

O RESGATE DA ESCOLA PÚBLICA UTÓPICA DE FREIRE COMO POSSIBILIDADE INSCRITA NA HISTÓRIA: O MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM SÃO PAULO (1989-1992)

THE RESCUE OF FREIRE'S UTOPIAN PUBLIC SCHOOL AS A POSSIBILITY INSCRIBED IN HISTORY: THE CURRICULAR REORIENTATION MOVEMENT IN SÃO PAULO (1989-1992)

EL RESCATE DE LA UTÓPICA ESCUELA PÚBLICA DE FREIRE COMO UNA POSIBILIDAD INSCRITA EM LA HISTORIA: EL MOVIMIENTO DE REORIENTACIÓN CURRICULAR EM SÃO PAULO (1989-1992)

Júlio César Augusto do Valle
Instituto Superior de Educação de São Paulo
julio.valle@gmail.com

RESUMO

Propomo-nos, neste texto, discutir o Movimento de Reorientação Curricular realizado durante a gestão de Paulo Freire, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1992, por identificá-lo com a proposta de oferecer às escolas públicas paulistanas os subsídios necessários à construção curricular, visando estimular, por meio da descentralização do poder deliberativo sobre o currículo, a autonomia das escolas e a participação popular no movimento. Justificamos sua necessidade devido ao fato de que a viabilidade e o direito de cada escola brasileira construir seu próprio currículo têm sido postos em suspeição pelas políticas tecnicistas, homogeneizadoras e acrílicas que supõem a impossibilidade dessa construção. Torna-se necessária outra escola, que se construa a partir de outra lógica. Por isso, partindo da hipótese – presente nos princípios estruturantes apresentados à rede municipal à época – de que a política curricular freireana se fundamentou em uma inversão do tradicional vetor orientador dessas políticas, avaliamos seus contrapontos significativos às atuais políticas curriculares, possibilitando-nos, inclusive, o resgate do sentido público da escola pública brasileira, por meio do que chamamos de escola pública utópica de Freire.

Palavras-chave: Escola pública. Políticas curriculares. Currículo. Paulo Freire. Escola utópica.

ABSTRACT

We propose, in this text, of the Curriculum Reorientation Movement carried out during the administration of Paulo Freire, in the Municipal Secretariat of Education of São Paulo, from 1989 to 1992, by identifying it with the proposal to offer to public schools in São Paulo necessary subsidies for the curricular construction, aiming to stimulate, through the decentralization of the deliberative power over the curriculum, the autonomy of the schools and the popular participation in the movement. We justify the need of the study presented

Submetido em: 21 de Fevereiro de 2020.

DOI:

Aprovado em: 15 de Abril de 2020.

<http://dx.doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n33.p201-223.id229>

due to the fact that the viability and the right of each Brazilian school to build its own curriculum have been put in doubt by the technicist, homogenizing and uncritical policies that suppose the impossibility of this construction. Based on the hypothesis - present in the structuring principles presented to the municipal network - that Freire's curricular policy was based on an inversion of the traditional guiding vector of these policies, we evaluate their significant counterpoints to the current curricular policies, allowing us to rescue the meaning of the Brazilian public school, through what we call Freire's utopian public school.

Keywords: Public school. Curriculum policies. Curriculum. Paulo Freire. Utopian school.

RESUMEN

Proponemos, en este texto, discutir el Movimiento de Reorientación Curricular llevado a cabo durante la administración de Paulo Freire, en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, de 1989 a 1992, para identificarlo con la propuesta de ofrecer subsidios a las escuelas públicas en São Paulo necesario para la construcción curricular, con el objetivo de estimular, a través de la descentralización del poder deliberativo sobre el currículo, la autonomía de las escuelas y la participación popular en el movimiento. Justificamos su necesidad debido al hecho de que la viabilidad y el derecho de cada escuela brasileña a construir su propio plan de estudios ha sido puesto en duda por las políticas técnicas, de homogeneización y acrílicas que suponen la imposibilidad de esta construcción. Se necesita otra escuela, construida sobre una lógica diferente. Por lo tanto, en base a la hipótesis, presente en los principios de estructuración presentados a la red municipal en ese momento, de que la política curricular de Freire se basaba en una inversión del vector guía tradicional de estas políticas, evaluamos sus contrapuntos significativos a las políticas curriculares actuales, lo que nos permite incluso, el rescate del significado público de la escuela pública brasileña, a través de lo que llamamos la escuela pública utópica de Freire.

Palabras clave: Escuela pública. Políticas curriculares. Plan de estudios. Paulo Freire. Escuela utópica.

Introdução

A utopia é uma possibilidade inscrita na história.

Quando que nasce o desejo utópico?

Quero falar disso agora porque não acho que estamos diante de um buraco,

Estamos diante de um abismo.

Um abismo, sem fundo, colossal, da indecência, da ignorância, do cinismo, da mentira.

A utopia nasce quando há a percepção e o sentimento de que o presente é insuportável e inaceitável.

O presente como lugar da rapina, da violência, é o lugar da opulência desmedida e da miséria desmedida.

É o lugar onde é impossível a vida, porque o que existe é a morte dura.

É a percepção do presente como esse horror implacável que faz nascer o pensamento da utopia.

A utopia é o desejo de uma sociedade inteiramente outra, de uma sociedade que é a negação ponto por ponto da sociedade existente.

É a ideia de uma sociedade de justiça, de fraternidade, de solidariedade, de compreensão, de pensamento, de criação, da imaginação e da fantasia. De felicidade.

Essa é a ideia que norteia a utopia.

Ela parte, portanto, da percepção desse presente inaceitável e insuportável e ela pensa não como um programa de ação, porque uma utopia nunca é um programa de ação.

A utopia é um projeto de futuro, do qual poderão surgir programas de ação.

É isso que nos permitirá não cair no abismo e nem saltar sobre ele, Mas enterrá-lo.

Marilena Chauí¹

O argumento de Chauí, que aprofundaremos no decorrer deste texto, consiste em afirmar que, ao construir políticas públicas educacionais, especialmente no campo do currículo, embora não só, a partir de uma outra concepção de escola e de educação, Paulo Freire – como Secretário Municipal de Educação – inaugurou uma nova possibilidade histórica, utópica. Depois de inaugurada, essa possibilidade se inscreve na história da educação de nosso país como viabilidade ontológica. Por isso, dizer que “a utopia é uma possibilidade inscrita na história”, como Chauí, ou ainda, nas palavras do educador, que “mudar a escola é difícil, mas é possível” (SAUL & SAUL, 2013).

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

Conforme seu relato, que muito agrega à perspectiva utópica com que o educador compreendia a escola pública, Freire demonstrou coerência socrática ao aceitar o convite para se tornar Secretário de Educação, poucos anos após retornar de seu exílio e isso, sem dúvida, qualifica sua experiência como intelectual organicamente vinculado às demandas que emergiam da própria rede municipal paulistana. Suas escolhas, em termos da política educacional proposta, se pautaram em larga medida no alargamento e aprofundamento dos três princípios de gestão acolhidos por Erundina: descentralização, participação e autonomia. A partir dessa tríade, tomaremos o Movimento de Reorientação Curricular proposto à época como parâmetro para demonstrar a maldade e a contingência subjacentes aos discursos centralizadores, homogeneizantes e prescritivos sobre escola e sobre currículo.

¹ Excerto da fala da professora e filósofa Marilena Chauí, proferida durante a homenagem à ex-prefeita Luiza Erundina e ao professor Paulo Freire, preparada pelas equipes dos Núcleos de Ação Educativa (NAE) da época em que Paulo Freire esteve como Secretário Municipal de Educação. Chauí, na ocasião, esteve como Secretária Municipal de Cultura.

Afinal, sublinhando a perspectiva de Chauí, diremos que, uma vez concretizada sua experiência emancipadora, participativa, descentralizada, crítica e bastante artesanal – no sentido de construída a muitas mãos, mãos de professoras, faxineiras, merendeiras, mães, pais, avós e alunos –, a escola pública utópica de Freire se insere na história da educação brasileira como possibilidade, como viabilidade ontológica ou ainda como o inédito-viável freireano, de que falaremos adiante.

Um movimento no sentido do currículo crítico-artesanal

A educadora Ana Maria Saul, que, junto de Freire, coordenou o movimento a que nos dedicaremos neste texto, conta sobre o currículo praticado pela rede municipal à época e a consequente necessidade da mudança:

O currículo praticado quando chegamos (...) tinha uma característica reprodutivista, então a proposta era assim, bom, isso precisamos mudar isto, mas como mudar isto? Então uma das coisas importantes que a gente considerou muito, assim, muito alinhado com a proposta de Paulo Freire foi: qual é a leitura de realidade que os próprios professores têm? Os alunos têm, as famílias têm e quais são as perspectivas em termos de que mudanças são esperadas para que a gente possa trabalhar a partir de que termos para a escola que queremos? (SAUL apud VALLE, 2019, p. 117)²

Houve, de início, portanto, uma preocupação fundamental por parte de Freire no sentido de identificar, no âmbito das escolas, o que se pensava a respeito do que se fazia. Coerentemente com sua obra, Freire orientou sua equipe a descobrir quais eram os “saberes de experiência feito” que circulavam entre professores, alunos, pais e mães, a partir dos quais poderia potencialmente trabalhar para a superação desse currículo classificado como reprodutivista ou tecnicista.

Em seus primeiros contatos com professores da rede municipal, Freire elucidava sua proposta de construção coletiva de uma escola pública, popular e democrática, de boa qualidade. Para isso, Saul nos conta que “ele usava algumas frases mais coloquiais”, “ele dizia assim: não se pode mudar a cara da escola se este alguém não quer mudar a sua cara (...) eu não posso mudar a minha cara a menos que eu queira mudar a minha cara” (SAUL apud VALLE, 2019, p. 117).

Para isso, torna-se fundamental reconhecer que, para o educador, “currículo é a política, a teoria e a prática do *quefazer* na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL & SAUL, 2013, p. 110). Indiscutivelmente, a concepção freireana de currículo revelou-se mais abrangente do que aquelas mobilizadas até então – na maior parte das vezes entendido somente como grade e tópicos de conteúdo. Entendeu-se o currículo como o conjunto de “decisões sobre o *quefazer* na educação”, que envolvem necessariamente questões como: “Que escola queremos? A favor de quem fazemos educação? Que ser humano queremos

² É possível conhecer mais sobre a gestão de Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação por meio do documentário chamado “A escola que queremos”, cujo endereço se encontra nas referências.

formar? Que sociedade queremos?” (p. 110). Sob essa perspectiva, a pedagogia crítica se aplicaria justamente à realidade paulistana, uma vez que, conforme registrado em um dos primeiros documentos da gestão de Freire, chamado *Educação na cidade de São Paulo: um ato de coragem*, “o povo de São Paulo vem de muitos anos de silêncio”. Mais detalhadamente, lemos no documento:

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

Elucidaremos, a partir da concepção de currículo de Freire, com maior precisão, a estrutura do Movimento de Reorientação Curricular realizado em São Paulo, fundamentando-nos, primeiro, nos documentos orientadores desse processo que são, também, registros relevantes das próprias ações desencadeadas pelo movimento. Conforme se registrou nestes documentos orientadores, o movimento estava estruturado em quatro eixos básicos:

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

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

Seus objetivos envolviam igualmente\ provocar e também sistematizar o próprio movimento, que ocorreria em três momentos: primeiro, “a problematização do currículo que envolve a descrição, a crítica e a expressão das expectativas”, envolvendo professores, alunos, especialistas e conselhos de escola por meio de plenárias pedagógicas das quais

participaram também pais e representantes dos movimentos sociais; segundo, “a organização dos produtos obtidos no primeiro momento, que a equipe coordenadora do processo de reorientação curricular sistematizará”; e, terceiro, “o retorno, para as escolas dos rumos do trabalho pedagógico gerados nos momentos anteriores” (PMSP/SME, 1989b, pp. 7-8).

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

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

Em 1991, publicou-se o Documento 3, que consistia na sistematização do que foi dito e observado durante o momento de problematização da escola, na perspectiva dos educadores, dos educandos e dos pais. Pautou-se na concepção de que “a circulação de informações entre os envolvidos no processo educacional é uma das condições necessárias ao processo de democratização da gestão” (PMSP/SME, 1991a, p. 2).

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

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

O Documento 5 sistematizou a visão de área de cada uma das disciplinas. Particularmente, para a finalidade deste trabalho, cabe considerar que esses cadernos foram publicados com um duplo objetivo: “ampliar a discussão sobre o ensino de Matemática nas nossas escolas e propor parâmetros para a construção de programas pelos educadores” (PMSP/SME, 1992a, p. 1). Como consta no documento, no ano anterior, foi produzido um documento preliminar com a visão de cada área, “entendida como a concepção de área e como ela se apresenta no currículo, passou por seguidas discussões com os educadores da Rede – coordenadas pelos Núcleos de Ação Educativa e pela Diretoria de Orientação Técnica” (p. 1).

Logo em seguida, o Documento 6 apresentou os relatos das práticas realizadas nas escolas da rede municipal, em cada disciplina. Esse caderno de relatos, diz o documento,

“resgata algumas práticas de educadores que vêm empreendendo a reorientação curricular através da sua ação cotidiana na sala de aula” (PMSP/SME, 1992b, p. 1). Importante observar que “cada relato vem acompanhado de algumas reflexões e referências nas quais as equipes dos NAE, DOT e Assessoria das Universidades enfatizam alguns aspectos fundamentais das concepções delineadas nos Documentos de Visão de Área” (p. 1). Ademais, cumpre-nos sublinhar que não consistia em propósito desse último caderno se tornar um “livro de receitas” ou, como consta no próprio documento, “divulgar aulas modelo”. O propósito consistia em, ao invés disso, “divulgar algumas experiências, dentre as muitas que existem na Rede, que auxiliem os educadores a refletir, pesquisar e criar seus próprios caminhos a partir do que outros já percorreram” (p. 2).

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

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

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

Então vamos fazer uma problematização da escola na voz, vamos trazer as vozes dos educadores e atores que trabalham na gestão da escola, vamos trazer as vozes dos alunos, das famílias para que a gente possa ver o que vai bem, o que não vai bem na leitura de realidade deles, que leitura de realidade eles fazem da escola e a partir daí nós podemos encontrar vozes que estejam em sintonia com essa perspectiva e manter o que é bom e buscar alterar o que não está tão bom e trabalhar no sentido de formação dos educadores para que a gente consiga avançar nessa perspectiva. (...) Vamos fazer perguntas chave para os professores responderem e era do

tipo assim: “o que vai bem?”, “o que vai bem com o seu trabalho?”, “o que vai bem na escola?”, “o que não vai bem?”, “o que você gostaria de mudar?”, “o que precisaria para ficar melhor o que você faz?”. (...) Com os alunos fizemos perguntas junto com o povo dos NAEs, perguntas que as crianças pudessem responder e que os alunos pudessem responder. O tom era mais ou menos esse, só que para as crianças a gente usava: “o que você gosta da escola?”, “o que você não gosta?”, “o que você gostaria que a escola tivesse?”, “o que você aprende aqui na escola?”. (SAUL apud VALLE, 2019, p. 125)

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

Os temas geradores e a inversão do vetor curricular

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

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

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

Não havia, então, como vemos no excerto anterior, listas de conteúdos, programas, prazos e isso, além de inédito, também corrobora a hipótese de que se trata efetivamente de uma ruptura paradigmática em relação às formas tradicionais de se conceber currículo e também às políticas públicas de sua implementação. Trata-se, inclusive, de um dos pontos de tensão a que nos dedicamos refletir neste trabalho, uma vez que estruturar o currículo a

partir dos temas geradores representa uma escolha outra em detrimento da tradicional escolha em favor das disciplinas e de seus conteúdos. Esses continuam sendo relevantes, porém, reconhecendo que não há importância intrínseca, o critério de relevância passa a ser social e, assim, as disciplinas e seus conteúdos perdem a primazia de que desfrutaram nos currículos tradicionais.

Utilizar-se da via da interdisciplinaridade demonstrava, portanto, a escolha da administração de se contrapor ao cenário encontrado. Para isso, diz um documento, “a interdisciplinaridade deve ser garantida através dos princípios, básicos da proposta/pedagógica que se quer nesta administração, numa perspectiva crítica emancipadora, através de temas geradores” (PMSP, 1989c, p. 1). Esse trabalho funcionou da seguinte forma:

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

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

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

Outra característica, constante e marcante em todos os documentos referentes ao currículo publicados durante a gestão, fundamental à hipótese que construímos, é a própria abordagem dada nesses documentos que não se detém no trabalho pedagógico, isto é, pelo trabalho realizado pelo professor em sala de aula. O debate sobre o currículo, inclusive por ser pedagógico, envolve, segundo o entendimento adotado, todas as dimensões do trabalho que se realiza na escola. Sob essa perspectiva, a leitura dos documentos demonstra que efetivamente não se pode falar sobre currículo sem falar da própria escola. Discute-se, nesses documentos, desde a infraestrutura da escola até a condição salarial dos professores, passando evidentemente pelas questões relativas ao conhecimento e ao papel social da escola. Finalmente, um último elemento faz-se necessário acrescentar aos demais

argumentos em favor da hipótese de que há uma ruptura em relação ao paradigma que orientava – e, de algum modo, ainda orienta – as políticas públicas de currículo: trata-se de uma inversão na própria estrutura da política na ordem dos seus procedimentos.

Em uma concepção tradicional do currículo na educação pública, a construção da prática ocorreria na medida em que, primeiro, os especialistas discutem sobre como imprimir as diretrizes político-pedagógicas – marcadamente ideológicas, embora se assumam “neutras” ou isentas de vieses –, do grupo no poder, nas práticas de sala de aula das escolas de sua região correspondente – município, estado ou país. Elaborariam-se os documentos oficiais, o currículo prescrito, a partir dessa discussão – que podem envolver, minimamente ou não, grupos de professores, mas que ignoram severamente a totalidade ou a diversidade da classe.

Elaborado o currículo oficial, operariam as políticas de estímulo à elaboração e à publicação de materiais didáticos relacionados à proposta ao mesmo tempo em que também se estruturam e passam a ocorrer as formações de professores na perspectiva adotada pela proposta. A partir disso, espera-se que o professor passe a executar aquela determinada prática, uma vez que as avaliações são coerentes com todo o processo e medirão, de alguma forma, o desempenho do professor em criar adesão à proposta – traduzida, segundo essa perspectiva, pela medida do desempenho dos alunos. Aperfeiçoa-se o processo e apura-se cada etapa, promovendo maior rigor e controle para que seja possível atingir os resultados esperados até que outro grupo político assumo o poder e reinicie o mesmo procedimento, mas pautado em suas bases ideológicas.

No Movimento de Reorientação Curricular realizado na gestão de Freire, houve uma inversão significativa desses momentos, entendidos como dimensões do currículo, o que revela, portanto, uma efetiva mudança na concepção do currículo. Afinal, conforme descrevemos anteriormente, não há, de início, prescrição oficial. Há, ao invés disso, um convite, uma provocação, sujeita à adesão de poucas escolas – de acordo com a capacidade real de acompanhamento do projeto –, a partir da qual houve a problematização da escola e do currículo.

Não se tratava de selecionar escolas em que o projeto tivesse maiores chances de ser bem sucedido, mas, ao invés disso, de permitir que aquelas que mais se identificassem com a proposta realizassem sua adesão. Ao refletir sobre a escolha – e a intencionalidade que a conduziu – de se permitir a adesão de um número limitado, porém crescente, de escolas ao projeto, consideramos que, sob a perspectiva de uma política democrática, talvez esse deva ser, de fato, o critério mais relevante de escolha de seus participantes. Afinal, a adesão garantia – em parte, como veremos – a identificação e o engajamento dos professores com o desenho que lhes foi proposto.

Houve, como denotam tanto os documentos articuladores do movimento como as entrevistas realizadas durante esta investigação, um preparo significativo dos especialistas oriundos das universidades parceiras com professores alinhados com as perspectivas e princípios do movimento. Afinal, tratava-se, como desejamos demonstrar, de uma ruptura com o modelo pré-estabelecido que geraria diferentes tensões na experimentação das práticas propostas nas escolas em que o projeto seria realizado.

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

Para que o trabalho pedagógico se consolidasse, nessa direção, seus idealizadores também consideravam relevante proporcionar à rede municipal momentos significativos de compartilhamento das práticas e de seus desafios entre os próprios professores, para além dos momentos em que os especialistas faziam essas discussões nas reuniões semanais. Havia o pressuposto de que não era possível a homogeneidade das práticas, das intenções e dos projetos mobilizados pela rede municipal. Era preciso, portanto, iniciar com professores e professoras que demonstrassem sua afinidade e, por iniciativa própria, aderissem ao projeto.

Não há, nessa perspectiva, a tradicional culminância do currículo prescrito nas formações de professores, mas, em seu lugar, um acompanhamento reflexivo e crítico da prática docente, sempre em estreito diálogo com as formações. O que, para os professores da rede municipal, ainda que constituíssem escolas que aderiram ao – e, portanto, desejaram o – movimento de reorganização do currículo, implicava uma tensão permanente.

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

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

Mais de 1500 projetos foram elaborados pelas escolas, em função de suas realidades. A Secretaria apoiou esses projetos, técnica e financeiramente, e fez o acompanhamento dos mesmos. A outra linha de ação desse movimento foi a construção do currículo por meio da interdisciplinaridade, via tema gerador. Tratava-se de reconstruir e por em prática a proposta de Paulo Freire, no tocante à aquisição e construção do conhecimento. A

organização do programa a ser desenvolvido nas escolas, decidido a partir do levantamento de temas geradores, identificados por alunos e professores, por meio do estudo da realidade local, exigiu a criação de uma nova arquitetura de trabalho na escola porque era necessário romper com uma lógica instalada há 60 anos, nessa rede de ensino, que se caracterizava por propostas curriculares definidas ‘de cima para baixo’, por instâncias superiores da Secretaria da Educação que geravam um trabalho individualizado, por parte dos professores, com a intenção de depositar conhecimentos nas supostas “cabeças vazias” dos alunos. (SAUL, 2012, p. 400)

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

Com efeito, prevaleceu a orientação freireana de que o currículo deve ser entendido como resultado de todo processo de interação, com intencionalidade educativa, ocorrido em ambiente escolar. Diante disso, dilui-se o sentido da uma prática que se pretenda orientada hermeticamente por qualquer prescrição. “A tradição brasileira em torno do currículo”, nos ensinam Saul e Silva (2012, p. 12), “tem aceitado tacitamente o fato de que os conteúdos escolares são anteriores aos sujeitos, aos contextos e aos processos de ensino/aprendizagem”. Houve, por isso, durante o Movimento de Reorientação Curricular de Freire, o enfrentamento das “certezas” fáceis oriundas de receitas prontas que, conforme enunciam os mesmos autores, confundem sistematicamente o direito universal à educação com “escola de currículo único, com suas compreensões e derivações equivocadas, e dessa forma não se relaciona às necessidades de sujeitos e práticas concretas de cada coletividade”.

Dissolver essas certezas em torno do currículo e da prática pedagógica gerou muitas dificuldades para a realização do movimento de Freire – algumas delas conectadas diretamente com a assunção explícita das premissas freireanas que a educação é tanto um ato político como um ato coletivo. Nesse sentido, para Arelaro e Saul (2017, p. 306), “deixar claro que a educação é um ato político fere de morte quem sustenta – ainda que mentirosamente – que a educação é neutra”. Da mesma forma, os autores afirmam que “não por acaso, Paulo Freire também defende que o ato pedagógico é um ato coletivo, no sentido de que o processo de ensino-aprendizagem não se resume no esforço individual de um professor ou de uma professora, mas equipe escolar”. Segundo as perspectivas que o fundamentaram, então, o Movimento de Reorientação Curricular se converte em um legítimo movimento de construção curricular coletiva, precisamente porque parte dos entendimentos de que educação não se faz no isolamento ou na divisão entre quem pensa e quem faz.

Perspectivas essas que denunciam os riscos de “adotarmos um currículo único, como pretendem os que defendem uma Base Nacional Comum Curricular, baseada na Pedagogia das Competências, como uma forma esperta de fazer do ensino e da educação estratégias de alienação política, científica e artística” (ARELARO & SAUL, 2017, p. 307). Denise

Aguiar, estudiosa das políticas curriculares de ciclos em Secretarias de Educação inspiradas pelos referenciais de gestão freireanos, nos diz:

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

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

A mesma autora afirmará, por esse motivo, que a proposta curricular de Freire se apresenta em franca oposição às propostas de políticas neoliberais que se intensificaram nas últimas décadas do século XX. Tais propostas são caracterizadas por Aguiar como sendo fundamentadas em “princípios antidemocráticos, num modelo de educação bancária e de gestão imposta de cima para baixo, de forma autoritária, por decretos, com diretrizes que apenas confirmam o poder do mercado econômico e legitimam a escola como um espaço classificatório e discriminatório”, além de garantir a reprodução de um “conhecimento ‘oficial’, de um currículo ‘pensado por *experts*’ e imposição de uma cultura “dada” como certa, depositada, onde a criança é apenas consumidora de um saber elitista e excludente, consolidado por poucos para muitos” (2011, p. 2).

Sob essa perspectiva, o caminho de Freire – visto não mais como alternativa, mas, ao invés disso, como a via que mais se aproxima metodológica e epistemologicamente das possibilidades cotidianas da escola – inclui o desafio permanente de tornar todos os praticantes do currículo partícipes da construção curricular. É preciso, ao seguir essa via, considerar como currículo os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação. Nesse sentido, Ana Maria Saul afirma que “a participação popular na criação da cultura e da educação rompia com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses da população” (2012, p. 399).

Dadas as características autoritárias que marcaram e ainda marcam o cenário brasileiro e, particularmente, o contexto paulistano, romper com essa tradição implica desconstruir essa lógica a partir do que os autores dessas políticas consideraram ser uma “racionalidade crítico-emancipatória”, que implica “considerar a relação dialética entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo”. Por esse motivo, não bastam os

especialistas como responsáveis pela elaboração de um currículo que se pretenda “implementar”. É preciso, ao invés disso, de “um amplo processo de construção coletiva da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e especialistas em diferentes áreas do conhecimento”, característica de como se constituiu a iniciativa freireana (SAUL, 2012, p. 399). A partir dessa concepção, temos insistido, inclusive, na ideia de que currículo não se implementa, currículo se desinvisibiliza.

A inversão do vetor curricular e o sentido público da escola pública

Partimos da hipótese de que as políticas curriculares foram historicamente construídas numa direção, qual seja, partindo dos gabinetes, das secretarias e, em última instância, do Ministério da Educação, rumo às escolas. Trata-se, nessa lógica, da referida “implementação curricular”, um conceito que evitamos ao nos referir às políticas de Freire, mas representativo para elucidar os diferenciais das políticas gestadas nessa direção. Para aprofundar-nos na compreensão do que essa direção específica de produção curricular envolve, consideramos relevante sublinhar que nossa rejeição ao uso do termo “implementação” se deve ao fato de que há, nele, outra característica fundamental no âmbito desse paradigma, um movimento de verticalização na produção das políticas. Caracterizar esse movimento de produção de políticas públicas de currículo, marcado por um processo que, ao mesmo tempo, parte dos gabinetes em direção às escolas de maneira e o faz de maneira verticalizada, preservando as hierarquias de construção, sistematização e circulação de saberes, nos permitiu identificá-lo como apenas um *vetor* possível dessas políticas, dentre tantos outros.

Identificar a escrita de um currículo feita por especialistas, e que implique reconfigurar a elaboração e comercialização de livros didáticos além de reestruturação da formação de professores como mecanismos de alteração das práticas pedagógicas, como um vetor das políticas curriculares é considerável nesse contexto. Afinal, há subjacente a esse vetor, sua decorrente naturalização, que o toma como único, natural ou mesmo esperado – como nos mostram os episódios e as tensões experimentados pelos professores da rede municipal durante a reorientação do currículo, que não somente rompe essa vetorização, mas propõe em seu lugar seu inverso. O Movimento de Reorientação Curricular consiste, portanto, como temos argumentado, não somente uma ruptura paradigmática em relação às políticas modernas de currículo, mas, igualmente, uma inversão radical do vetor dessas políticas.

Como vimos desde o início deste trabalho, a iniciativa do movimento curricular, como outras políticas setoriais e intersetoriais da gestão em tela, se fundamentava na quebra da “cultura do silêncio”, presente na sociedade brasileira, resultado de uma história de autoritarismo, mandonismo e opressão. Atualmente, esse cenário de recrudescimento das políticas e da abertura à participação popular tem sido agravado preocupantemente, de modo que o debate central dos setores progressistas da sociedade brasileira se dedica, mais uma vez, a tratar dos riscos e das ameaças que nossa jovem democracia vem sofrendo. Com efeito, esse não é um movimento exclusivamente brasileiro, dado que países culturalmente distintos e geograficamente distantes vêm passando por processos semelhantes, como bem demonstram os pesquisadores Steven Levitsky e Daniel Ziblatt, que elucidam em sua obra:

É assim que as democracias morrem agora. A ditadura ostensiva – sob a forma de fascismo, comunismo ou domínio militar – desapareceu em grande parte do mundo. Golpes militares e outras tomadas violentas do poder são raros. A maioria dos países realiza eleições regulares. Democracias ainda morrem, mas por meios diferentes. Desde o final da Guerra Fria, a maior parte dos colapsos democráticos não foi causada por generais e soldados, mas pelos próprios governos eleitos. (...) O retrocesso democrático hoje começa nas urnas. (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018, p. 16)

Quase como se soubessem o que sucederia no caso brasileiro, os autores seguem afirmando que as sociedades e suas instituições devem estar permanentemente resguardadas contra o avanço rápido do autoritarismo, que tem se valido das brechas que encontram tanto nos indivíduos – se pensarmos, em especial, nos oprimidos como seres duais, como defendem os autores com quem iniciamos este trabalho – como também nas instituições e suas regras. Nesse sentido, concebem essa possibilidade como “o paradoxo trágico da via eleitoral para o autoritarismo”, dado que “os assassinos da democracia usam as próprias instituições da democracia – gradual, sutil e mesmo legalmente – para matá-la” (p. 19).

Por isso, argumentamos que se a democracia é fundamental para a garantia da primazia do bem-estar social, em detrimento do mercado, de modo que os interesses sociais venham em primeiro lugar, então não se pode abrir mão dos currículos construídos coletivamente e localmente, no âmbito de suas comunidades, de maneira artesanal e crítica, valendo-se do repertório das experiências praticadas por Freire e sua equipe durante o Movimento de Reorientação Curricular em São Paulo. Trata-se, com efeito, da mais relevante implicação político-pedagógica, embora não seja a única, da inversão do vetor das políticas curriculares para a democracia.

Uma boa ilustração de nosso argumento, sobretudo em relação aos projetos e aos currículos construídos com a pretensão de universalidade e finalidades comuns, consiste, a nosso ver, na experiência de Diane Ravitch, como formuladora de políticas curriculares nos Estados Unidos. A educadora, após ter feito uma aposta nos modelos prescritivos e universalistas associados ao monitoramento de resultados em avaliações de desempenho durante alguns anos, produz um estudo muito relevante em que revisa as evidências da eficácia da reforma educacional de que participou. Antes de nos dedicamos ao seu estudo, cumpre-nos sublinhar que Ravitch se apresenta como uma educadora interessada em uma educação pública de excelência, forte nos conteúdos disciplinares com resultados de aprendizagem e de desempenho indiscutíveis.

Ravitch registra sua experiência de uma série de iniciativas vinculando os resultados obtidos em testes às políticas curriculares e de financiamento das escolas – por meio da aquisição de *vouchers* –, impelindo-as a conduzir o trabalho pedagógico a partir dos *Common Core*, disputando matrículas e, portanto, financiamento. Uma das primeiras consequências percebidas pela autora, durante o aprofundamento de um “projeto de endurecer”, como era chamado, foi justamente “o encurtamento do tempo disponível para ensinar qualquer coisa que não fosse leitura ou matemática”, implicando a redução significativa do tempo dedicado à história, às ciências e até ao recreio, em muitas escolas.

O rápido e intenso desgaste emocional dos atores envolvidos foi outro impacto

incontestável dessas políticas, dado que diretores de escola e professores, permanentemente pressionados para a obtenção de resultados de permitissem às escolas se tornarem “atrativas”, sucumbiram à tensão de um contexto de mensuração exacerbada. Michael Apple (2011, p. 81) avalia se tratar de uma “nova aliança a favor da restauração conservadora” que, segundo o autor, “inseriu a educação em um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos”. Como é possível notar nas políticas conduzidas por Ravitch e principalmente nos efeitos que tiveram, Apple sintetiza como sendo de interesse do modelo de mercado aplicado à educação: “a expansão do livre mercado; a drástica redução da responsabilidade governamental em relação às necessidades sociais; o reforço de estruturas de mobilidade altamente competitivas; o rebaixamento das expectativas do povo quanto à segurança econômica” e outras.

Porém, chamamos a atenção para o principal dano, na perspectiva de Ravitch, trazido pela política de endurecer: as escolas submetidas à ela não se transformaram nas escolas que a autora desejava ver, de excelência, com valores sólidos. Algumas escolas deixaram de existir. Outras – a grande maioria – deixaram de parecer escolas, da maneira como Ravitch as concebia. Ou seja, a política de endurecer não produziu sequer os resultados aos quais se destinava, propagandeados como certos com a aderência ao modelo de mercado que fundamentava tais políticas. Diante desse cenário, Ravitch (2011, p. 254) passou a afirmar que “as nossas escolas não irão melhorar se nós esperarmos que elas ajam como empresas privadas buscando o lucro”, afinal, “escolas não são negócios; elas são um bem público”, cujo objetivo “não é produzir maiores escores, mas sim educar as crianças para que elas se tornem pessoas responsáveis com mentes bem desenvolvidas e um bom caráter”. Notando os descaminhos das políticas de endurecer, a autora muda de ideia com relação às condições necessárias para o fortalecimento da escola pública.

Em suas palavras, “o mercado sabota valores e vínculos tradicionais; ele compromete a moral, que é baseada no consenso comunitário” (p. 248). Assim, podemos observar, em seu discurso, as incongruências que, no âmbito do Movimento de Reorientação Curricular, foram tomadas como objeto de superação. Afinal, introduziu-se no discurso oficial a possibilidade de que os professores sejam efetivamente concebidos como elaboradores do currículo, ao praticá-lo em cada sala de aula da rede municipal paulistana. Esse reconhecimento pressupõe tomar as escolas como “formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades”, além de “serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia” (GIROUX & SIMON, 2011, p. 109).

Por isso, ainda, entendemos que ambos os autores supramencionados se alinham ao entendimento de que o estabelecimento de um currículo com marcas de universalização, globais, não se traduz no fortalecimento das formas de vida democráticas, mas em seu contrário. Afinal, ambos argumentam que são justamente “as transações simbólicas e materiais do cotidiano que fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes”, motivo pelo qual devem ser consideradas na tessitura curricular. Esse princípio de organização do currículo – ou de sua

desinvisibilização – nos oferece, ainda, condições para pensarmos, como sugerem, “a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural” (p. 112).

Em lugar de professores e escolas concorrendo, teremos professores-intelectuais, oportunidade de que emerge a necessidade, não de responsabilizá-los pelo que não fazem, mas de criar “modelos teóricos que forneçam um discurso crítico para analisar as escolas como foros de contestação construídos socialmente e diretamente envolvidos na produção de experiências vividas” (GIROUX & MCLAREN, 2011, p. 159). Sob essa perspectiva, distanciamos-nos, significativamente, da educação bancária, retroalimentada tanto pelo modelo de mercado como pelo paradigma moderno de políticas curriculares que relegam ao professor o ensino como atividade tarefaira. Somente nessas condições, é possível, sob a égide do pensamento freireano, que a escola atinja seu maior objetivo, qual seja, contribuir com a emancipação dos oprimidos. Em suas palavras,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2012, p. 57)

Desvelar o mundo da opressão e comprometer, na práxis, com sua transformação pressupõem, tomar o ato educativo como indiscutivelmente coletivo. Torna-se necessário, por isso, romper com o individualismo seletivo característico da política do conhecimento oficial, das políticas de endurecer ou de tantas outras nomenclaturas que encerraram críticas importantes ao imobilismo da escola moderna. Ravitch (2011, p. 248) afirma, nesse sentido, que “como consumidores, deveríamos ser livres para escolher”, porém, “como cidadãos, deveríamos ter conexões com o local onde vivemos e estarmos preparados para trabalhar juntos com nossos vizinhos diante de problemas comuns”. As escolas falhavam – a muitas ainda falham – em ajudar na identificação desses problemas e no estímulo às soluções coletivas. “Quando os vizinhos não têm um campo comum de encontro”, acrescenta a autora, “é difícil para eles se organizar em prol do interesse próprio e de sua comunidade”. A escola pode ser esse campo comum de encontro, como Freire demonstrou ser possível durante os anos de seu mandato à frente da Secretaria Municipal de Educação paulistana com a experiência de uma escola pública popular democrática.

A oportunidade aos dissensos como caminho para a ampliação da esfera pública torna-se fundamental, do ponto de vista da estrutura das políticas de currículo que visem, efetivamente, não somente ao fortalecimento da escola pública – capaz de partir da experiência social que têm as pessoas que ali se educam e oferecer respostas significativas aos problemas, às situações-limite, vivenciadas –, mas, igualmente, da democracia. Afinal, como também sublinha Lopes, mesmo falar em uma democracia, em geral, universalista, é precário, “na medida em que o caráter democrático se vincula à sua estreita ligação com a contingência” (p. 711). Nesse sentido, a autora ainda acrescenta que “a democracia não impregna o tecido social de uma vez por todas e, nessa perspectiva, precisa ser analisada contextualmente”.

Quando tratamos das políticas freireanas de currículo e da política do conhecimento

oficial, das políticas de endurecer e da educação bancária, deve ficar evidente, portanto, que são diferentes não como possibilidades de currículos, mas, ao invés disso, como práticas políticas contrárias ao, no primeiro caso, ou em favor, no segundo, da manutenção das desigualdades sociais e recrudescimento das políticas democráticas. Basta observar que, como insistimos, no decorrer deste trabalho, não faz sequer sentido falar de “implementação curricular” no caso da experiência freireana. Inverter o vetor do currículo significa inverter a lógica que orienta a constituição de tais políticas e também suas finalidades.

O movimento curricular de Freire, desde os seus princípios introduz uma variável incontornável na história das políticas curriculares: a demonstração efetiva de que, numa rede municipal de ensino como a de São Paulo, a maior do país e da América Latina, é possível inverter o vetor da política curricular de modo que as escolas, mais do que respeitadas em sua identidade e trajetória, tenham condições de construir seus currículos, locais, com foco na superação das situações que limitam a existência da comunidade em que está inserida. Essa demonstração supera criticamente a política do conhecimento oficial, subjacente à Base Nacional Comum Curricular, que nega a possibilidade inscrita na história de que a escola pública utópica de Freire. Mais gravemente, o contexto de base que vivemos atualmente, como oriundo de um paradigma moderno e bancário,

Lidar com o antagonismo e o conflito nas políticas curriculares pressupõe, como fez Freire, dar condições, inclusive, para que escolas que não tenham realizado a adesão ao projeto proposto pela administração possam executar outros projetos, seus projetos, próprios, particulares e locais. Para as escolas que realizaram a adesão, por sua vez, pressupõe acompanhamento cotidiano dos especialistas para que os professores se sintam acolhidos em suas dificuldades e possam encontrar coletivamente soluções para problemáticas e tensões nunca antes abordadas.

Diante disso – e cientes do modo como se relacionam as políticas curriculares mais prescritivas e o mercado, evidenciado nas contribuições de Ravitch – afirmamos que a variável introduzida pelo Movimento de Reorientação Curricular de Freire, em detrimento dos interesses do mercado, centraliza o debate do currículo em torno das necessidades sociais das comunidades escolares. Há nisso a aposta – de modo diametralmente oposto ao que havia na política educacional estadunidense ou ao que há na Base Nacional Comum Curricular – de que escola e entorno somente podem se desenvolver juntos, “em comunhão” como dizia Freire. Não há possibilidade alguma de que o desempenho escolar das crianças melhore significativamente se passam fome ou sofrem diuturnamente com a violência institucionalizada ou a negligência do poder público. Melhor, não há o menor interesse ético em mensurar o desempenho se esse interesse não está acompanhado de uma ação efetiva do poder público no sentido de construir condições mínimas de dignidade humana. Sob essa perspectiva, manifestamos nossa concordância com o seguinte excerto da obra de Ravitch:

A política de endurecer produziu resultados? Ela levou a maiores escores dos estudantes nos testes? Essas podem não ser as perguntas certas. Faz mais sentido perguntar se uma política de coerção pode criar boas escolas. Podem os professores ensinar com sucesso crianças a pensarem por si mesmas se eles não são tratados como profissionais que pensam por si

mesmos? Podem os diretores serem líderes inspiradores se eles devem seguir ordens quanto aos mais mínimos detalhes da vida diária nas salas de aula? Se uma política de endurecer rouba os professores de sua iniciativa, de sua habilidade e de seu entusiasmo, então é difícil de acreditar que os resultados valem à pena. (RAVITCH, 2011, p. 86)

Considerações finais

Ravitch chega a falar de professores roubados de seu entusiasmo – mesmo estando ela convencida, anos antes, de que aquelas políticas seriam as mais apropriadas para a construção da escola pública de excelência, que a autora desejava, o que também não ocorreu. O modelo de mercado, cujos princípios foram gestados nos Estados Unidos, aplicados às políticas educacionais, do currículo e da avaliação, se torna, sob esse prisma, representativo do vetor tradicional das políticas curriculares, da política do conhecimento oficial e da educação bancária. Incorporar sua lógica à escola pode significar o dismantelamento do sentido público de sua caracterização, como argumentamos. Apple (2011, p. 84) afirma categoricamente que o efeito mais perverso desse modelo consiste justamente na “exclusão das políticas educacionais do debate público”, dado que, “nesse processo, a própria ideia da educação como parte integrante de uma esfera política pública, em que seus meios e fins sejam publicamente debatidos, acaba atrofiando”.

Não cabe, daí, a escolha das escolas como se qualquer produto fosse, mesmo porque, conforme demonstraram Freire e sua equipe em São Paulo, escola não se escolhe – como se fosse possível encontrá-la pronta, da maneira como sonhamos. Escolha se constrói coletivamente. Por isso, concordamos com o autor, quando afirma que:

Há uma enorme diferença entre o esforço democrático de ampliar os direitos do povo às políticas e práticas da escolarização e a ênfase neoliberal em tomo da mercadização e da privatização. O primeiro visa *a ampliar a política*, "restaurar a prática democrática criando formas de ampliar a discussão pública, o debate e a negociação". Está intrinsecamente baseado em uma visão de democracia como prática educativa. A segunda, por sua vez, busca *conter a política*. O que ela quer é *reduzir toda política à economia*, a uma ética de "escolha" e de "consumo". (APPLE, 2011, p. 84)

Conter a política ou ampliá-la, em nossa perspectiva, são sínteses dos movimentos ensejados pelos vetores da política curricular e a experiência freireana em São Paulo se vincula nitidamente ao propósito de ampliar a política, acolhendo o dissenso e o conflito como marcas indelévels dos cotidianos escolares de uma rede grande e diversa. Conforme nos comprometemos, encaminhamos o encerramento deste trabalho, argumentando em favor da ideia de que inverter o vetor das políticas curriculares é imprescindível para a garantia da forma democrática como é concebida a gestão escolar em suas múltiplas significações, além da própria forma social como nos relacionamos. **Isso porque, partindo do que discutimos anteriormente, a mais relevante implicação político-pedagógica da inversão do vetor curricular** – que, em uma experiência localizada, praticada por Freire em São Paulo, de 1989 a 1992, devendo haver outras a serem buscadas e estudadas – **consiste na manutenção e na radicalização do sentido público da escola pública**. Trata-se, como intitulamos este

texto, do resgate – crítico, revisado, outro, desde que também dedicado à partilha da construção curricular – da escola pública utópica de Freire.

O maior ganho, nesse sentido, do Movimento de Reorientação Curricular foi justamente garantir que os processos de negociação e construção do currículo ocorressem onde estão os atores mais interessados na educação escolar – mães, alunos, pais, professores, direção da escola, funcionários e todos os demais membros da comunidade escolar. Sob a égide dos princípios de autonomia, participação e descentralização, que regeram as políticas das diferentes áreas durante o governo de Erundina, o movimento de construção de currículo – de sua desinvisibilização crítica e emancipatória, com a contribuição dos especialistas – o poder de decidir sobre o currículo e torná-lo oficial é descentralizado a tal ponto que a própria capilaridade das escolas faz com que sejam quase impermeáveis aos assédios do mercado e dos interesses privados.

Durante o movimento, se tornam soberanos os interesses mais autênticos de cada comunidade com sua própria escolarização, com a capacidade de intervenção sobre a realidade, objetivando sua emancipação, a superação das situações-limite que constituem obstáculos para que “sejam mais”. O público, como dimensão constitutiva, da instituição escolar ressignificado radicalmente, permite que assuntos centrais como o financiamento público dos projetos das escolas sejam discutidos em âmbito escolar, proporcionando os mecanismos necessários para que cada unidade trilhe seu próprio caminho, a partir das demandas de sua comunidade permitindo que se desenvolvam conjuntamente, solidariamente. A retomada do sentido público da educação, em sua radicalidade, nos inclina ao entendimento de que o currículo não pode ser pré-determinado, pois qualquer forma de concebê-lo previamente isolaria aspectos fundamentais de suas políticas que somente se desvelam nos cotidianos escolares, como tensões, limites, possibilidades e potenciais próprios de cada comunidade.

Fortalecer o sentido público das escolas públicas se faz necessário para que possam se resguardar dos assédios do mercado e de seus interesses, valendo-se, para isso, das demandas sociais mais emergentes em cada comunidade como disparadoras do ato educativo – o que depende, não há dúvida, do poder que lhes será entregue, tanto política, como pedagógica e financeiramente para sua efetivação no currículo, afastando interesses privados da lógica de constituição do trabalho pedagógico. “Optamos pela vida” – para usar uma expressão de Giroux (1997, p. 156) ao optarmos por uma escola viva, interessada por e imersa nos cotidianos de sua comunidade. Afinal, e retornando à mais célebre obra de Freire,

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 2012, pp. 42-43)

Falsa generosidade essa mencionada por Freire, demonstrada, inclusive, por quem, ingênua ou maldosamente, formula um currículo nacional, impregnado de concepções

fragmentadas e leituras parciais da realidade, com o argumento pretensioso de que sua necessidade decorre da busca da equidade na sociedade brasileira ou ainda de qualidade da educação. Equidade e qualidade que, como defendeu Freire durante toda sua vida, não serão atingidas sem que as mais diferentes escolas, redes, nos mais diversos contextos, municípios e estados sejam efetivamente considerados. É preciso, por isso, como nunca antes, resgatar, fortalecer e radicalizar o sentido público da escola pública, como condição de uma educação e de um país efetivamente democráticos.

Freire inscreveu sua experiência de uma escola pública, popular, democrática, de qualidade social, crítica e emancipadora – uma outra escola – na história da educação pública brasileira. E, demonstrando sua possibilidade, aderiu à concepção de Chauí com que iniciamos este texto de que a utopia é uma possibilidade inscrita na história. Inscrevê-la na história corresponde, retomando o mesmo excerto, à negação da escola existente e de seus currículos em favor de uma outra escola, de uma escola outra, uma escola capaz de contribuir para que construamos permanentemente uma “sociedade de justiça, de fraternidade, de solidariedade, de compreensão, de pensamento, de criação, da imaginação e da fantasia”.

Trata-se, afinal, de uma escola inédita, mas viável.

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

Que possamos resgatar e utilizar sua experiência concreta de uma escola pública utópica contra todo ceticismo enviesado, repleto de interesses privados, que ameça corromper e dismantelar a educação pública brasileira. Que possamos nos valer da experiência freireana de construir outra escola pública, especialmente, para radicalizar o sentido público de todo trabalho pedagógico nela realizado.

Fontes documentais

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO-SP/SME (PMSP/SME). *Educação na cidade de São Paulo: um ato de coragem*. São Paulo: SME, 1989a.

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

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

AGUIAR, Denise Regina da C. A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino: contribuições de Paulo Freire, 2011, 362 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomás Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 71-106.

ARELARO, Lisete. SAUL, Alexandre. Um revolucionário amoroso, tolerante, bem humorado e radicalmente democrático: saudades de Paulo Freire. *Revista Reflexão e Ação*, 2017, pp. 295- 310.

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

A ESCOLA que queremos. Direção: Júlio César Augusto do Valle. Produção: Alexandre Rocha da Silva e João Paulo Persan. São Paulo: FEUSP. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hAsYQd7afO0>>. Último acesso em: 29 Jan 2020.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

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

GIROUX, Henry. MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. EM: MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomás Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 141-173.

GIROUX, Henry. SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. Em: MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomás Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 107-140.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2018.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática na gestão Paulo Freire no município de São Paulo. IN: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), 2012, Campinas. *Anais*. Campinas: Editora UNICAMP, pp. 395-406.

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

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino. *Revista Cocar*, v. 6, n. 11, pp. 7-15, 2012.

TORRES, Carlos Alberto. O'CADIZ, Maria del Pillar. WONG, Pia Lindquist. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

Júlio César Augusto do Valle
Instituto Superior de Educação de São Paulo
Email: julio.valle@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7971-0405>