:

Você vai às trocas metodológicas, nossa! Ajuda bastante. Enriquece muito. (...) quando você participa, você vê novidades, você começa a aplicar outras novidades. Por exemplo, quando a gente faz esses cursos, elas deixam o endereço, email. Se tiver alguma dúvida, eles podem tá colaborando, então, tem assim uma troca e também há troca na própria EM com as colegas. (P1)

Ah! A gente tem oficinas com pessoas de fora, especialistas. A gente tem esses momentos ao longo do ano. Essas trocas que nós vamos ter agora. É um momento que tem as oficinas que os professores trocam

experiências. E tem palestras em alguns momentos. Tem vários momentos. (P4)

Olha, uma delas [das formações], por exemplo, são as trocas metodológicas. Elas ocorrem duas vezes no ano. São professores que atuam na rede e apresentam o trabalho que vêm desenvolvendo, que sempre contribui para a melhoria do nosso trabalho. (P3)

A valorização do trabalho desenvolvido e apresentado pelo colega nas trocas metodológicas pode ser percebida na fala das professoras, à medida que contribui para a melhoria e a qualidade da educação em Diadema, além de colaborar para a melhoria individual da prática de cada uma das professoras.

3. *Reuniões Pedagógicas e Horas aglutinadas*: esses momentos acontecem em cada uma das escolas, apenas com o seu quadro de professoras. As reuniões pedagógicas agrupam todas as professoras de uma mesma unidade escolar, duas ou três vezes por ano, e as horas aglutinadas reúnem as professoras de um mesmo turno, semanalmente.

As reuniões pedagógicas são momentos utilizados para planejamentos de toda a Escola, discussão e reflexão de temas que sejam de interesse de todas as professoras, independente do nível de ensino que atuam, educação infantil ou EJA. Nelas, também ocorre a partilha das formações que acontecem nos seminários estendidos, uma vez que não dá para uma mesma professora participar de todos os seminários que acontecem no ano. Assim, elas se dividem em pares e nas reuniões pedagógicas elas partilham o que foi discutido nesse tipo de formação.

Esse é um momento rico onde presenciamos o debate das diversas opiniões das professoras, divergências em relação às formações que não atenderam às expectativas de algumas professoras e, também, momento de sugestões para a melhoria do trabalho na Escola. Este trabalho coletivo contribui para a qualidade da educação e da formação do professor, uma vez que a ação de compartilhar diferentes visões e formas diferentes de se interpretar a realidade docente irá oferecer ao professor a chance enriquecer e de ampliar a percepção de sua própria prática

As horas aglutinadas atendem à necessidade de formação de cada um dos turnos da Escola. É específico para aquele determinado grupo. O tema da formação é escolhido pelo grupo ou pode ser proposto pela coordenação, conforme explica-nos uma das coordenadoras:

A gente [coordenação] conversa com o grupo [professoras] e pergunta: “O que elas estão sentindo necessidade?”. Houve um ano em que elas estavam com dificuldade em artes. Então, a gente preparou todo um material com artes e fez formação de artes. Outra vez a gente fez sobre letramento. E aí vai de acordo com a necessidade do grupo. Se eles não colocam um tema, nós [coordenação], de acordo com o que a gente percebe, colocamos alguma coisa que é interessante no momento. Aí, a gente coloca para as professoras. (C1)

Percebemos em nossas observações, durante as horas aglutinadas, que esse é um momento para que a prática seja discutida, refletida com o objetivo de compreendê-la para melhorá-la. É um momento também de trocas, cooperação e ajuda entre as professoras e as coordenadoras. Freire (2001: 104) ressalta a importância de momentos como esse e testemunha que “quanto mais pensava a prática a que (...) [se] entregava tanto mais e melhor compreendia o que estava fazendo e (...) [se] preparava para prática melhor”.

Diadema procura proporcionar aos seus professores formações que atendam às suas variadas necessidades: formações sistemáticas, na escola, entre escolas ou com toda a rede. O Município, com a política de formação que desenvolve, defende, portanto, que “a gente não se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Ibidem: 58). Por isso a SECEL é persistente e insiste na importância da participação do professor nas formações oferecidas. Vejamos o comentário de uma das professoras a esse respeito:

Eu acho que [as formações] sempre ajudam. Às vezes, com essa coisa de trabalhar muito dá uma canseira de ir lá. “Ah!! No sábado, eu tenho que ir pro curso?”. Mas aquilo é como se fosse um alimento. O professor precisa. E eu acho que a Prefeitura tem essa sensibilidade. Por mais que a gente tenha resistência: “Ah! Eu tenho que ir no sábado?”. Eles nunca desistem. É legal isso. Porque eu digo: “gente, eu já fiz tanto curso, e já tenho tanta coisa. Eu preciso ir de novo?”. Mas, cada vez que a gente vai aquilo anima, mexe a nossa cabeça e remexe na nossa prática. A gente volta pra sala de aula renovada. Eu acredito que sempre contribui. (P4)

A SECEL luta pela melhoria da educação, busca uma educação com qualidade, que forme cidadãos críticos e autônomos. Propõe, então, um novo paradigma de educação, que renove e inove a prática dos seus professores, por isso investe em formação séria que contribui para essa mudança. Algumas das entrevistadas nos falam da importância das formações para a renovação e inovação de suas práticas. Vejamos:

A gente tinha aquela intenção de abrir a escola para fazer com que a comunidade se apropriasse desse espaço como sendo seu. Como fazer isso? Então, com as formações, isso foi nos ajudando também. “Ah, então, vamos fazer entrevista, vamos perguntar pra comunidade, pros comerciantes, as necessidades do bairro, o que eles acham do bairro, o que eles acham da escola”. (C2)

A gente teve formações boas, ao longo desses 6 anos. Duas delas contribuíram, inclusive, bastante para o nosso projeto político pedagógico. Trouxeram bastante subsídio. A nossa pesquisa, a gente faz em cima dessa formação. (C1)

Diadema acredita na conquista de uma escola pública, popular e de qualidade para a sua população e reconhece que para atingir esse objetivo são necessários o desenvolvimento e a implementação uma política de formação séria e de qualidade para os seus professores.

Considerações finais

Reflexões sobre a construção do currículo em uma escola de Diadema

Este trabalho, que integra a pesquisa coletiva nacional intitulada “*A presença de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 90*”, desenvolvida na Cátedra Paulo Freire do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP e sob a coordenação da professora Dr^a Ana Maria Saul, nasceu com a intenção de olhar uma escola e verificar como se concretiza o seu processo de construção curricular, tendo como fundamento a proposta curricular do Município, o qual afirma assumir os princípios da Pedagogia Freireana na definição de suas políticas públicas.

O município eleito foi o Município de Diadema, porque, além de assumir sua opção pela Pedagogia Freireana, tornou pública essa sua escolha, quer em documentos oficiais que registram suas decisões da política educacional, quer por meio da realização de eventos educacionais que têm as idéias de Paulo Freire como referência ou, ainda, pela presença de assessores, nas várias secretarias de educação, estaduais e municipais, que assumiram orientações freireanas.

A educação no Município de Diadema vem seguindo os fundamentos da Pedagogia Freireana deixando clara a sua opção por uma educação humanizadora, com qualidade social e que forme cidadãos autônomos, críticos e aptos a transformar a realidade em que vivem.

Para podermos realizar essa pesquisa, assumimos como lentes para o nosso olhar e fundamentos para a nossa análise e organização dos dados os quatro princípios que nortearam a reorientação curricular realizada por Paulo Freire em sua gestão na

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a saber: *a construção coletiva, o respeito ao princípio da autonomia da escola, a valorização da unidade teoria-prática e a formação permanente dos profissionais do ensino.*

Em nossa análise, percebemos muitos avanços no processo de construção curricular da Escola, bem como alguns limites que precisam ser superados, dando concretude a alguns princípios fundamentais da pedagogia freireana, na busca da construção de uma escola pública, popular e democrática, de boa qualidade.

Gostaríamos de, neste momento, compartilhar com o leitor nossas reflexões, as quais foram surgindo no decorrer da pesquisa, quer durante a realização das observações, das entrevistas ou, ainda, da leitura dos documentos. Para melhor orientar o nosso pensar, iremos retomar os quatro princípios trabalhados até então tanto para coleta como para análise.

O primeiro princípio é *a construção coletiva*. Na EM Santa Rita vimos quão avançada está a participação da comunidade, interna e externa, na construção curricular. A escola busca, por meio de reuniões, entrevistas, cursos ou atividades de lazer, o envolvimento de pais, alunos, professoras, funcionários e comunidade nas decisões e nas ações relacionadas ao currículo, procurando romper com a idéia de que os assuntos escolares só podem ser resolvidos por aqueles que se encontram dentro dos muros da Escola.

Percebemos também que, para tornar possível a prática da participação na EM Santa Rita, o diálogo é desenvolvido em vários níveis e com diferentes estratégias. O diálogo é, portanto, um suporte para a concretização do trabalho coletivo na Escola. Coletivo este que foi conquistado aos poucos, a partir da construção de uma relação de confiança e necessidades recíprocas. Primeiro, dentro da própria Escola, entre professoras, coordenadoras e funcionários e, em seguida, com a comunidade. O passo inicial dado pela Escola, para convidar a comunidade, foi abrir seus portões e disponibilizar seus recursos.

Essa atitude fez com que a comunidade percebesse a Escola como um espaço seu e fizesse crescer, gradualmente, a sua responsabilidade e sua necessidade de participar de suas atividades e de sua organização.

Gostaríamos, apenas, de ressaltar que, como comentamos anteriormente, a EM Santa Rita, como local de formação para a participação, segue com o desafio de aprofundar oportunidades efetivas de participação da comunidade externa nas questões pedagógicas da Escola. Um bom espaço existente para isso é o Conselho de Escola, que,

em suas reuniões sistemáticas, pode eleger a temática pedagógica e curricular como centro das discussões e decisões.

Para a concretização dessa mudança de postura é preciso também que o diálogo entre Escola e comunidade não seja apenas suporte para a prática da participação, mas que o diálogo exercido seja o verdadeiro diálogo freireano, um momento de encontro entre a escola e sua comunidade para refletir e discutir sobre um determinado objeto de conhecimento, sobre a própria realidade e os fatos que a integram, além de possibilitar a conseqüente superação do pensar ingênuo.

O segundo princípio, *o respeito ao princípio da autonomia da escola*, também representa um avanço na construção curricular da EM Santa Rita. Como afirmado em nossa análise, a autonomia vem sendo conquistada e aprendida a cada dia, à medida que as decisões e os compromissos vão exigindo.

Recordamos, neste momento, como demonstração de autonomia, o próprio processo participativo adotado pela Escola para a construção, a elaboração e a definição de seu projeto político pedagógico e de seus projetos temáticos.

Também, no que diz respeito à formação na Escola, as professoras e as coordenadoras, juntas, têm autonomia para escolher seus temas e horários, de acordo com a disponibilidade e a necessidade do grupo. Não há, portanto, interferência por parte do Departamento de Educação nem na definição dos projetos da Escola, nem tão pouco nos temas e horários das reuniões pedagógicas e de formação das professoras realizadas na Escola.

A EM Santa Rita, como as demais escolas do Município, integra uma rede educacional e, por isso, está subordinada a definições mais amplas que conduzem todo o sistema de educação municipal. No entanto, procura exercitar sua autonomia nos momentos e espaços possíveis, envolvendo nessa prática as professoras, os alunos, as coordenadoras, os funcionários e/ou a comunidade. Com essa prática, a Escola está, aos poucos, formando sujeitos autônomos e críticos, com competência para participar da luta por uma escola e uma sociedade mais justas e solidárias.

A valorização da unidade teoria-prática é um princípio que apresenta limites a serem superados pela EM Santa Rita. A Escola possui espaços onde oferece tanto às professoras e coordenadoras como aos pais e à comunidade a possibilidade de discutirem e refletirem sobre a realidade, quer seja a da sala de aula, a da prática do professor e do exercício da docência, quer seja o dia-a-dia da comunidade, seu cotidiano, com seus problemas e desafios.

Como vimos no terceiro capítulo, a Escola oportuniza momentos de reflexão e discussão para a comunidade e pais durante as reuniões de pais, nas oficinas semanais realizadas com a comunidade, no conselho de escola; e com as professoras e coordenadoras, nas reuniões pedagógicas e horas aglutinadas. O que falta, portanto, não são espaços para que a discussão aconteça, o que falta é que essa discussão aconteça nos moldes da práxis concebida por Freire, entendida como ação-reflexão-ação.

A discussão e a reflexão sobre a prática que acontecem entre professores e sobre os problemas do bairro, que acontecem com a comunidade, além do forte trabalho coletivo, são avanços encontrados na EM Santa Rita, que podem dar suporte para o desenvolvimento de uma práxis verdadeiramente freireana.

Relembramos que, para Freire, a práxis é reflexão e ação transformadora da realidade. O que se almeja é a transição da consciência ingênua, caracterizada pela simplicidade na interpretação dos problemas, para a consciência crítica, caracterizada pela profundidade na interpretação dos problemas.

Para isso torna-se necessária a problematização da realidade, quer seja a da comunidade, quer seja a da escola e das professoras, como um desafio a ser enfrentado. Essa problematização, na perspectiva freireana, acontece por meio do diálogo, com a utilização de temas geradores e de situações codificadas, o que oportunizará o desvelamento da realidade e sua compreensão.

Essa mudança não acontece de imediato. É preciso que as pessoas a aceitem e se preparem para ela e uma das formas de contribuir para que essa nova prática seja incorporada ao fazer educação da EM Santa Rita é por meio da formação de professores.

A formação permanente dos profissionais de ensino é o quarto princípio orientador deste trabalho. Vimos nos depoimentos das professoras e coordenadoras da Escola a importância da formação oferecida pelo Município e a realizada na Escola para a inovação do trabalho na EM Santa Rita.

Por isso, acreditamos e defendemos a necessidade de uma formação que agora se volte para a mudança da práxis realizada na Escola. Tanto as formações gerais como as trocas metodológicas e, especialmente, as horas aglutinadas são imprescindíveis para a incorporação de uma prática educativa verdadeiramente freireana.

O Departamento de Educação de Diadema demonstra em suas ações, particularmente na sua política curricular, a crença na importância da formação dos

professores para a implantação de um novo paradigma educacional. Muito já foi feito, mas ainda há muito por fazer.

A formação permanente do educador de Diadema é, sem dúvidas, um avanço na direção da construção de uma escola pública, popular e democrática e de boa qualidade. É sistemática, acontece em várias instâncias e tem como ponto central a reflexão sobre a prática pedagógica.

A Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Município de Diadema vem investindo na construção de um projeto de educação de qualidade social, transformador e libertador. E esse projeto exerce influência na rotina e na prática pedagógica que acontece em cada uma de suas escolas. A EM Santa Rita não é diferente.

Como destacamos no decorrer do texto, seja na análise dos documentos, depoimentos ou observações a EM Santa Rita está mudando. Mudando para melhor. Fruto da vontade das pessoas, dos alunos, dos professores, da comunidade e também do trabalho desenvolvido pela SECEL.

Trabalho que já avançou em alguns pontos, mas precisa superar, ainda, alguns desafios; trabalho que, por ser processo, não tem um ponto final. Pelo contrário, está inconcluso e permanentemente em busca de ser melhor, assim como as pessoas que o fazem e lutam por um mundo melhor, digno e solidário, onde todos sejam livres e sujeitos participantes na construção deste mundo.

Bibliografia

1. Artigos, livros, dissertações e teses

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. 203 p.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. 70 p.

ANPEd. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, Rio de Janeiro, mai./jun./jul./ago. 1996, p. 85-92.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-92.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 39-58.

AZANHA, José Mário Pires. **Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola**. 2001. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>. Acesso em: 21 set. 2007.

BACELAR, Inalda Vieira. Escola, descentralização e autonomia. **Revista de Administração Educacional**, ano 1997, vol. 1, n. 1, Recife, UFPE/CE/Departamento de Administração Escolar e planejamento educacional: Editora Universitária UFPE, jul./dez. 1997, p. 27-37.

BARREIROS, Débora. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo**. Trabalho aceito na 26ª Reunião Anual da ANPEd, no GT Currículo. Poços de Caldas, MG: 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/deborabarreiros.rtf>. Acesso em: 18 mai. 2007.

_____. **As matrizes curriculares de referência (MCR) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): o caráter disciplinador e a perda da autonomia**. Trabalho aceito na 25ª Reunião Anual da ANPEd, no GT Currículo. Caxambu, MG: 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/deboraraquelalvesbarreiros12.rtf>. Acesso em: 24 mai. 2007.

_____. **O discurso das propostas curriculares: em questão a classificação ou aprendizado?** Trabalho aceito na 24ª Reunião Anual da ANPEd, no GT Currículo. Caxambu, MG: 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P1262412929776.rtf>. Acesso em: 24 mai. 2007.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 437 p.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 368-385.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho escolar e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)**. 1997. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 231 p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 163 p.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.166 p.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. 205 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, Rio de Janeiro, mai./jun./jul./ago. 1996, p. 4-17.

DIÁRIO DO GRANDE ABC. **Diadema sedia congresso popular**. Caderno 3, Política. Santo André, 24 nov. 2007.

DUBEUX, Patrícia L. **Pedagogia Freireana: uma contribuição na definição das políticas públicas educacionais para a gestão democrática**. 2005.Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2005.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.197 p.

FERNANDES MOREIRA, Adelson. Basta implementar inovações nos sistemas educativos? **Revista Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, São Paulo, jan./jun. 1999, p. 131-145.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; NEVES, Tereza Cristina Fagundes. **A constituição do currículo: vozes do cotidiano**. Disponível em: www.se.pjf.mg.gov.br/escolas/cosette/artigos/artigo3.doc. Acesso em: 15 mar. 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. Pedagogia, sociologia e cultura. In.: _____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 163-173.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. 79 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 245 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a. 184 p.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003b. 87 p.

_____. **À sombra desta mangueira**. 6. ed. São Paulo: Olho d' água, 2003c. 120 p.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003d. 123 p.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. 93 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. 165 p.

_____. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 144 p.

_____. **Política e educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. 119 p.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 334 p.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 149 p.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a. 79 p.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b. 102 p.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 160 p.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 224 p.

GIMENO SACRISTÁN, José; PEREZ GÓMEZ, Ángel I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 396 p.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 93-124.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos "classe" e "currículo". In: Dossiê: história da educação. **Revista Teoria e Educação**. n. 6, Porto Alegre: Pannonica, 1992. p. 33-52.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2002. 144 p.

_____. **Gestão democrática na escola : a relação escola-comunidade**. 1992. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1992.

IANNONE, Leila Rentroia. **Reorganização curricular: caminhos de intervenção**. 2002. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2002.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli (org). **Diadema nasceu no Grande ABC: história retrospectiva da cidade vermelha**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Fapesp, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. 296 p.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. 87 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAIA, Eny; CRUZ, Neide; RAMOS, Maria Luisa. São Paulo: a experiência da gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação no período 1989-1992. In: XAVIER, Antonio Carlos da R. et al. **Gestão educacional: experiências inovadoras**. Série IPEA, nº 147. Brasília: IPEA, 1995. p. 129-170.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 80 p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, Ano 2001, vol. 14, nº 001, Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2001a, p. 73-93.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2001b, p. 35-49. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/moreira.htm. Acesso em: 21 mai. 2008.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Revista Educação e Sociedade**, Ano XXI, n. 73, São Paulo, dez. 2000, p. 109-137.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1990. 232 p.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa ; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do Currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto, Portugal: Porto, 1996. 270 p.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesinide. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000. 120 p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005. 119 p.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 175 p.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina**: a experiência do MOVA-SP 1989-1992. 1996. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 267 p.

SANTIAGO, Maria Eliete. Projeto pedagógico da escola: uma contribuição ao planejamento escolar. **Revista de Administração Educacional**, ano 1997, vol. 1, n. 1, Recife, UFPE/CE/Departamento de Administração Escolar e planejamento educacional: Editora Universitária UFPE, jul./dez. 1997, p. 69-73.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, Campinas, set. 2002, p. 346-367.

SAUL, Ana Maria. A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 2, São Paulo, jun. 2006a. p. 1-16. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_2_jun_2006/A%20CATEDRA%20PAULO%20FREIRE.pdf. Acessado em: 06 nov. 2007.

_____. **Cátedra Paulo Freire**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 9 mai. 2006b. Notas de aula.

_____. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michel; NÓVOA, Antônio (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto, Portugal: Porto, 1998. p. 151-166.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, Lisboa, Portugal, 2005, p. 81-92.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

SILVA, Josenilda Maria Maués de. **Espelho Líquido**: a vida cotidiana de uma escola ribeirinha no Estado do Pará. 1993. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 154 p.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, São Paulo, 1996, p. 4-16.

TEIXEIRA, Vânia Laneuville. **As propostas curriculares oficiais**: reinterpretações de uma instituição escolar. Trabalho aceito na 24^a Reunião Anual da ANPEd, no GT Currículo. Caxambu, MG: 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1283930371460.doc>. Acesso em: 24 mai. 2007.

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; Instituto Paulo Freire, 2002. 287 p.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007. 108 p.

VIERIA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 537 p.

VITA, Álvaro de. **Sociologia da sociedade brasileira**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2004. 279 p.

2. Fontes documentais

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

DIADEMA. Prefeitura Municipal de Diadema. Escola Municipal Santa Rita. **Projeto Político Pedagógico**. Diadema, 2006a.

_____. Prefeitura Municipal de Diadema. Escola Municipal Santa Rita. **Projeto de Trabalho**. Diadema, 2004a.

_____. Prefeitura Municipal de Diadema. Escola Municipal Santa Rita. **Projeto de Trabalho**. Diadema, 2001.

_____. Prefeitura Municipal de Diadema. Escola Municipal Santa Rita. **Estudo do Entorno da Escola**. Diadema, 2000.

_____. Prefeitura Municipal de Diadema. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – Departamento de Educação. **Seminários estendidos**: proposta curricular em ação. Diadema, 2007.

_____. Prefeitura Municipal de Diadema. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – Departamento de Educação. **Cartilha do Congresso Popular de Educação**. Diadema, 2006b.

_____. Prefeitura Municipal de Diadema. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – Departamento de Educação. **Carta dos pré-congressos de educação do Município de Diadema**. Diadema, 2006c.

_____. Prefeitura Municipal de Diadema. Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Educação Infantil. **Pedagogia da Infância**: uma proposta pedagógica para as crianças pequenas da Rede Municipal de Diadema. Diadema, 2004b.

_____. Prefeitura Municipal de Diadema. Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Educação Infantil. **Concepção de currículo da Educação Municipal de Diadema – 2004**. (1ª versão). Diadema, 2004c.

_____. Prefeitura Municipal de Diadema. Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Educação Infantil. **Diário na Escola**. Proposta Curricular para as Escolas Municipais. Diadema, 2004d.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil**: 1989-1992. São Paulo, 1992.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Tema gerador e a construção do programa**: uma nova relação entre currículo e realidade. Cadernos de formação n° 3. São Paulo, 1991.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Estudo preliminar da realidade local**: resgatando o cotidiano. Cadernos de formação n° 2. São Paulo, 1990.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Construindo a Educação Pública Popular. In: **Aos que fazem a Educação Conosco em São Paulo**. São Paulo, 1989a.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Educação na cidade de São Paulo**: um ato de coragem. São Paulo, 1989b.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Documento 1. São Paulo, 1989c.

3. Documentos e dados divulgados em meio eletrônico

DIADEMA. Prefeitura Municipal de Diadema. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Disponível em: www.diadema.sp.gov.br. Acesso em: 18 abr. 2008.

_____. Prefeitura Municipal de Diadema. **Diadema: Cidade de todos.** Disponível em: www.diadema.sp.gov.br/csp/diadema/area/publicacoes/PUBLIC_151.pdf. Acesso em: 14 nov. 2006e.

_____. Prefeitura Municipal de Diadema. Disponível em: www.diadema.sp.gov.br/csp/diadema. Acesso em: 30 set. 2006d.

INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica:** Prova Brasil. Objetivos das avaliações. Disponível em: http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=52&Itemid=63. Acesso em: 09 mar. 2007.

Apêndices

Apêndice 1

(Roteiro de entrevistas)

Roteiro de entrevistas

- a. Como vocês selecionam os projetos e os conteúdos escolares?
- b. E como vocês decidem isso?
- c. De que forma o contato entre a escola, os pais e a comunidade contribui, orienta ou interfere na construção do currículo da escola?
 - i. entrevistas realizadas no início do ano
 - ii. reuniões de pais
 - iii. oficinas
 - iv. Conselho escolar
 - v. Ação Cidadã.
- d. O trabalho que vocês desenvolvem aqui na escola considera as necessidades dos alunos e da comunidade do entorno da escola?
- e. Na prática, como isso acontece? Dê um exemplo?
- f. A Secretaria oferece algum apoio para que a escola possa atender a essas necessidades? Quais?
- g. Você acha que os diferentes tipos de formação que vocês têm participado têm ajudado você a melhorar a sua prática? Por quê? Como isso tem acontecido?
- h. Como são as formações de professores/coordenadores em Diadema ?

Apêndice 2

(Mapeamento temático das entrevistas)

Mapeamento Temático das Entrevistas.

Eixo 1: A construção coletiva

Professor	Respostas
P1	Os projetos, a gente antes da 1ª semana que entram os alunos, nós já temos a reunião com os pais, no primeiro dia... Então, é passado para os pais toda a rotina que acontece na Escola e nós fazemos uma pergunta que já é, antes, num dia trabalhado no planejamento. Nós formulamos umas duas, três questões sobre a comunidade, sobre o bairro e você vai tirar o que precisa ser trabalhado nos projetos. Então, primeiro você faz uma pesquisa com os pais, nesta 1ª reunião... e a partir daí a gente vai pensar no projeto.
P1	Então, ela tabulou de todas as salas e pegou todas as respostas. E caiu muito sobre a saúde. Reclamação sobre a saúde. Falta de médico, falta de remédio, as UBS muito lotadas, demora pra atender e foi assim sobre estas questões.
P1	Tem as mães do conselho que participam bastante e é um elo também pra tá passando pras outras mães.
P1	O departamento manda pra nós a avaliação. Chega no final do ano, tem a avaliação do que foi positivo, do que foi negativo. Quando tem essas trocas, esses encontros, já vai baseado nas respostas que nós respondemos, no que nós queremos. Então, a Secretaria faz um apanhado... É lógico que ela não vai atender a todos, mas eu acho que ela faz uma média pra poder tá atendendo, pelo menos a maioria.
P2	A direção da escola faz no começo do ano uma entrevista. A gente conversa um pouco com as crianças, um pouco da expectativa dos pais e acabamos escolhendo o que achamos que é mais interessante para eles, que vai ter resultado.
P2	Foi uma pesquisa que teve com os pais, do que eles achavam que tinha de bom, de ruim na cidade. Então, em cima disso foi feito esse projeto da escola. Que é um projeto único.
P2	Experiência de anos. Que nem agora: ‘História em quadrinhos’ foi uma experiência excelente que nós tivemos. É o terceiro ou quarto ano que a gente faz. Esse ano está muito mais rico do que o primeiro. Você vê que desde o primeiro as crianças se envolveram com o trabalho, porque chama a atenção os personagens, o trabalho, o desenvolvimento dele é melhor. As crianças se motivam mais.
P2	Já aconteceu, por exemplo, de projeto de começar e as crianças não terem muito interesse. Você muda porque não adianta continuar só pra dizer que vai terminar.
P2	Porque tem uma certa liberdade tanto dos pais exporem, até mesmo alguma coisa que não gostem, e tem a gente também de tá colocando. Eles sempre dão alguma sugestão, opinião. Você acaba tirando algumas coisas até por algumas falas. Você pensa: “Puxa, eu tenho que pegar mais isso ou dar uma atenção maior nesta área e tal”. Porque você acorda em alguns momentos quando eles questionam algumas coisas.
P3	O Projeto ‘Qualidade de vida’. É um projeto coletivo que teve seus conteúdos selecionados a partir da pesquisa realizada com os pais na 1ª reunião, onde eles responderam a 3 perguntas sobre o bairro: <i>que bom, que pena, que tal!</i>
P4	Os projetos a gente faz em grupo. A gente senta e tem momentos que a gente

	vai decidir coletivamente qual o projeto que nós vamos fazer. Os conteúdos, eu pego com base no plano [Projeto Político Pedagógico]. Eu olho os objetivos, eu seleciono algumas coisas que tem e dentro daquilo eu vejo que conteúdos eu vou trabalhar, que estratégias eu vou utilizar.
P5	Porque você tem essa proximidade com os pais. Você pode conversar, você pode diante de uma dificuldade, por exemplo, você pode estar colocando. Eu acho que isso ajuda muito. Porque tem comunidades que não participam muito, que nem chegam até a escola. E você fica sem conhecer.
C1	Os projetos foram escolhidos a partir do diagnóstico, da avaliação diagnóstica que a gente faz no começo do ano... Os projetos de sala de aula, que a gente chama de projetos temáticos, eles são escolhidos em função desse diagnóstico, que detecta o interesse da turma ou o desconhecimento da turma e, às vezes, o interesse do professor também, de uma coisa nova ou resultados de anos anteriores que deram certo e aí eles realizam. Então, depois dessa avaliação diagnóstica que a gente faz no começo do ano é que os professores escolhem os projetos que serão realizados na sala de aula.
C1	As duas primeiras semanas funcionam como esse diagnóstico. Nesse período, as professoras trabalham desenho pra vê como que essa criança se organiza, como que ela usa o papel, o traçado, o que que ela conhece, se ela sabe usar lápis e tudo mais. Se a criança conhece o nome, consegue escrever, se ela sabe dizer o nome dela, quantos anos tem, nome de familiar, onde mora, se ela conhece numeral, se ela registra por meio de registros convencionais ou não, se ela tirou 5 pontos, se ela usa o numeral 5 ou faz pontinhos ou bolinha. Então, esse diagnóstico é pra conhecer a criança, as conversas que vão surgindo nas rodas de conversa, o professor detecta o que esse aluno conhece, o que será interessante para esse aluno e a partir daí monta o planejamento.
C1	Essa pesquisa ela norteou o nosso projeto macro, que foi o projeto de toda a escola, que foi a pesquisa do entorno. Mas as queixas eram dos serviços prestados: a falta de médico, o mau atendimento do funcionário, a falta de remédio, difícil marcar consulta. E nós percebemos que ali a gente não podia intervir. Então, a gente tentou fazer um projeto de trabalho preventivo para que elas não precisassem utilizar o serviço, a gente tentou orientar nas questões do que fazer em determinado assunto porque, às vezes, não tinha necessidade de marcar uma consulta ou era alguma outra coisa emergencial. Então, a gente foi fazendo um trabalho voltado para isso. Esse ano, a gente já percebeu que não é bem essa questão; é a questão do rato, a cidade toda está cheia. É uma questão um pouco para o meio ambiente, até por conta desta questão do lixo, do rato, cuidar um pouquinho do espaço onde está, porque não dá pra você acusar que a Prefeitura não toma providência com rato quando você, na verdade, contribui para deixar lixo ali, resto de comida e tudo mais. Então, a pesquisa desse ano deu fundamentos, subsídios pra gente pensar no projeto que tá focado em qualidade de vida e meio ambiente.
C1	E depois dessa pesquisa, que é feita com os alunos da EJA, com os pais e alunos da educação infantil e a gente pega uma amostragem de comerciantes do entorno, moradores, mesmo que não tenham filhos na escola. As mães do conselho fizeram, saíram fazendo a pesquisa, perguntando para os moradores do bairro, pra atender também as pessoas que, mesmo não tendo filhos aqui, saibam dos serviços, das palestras que a escola realiza.

C1	[As mães do Conselho], elas que auxiliaram fazendo essa entrevista, não com o grupo daqui de dentro, mas com os moradores do entorno que não têm filhos na escola, comerciantes da região.
C2	[A seleção dos conteúdos e dos projetos] é feita a partir da avaliação diagnóstica que a gente faz com as crianças, com os jovens e com a comunidade. Logo no começo do ano, a gente recebe a comunidade e as professoras fazem uma sondagem com as crianças e com os pais pra vê a necessidade dos pais em relação à educação, aqui na escola, em relação ao bairro, em relação à comunidade. E a partir disso a gente elabora os projetos da escola.
C2	Nós utilizamos questionário. Primeiro, a gente coloca para os pais, na reunião de pais. A gente seleciona algumas questões na reunião pedagógica que a gente acha interessante, ligada ao bairro. A gente pergunta sempre o que mais agrada no bairro para eles, o que tá incomodando no bairro e o que a gente poderia fazer pra mudar.
C2	No começo, a gente sentiu dificuldade com alguns professores, porque tinha aquela fala: “Ah, agora as mães vão vir aqui e vão querer mandar na escola”. “É como é que vai ficar?”. Mas, elas foram vendo que era um outro lado, que a escola não é nossa. É da comunidade como um todo. Então, eles também foram vendo que os pais foram também aprendendo com os professores e os professores também com os pais, respeito, a importância e isso valorizou mais o trabalho dos professores. Porque participando das ações, os pais conseguiram ver como é difícil lidar com determinados problemas aqui na escola, como a gente resolve. Então, eles passaram a valorizar mais o trabalho da gente.

Eixo 2: O respeito ao princípio da autonomia da Escola

Professor	Respostas
P1	<p>A gente tinha mais passeios. Então, agora, já caiu um pouco. Por exemplo, pra contemplar um projeto, pra ir a algum lugar, às vezes, a gente tinha três, quatro passeios por ano. Agora, já limitou. Passou um e provavelmente vai ter mais um.</p> <p>Eles atendem em parte, mas não, assim... pleno. Mas boa parte.</p>
P2	<p>Na maioria das vezes, pra ser sincera, somos nós mesmas quem colocamos a mão no bolso. Esse ano tá tendo até um esforço da ATP que é mais freqüente na escola, mas são os professores mesmos. E quando vem o material, o projeto já acabou. Uma vez que eu pedi um ônibus pra fazer um passeio sobre “História Local” : “O ônibus veio?” ... Gibi mesmo: o que a gente tem, fomos nós que compramos, porque não tinha acervo nenhum. Então, hoje, a maioria dos professores tem o seu material, nós vamos atrás.</p>
P2	<p>Eu já tive um trabalho de parceria com o PROEZA. Teve um projeto do meio ambiente, eu acho que foi no ano retrasado. E o PROEZA entrou como parceiro, mas, foi uma opção minha, de fazer parte deste projeto.</p>
P4	<p>Nós sempre tivemos uma autonomia no nosso plano de escola. Uma coisa bem mais autônoma do que tá tendo agora. Agora, é que eles tão com essa idéia de unificar um pouco a rede.</p>
P4	<p>Nós que trabalhamos aqui, em Diadema, nós temos uma política de trabalho que leva a gente a pensar nas questões da comunidade. Nós temos esse olhar de projetos que auxiliam as questões da realidade deles.</p>
P4	<p>Nós temos muitas professoras que trabalham há muito tempo aqui; então, nós já temos um conhecimento dessa comunidade.</p>
P4	<p>A gente tem que especificar no projeto que tipo de material a gente vai precisar e que tipo de ajuda a gente vai precisar. Isso tem que tá no projeto e no PPP. Tem que tá anotado no plano da escola que tipo de material a gente vai usar e que tipo de assessoria a gente vai precisar. Daí, a gente consegue. Mas essa ajuda tá lá e nossa diretora vai lá e insiste porque ela tem que fazer o meio de campo.</p>
C1	<p>O exercício que a gente fez nesse período foi o seguinte: vieram os eixos, meio ambiente, diferentes linguagens e tudo mais e como a gente já tinha um trabalho com os conteúdos que já tava mais ou menos estruturado e até quando começou a gente já tava com uns projetos meio que andando, a gente fez um caminho inverso, a gente pegou: “Bom, a gente faz assim, assim e assado, quais eixos a gente já contempla?”. E dessa forma, olhando desse jeito, a gente foi montando o nosso PPP. E nós percebemos que muito do que estava lá a gente já trabalhava com outro nome, de uma outra forma. O que nós fizemos? Fizemos um formato diferente. A gente adaptou o nosso PPP de maneira que o eixo ficasse claro ali. Porque ele já estava implícito.</p>
C1	<p>A questão financeira ainda é complicada. A gente ainda tem dificuldades. A questão do projeto de gibis, por exemplo, a gente usa retroprojeter, só que o nosso retroprojeter foi roubado. A gente tinha conseguido um emprestado, mas o problema do departamento é porque como ele centraliza muito [o] dinheiro, você tem que abrir um processo de compras e não abre um processo de compras pra escola Santa Rita, porque ela precisa de um retroprojeter. Tem que ser pra todas as escolas e quase todo mundo não tá precisando. Então,</p>

	acaba atrapalhando o nosso projeto aqui.
C1	E o departamento não dá conta. Igual a gibi. Eles não têm comprado pra nós. As professoras que estão se virando. Da outra vez, nós conseguimos um valor e compramos um grande número de gibi, até porque eles têm que manusear e acaba estragando. Então, fica meio complicado mesmo. Transporte: a gente queria fazer um passeio com alunos da EJA que queria ir num sábado. A Secretaria não paga hora-extra no sábado, então, não tem. Porque nós queríamos levar os alunos ao museu, porque eles não conhecem. Só que o museu fecha às 18h, a gente não consegue. Na infantil: nós estamos trabalhando a questão do meio ambiente. Nós queríamos levá-los até o córrego que tem aqui próximo. Pra ir a pé não dá porque a distância é grande e um ônibus a gente não consegue, então, financeiramente ainda é difícil. Embora estejamos muito melhor, já tivemos dias bem piores.
C2	Esse ano... a gente viu, percebeu com essas novas crianças uma dificuldade em se alimentar bem: comer verduras, comer frutas. Então, a gente começou a puxar o projeto pra esse lado, a partir da observação que as professoras fizeram e nós da coordenação em relação às crianças.
C2	Olha, isso já foi pior. Agora a gente tem mais facilidades de conseguir um apoio da Secretaria. Porém é muito pouco que a gente consegue. A gente coloca no PPP o material que a gente vai necessitar durante o ano e dentro do que eles podem nos ajudar, eles ajudam, mandando material.
C2	Mas não é tudo que a gente consegue não. A gente trabalha com aquilo que eles conseguem mandar. Por exemplo: a gente tem o projeto da comunidade que agora eles tão fazendo a pintura em tecido. A gente tem tinta de tecido, mas numa quantidade muito pouco para as crianças, pra dar pra comunidade a gente já não tem. A gente trabalha artes, a gente conseguiu tela, a gente conseguiu tinta, mas não consegue, por exemplo, uma tela por mês pra cada criança, então, a gente vai trabalhando com o material que eles conseguem nos mandar.
C2	A gente não pode é pedir dinheiro para a comunidade, pros pais, pra comprar qualquer material isso aí a gente não pode. Mas se a gente conseguir parceria, doação... A gente vai buscar material, às vezes, em fábrica, a gente consegue passeios. O que a gente conseguir não tem problema, desde que não mexa com dinheiro.

Eixo 3: A valorização da unidade teoria-prática

Professor	Respostas
P2	Em agosto/2007 foi retomada [a formação na escola], pensando nas atividades do cotidiano (escrita, oralidade). Eu acho que tem algumas coisas que confirmam pra você continuar fazendo do jeito que você tava fazendo. Tem coisas que você faz que você precisa rever. Sempre alguma coisa de bom a gente tira. Porque senão fica naquela de você achar que já sabe tudo e não dá certo.
P3	Quem tem material, traz. E a gente troca e discute. Se está com dificuldade, também, em alguma coisa.
P4	[As horas aglutinadas] contribuem, ajudam a refletir mesmo sobre a prática pedagógica. Tem horas que o negócio fica, até, meio doído, mas é necessário. Eu acho que tem que ter.
P4	E é aquela tal história, a gente já é daqui. Isso aqui já faz parte da nossa vida. Mas a gente procura sempre preservar o colega. A gente não tem medo de se expor, eu vejo isso. A gente tem vínculos que é pelo tempo do trabalho, a gente é casada com a idéia da escola. O Santa Rita faz parte da nossa vida. A gente não pensa em ir pra outra escola.
P5	[As horas aglutinadas] contribuem, porque as dúvidas são esclarecidas e, se você tem dificuldades, você tem abertura para colocar e ajuda quando você necessita. Então, nós vivenciamos muito isso aqui. Não ficamos isoladas.
C2	A gente acha que não tem que tirar isso ou tem que acrescentar aquilo, porque a gente acha que na construção do nosso PPP, quando nós conseguimos chegar onde nós chegamos, ele está além desse currículo.

Eixo 4: A formação permanente dos profissionais de ensino

Professor	Respostas
P1	Têm trocas. Você vai às trocas metodológicas, nossa! Ajuda bastante. Enriquece muito. (...) quando você participa, você vê novidades, você começa a aplicar outras novidades.
P1	Têm trocas. Por exemplo, quando a gente faz esses cursos, elas deixam o endereço, email. Se tiver alguma dúvida, eles podem tá colaborando, então, tem assim uma troca e também há troca na própria EM com as colegas.
P1	Agora, a questão desses cursos é assim: vem uma relação e você tem que escolher. E, às vezes, quando você vai escolher, você não quer aquele tema. Você acaba escolhendo aquele tema, mas não porque você decidiu. É porque não teve outro pra você escolher. E você tem que participar de um. Então, às vezes, não contempla, por exemplo, eu quero fazer esse, mas só pode ir um ou dois professores. Então, quando chega a hora de eu escolher o que eu queria já foi escolhido e eu acabo fazendo outro, mas não porque era de meu interesse.
P2	Tem formação que você vai e não acrescenta muito, mas tem formação que você vai e é excelente. Então, você aproveita, (...) você revê algumas coisas. Então, contribui. Agora, têm coisas que não são viáveis na sala. Não dá! Porque quando você tá na sala é uma coisa, a teoria você tenta algumas coisas, mas você vê que não dá conta. Então, às vezes você deixa umas coisas de lado, porque nem tudo é viável.
P3	Olha, uma delas, por exemplo, são as trocas metodológicas. Elas ocorrem duas vezes no ano. São professores que atuam na rede e apresentam o trabalho que vem desenvolvendo, que sempre contribui para a melhoria do nosso trabalho.
P3	[as formações] sempre contribuem com o aprimoramento da prática.
P3	Diadema sempre teve essa preocupação de estar oferecendo formação para os profissionais, com o intuito de sempre oferecer um trabalho de qualidade.
P4	Ah! A gente tem oficinas com pessoas de fora, especialistas. A gente tem esses momentos ao longo do ano. Essas trocas que nós vamos ter agora. É um momento que tem as oficinas que os professores trocam experiências. E tem palestras em alguns momentos. Tem vários momentos.
P4	Eu acho que [as formações] sempre ajudam. Às vezes, com essa coisa de trabalhar muito dá uma cansaça de ir lá. “Ah!! No sábado, eu tenho que ir pro curso?”. Mas aquilo é como se fosse um alimento. O professor precisa. E eu acho que a Prefeitura tem essa sensibilidade. Por mais que a gente tenha resistência: “Ah! Eu tenho que ir no sábado?”. Eles nunca desistem. É legal isso. Porque eu digo: “gente, eu já fiz tanto curso, e já tenho tanta coisa. Eu preciso ir de novo?”. Mas, cada vez que a gente vai aquilo anima, mexe a nossa cabeça e remexe na nossa prática. A gente volta pra sala de aula renovada. Eu acredito que sempre contribui.
C1	As formações, elas estão vinculadas a proposta curricular. As formações têm acontecido pra subsidiar a proposta curricular.
C1	A gente teve formações boas, ao longo desses 6 anos. Duas delas contribuíram, inclusive bastante pro nosso PPP. Trouxeram bastante subsídio. A nossa pesquisa, a gente faz em cima dessa formação.
C2	A gente tinha aquela intenção de abrir a escola para fazer com que a comunidade se apropriasse desse espaço como sendo seu. Como fazer isso? Então, com as formações, isso foi nos ajudando também. “Ah, então, vamos

	fazer entrevista, vamos perguntar pra comunidade, pros comerciantes, as necessidades do bairro, o que eles acham do bairro, o que eles acham da escola”.
C2	Cada ano muda a formação. Quando a gente começou, há seis anos atrás, a formação era toda voltada para a construção do PPP. Então, a gente teve várias assessorias, aqui na Prefeitura, que nos orientaram, nos ajudaram. Agora é pra o currículo. É o que eles tão oferecendo pra gente e a gente vai atrás, a gente corre, pesquisa, pergunta, discute com o professor, leva lá de volta, tem o acompanhamento da ATP, pra vê se é isso mesmo. As ATP's, lá no departamento, elas também se reúnem, discutem, traz pra gente, então, vai de acordo com o foco daquele ano.
C2	Essa relação teve que ser construída com eles. Porque eles achavam que era só deixar a criança e vim na reunião de pais. Porque eles não tinham esse hábito de entrar, de participar, de vir nas oficinas, nas exposições. Então, isso aí a gente foi construindo aos poucos, mas, a partir das formações, a gente foi tendo um direcionamento de como fazer isso.

Anexo

(Mapa da cidade de Diadema com a localização da escola investigada)

EM Anita Catarina Malfatti

Pesquisadora: Denise Regina da Costa Aguiar
Tese: A contribuição da Pedagogia freireana na implantação dos ciclos de infância numa escola do município de Diadema/SP.

EM Henfil

Pesquisadora: Solange Lima de Oliveira
Dissertação: Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sob a experiência de Diadema/SP.

EMEI Jardim Santa Rita

Pesquisadora: Maria de Fátima da Fonseca
Dissertação: A educação de jovens e adultos na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência municipal de Diadema/SP

EM Anita Catarina Malfatti

Pesquisadora: Elenir Aparecida Fantini
Dissertação: Referenciais freireanos para o ensino de leitura: um estudo de caso no município de Diadema/SP.

EMEI Jardim Santa Rita

Pesquisadora: Patrícia Lima Dubeux Abensur
Dissertação: A força do coletivo na construção curricular: um estudo de caso no município de Diadema/SP, na perspectiva freireana.

EMEI Vila São Vicente

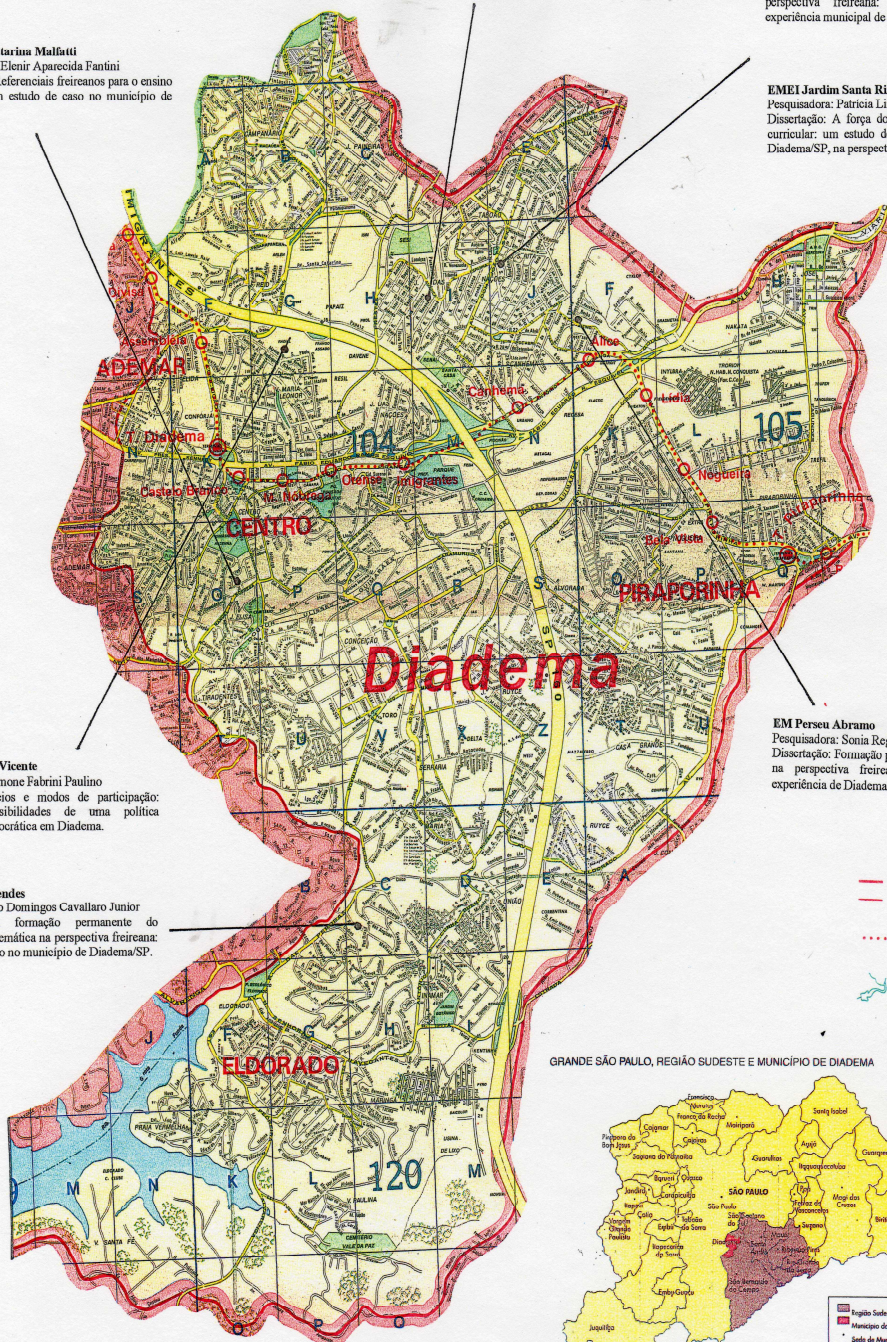
Pesquisadora: Simone Fabrini Paulino
Dissertação: Meios e modos de participação: limites e possibilidades de uma política educacional democrática em Diadema.

EMEI Chico Mendes

Pesquisador: João Domingos Cavallaro Junior
Dissertação: A formação permanente do professor de Matemática na perspectiva freireana: um estudo de caso no município de Diadema/SP.

EM Persu Abramo

Pesquisadora: Sonia Regina Vieira
Dissertação: Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sob a experiência de Diadema/SP.



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)