

O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil

Ana Maria Saul
Antonio Fernando Gouvêa Silva

Resumo

Apresenta a contribuição de Paulo Freire para as políticas de currículo e formação de educadores, no Brasil, a partir do seu trabalho como Secretário da Educação da cidade de São Paulo (1989-1991). A construção de uma escola pública popular e democrática, de boa qualidade, objetivo da gestão de Paulo Freire, foi se concretizando por meio de um paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória e de um programa de formação permanente de educadores. Os autores apresentam a trajetória de Secretarias de Educação municipais e estaduais das chamadas "Administrações Populares" que se inspiraram nos referenciais e na prática freireana durante os anos 90. Discute-se também, neste texto, como a obra desse educador segue atual, sendo pesquisada e recriada.

Palavras-chave: Paulo Freire; políticas de currículo; formação de educadores.

Abstract

The legacy of Paulo Freire for curriculum policies and teacher formation in Brazil

The article presents Paulo Freire's contribution to curriculum politics and the training of educators, in Brazil, through his work as the Secretary for Education in the city of São Paulo (1989-1991). Paulo Freire's administrative objective, the construction of a high quality popular and democratic public school, was achieved by means of a curricular paradigm of emancipatory-critic rationality and a program of training for educators. The authors present a trajectory of municipal and state Secretaries of Education, of the so called "popular administrations" that, from the work in São Paulo, take inspiration from the Freirean references and practice during the 1990s. The text also presents how the work of this educator, researched and recreated, continues to be highly relevant.

Keywords: Paulo Freire; curriculum policies; teacher formation.

Primeiras palavras

Paulo Freire (1921-1997) nasceu em Recife, no nordeste brasileiro. É reconhecido como um dos pensadores mais importantes da história da pedagogia em todo o mundo, por ser autor de uma pedagogia crítica que tem compromissos com a libertação das classes oprimidas mediante um trabalho de conscientização. Embora seja conhecido como o criador de um "método de alfabetização de adultos", sua obra tem contribuições que se estendem para todo o campo da educação. Pelo seu trabalho de alfabetização de adultos, considerado subversivo durante o período da ditadura militar no Brasil, foi perseguido e obrigado a viver no exílio por 16 anos.

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação das obras de Paulo Freire em dezenas de idiomas e a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freireano são indicações da grande vitalidade do seu pensamento. Tal projeção confere ao conjunto de suas produções o caráter de uma obra universal.

Este texto tem por objetivo apresentar e discutir as contribuições de Paulo Freire para as políticas curriculares e a formação de educadores no Brasil, a partir do seu trabalho como Secretário da Educação da cidade de São Paulo (1989-1991).

1 Políticas de currículo em confronto

A tradição educacional brasileira em torno do currículo é presidida pela lógica do controle técnico. O currículo tem sido inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos.

Desse entendimento, construção e reformulação de currículos têm se reduzido a um conjunto de decisões supostamente “neutras”, tomadas (especialmente para o ensino fundamental e o ensino médio) nos gabinetes das secretarias estaduais e municipais de Educação, de acordo com a legislação vigente. Tais decisões passam a constituir a “Pedagogia dos Diários Oficiais”, concretizada por publicações complementares do tipo “guias curriculares”, “propostas curriculares”, “subsídios para implementação do currículo”, “jornais curriculares” e outros, chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula. Esse caráter prescritivo do currículo acaba se distanciando, e muito, daquilo que acontece, de fato, na sala de aula.

Por um conjunto de múltiplas explicações que passam pelas políticas de currículo assumidas pelo Estado, pelas condições dos trabalhadores da Educação, cada vez mais deterioradas, pela formação tecnicista e aligeirada do professor, pelas condições frágeis, confusas e sucateadas da organização escolar, pelo caráter elitista, autoritário e centralizador da educação brasileira e outras, o “currículo” acaba sendo a transmissão do conhecimento que o mercado editorial produz, propagandear e vender.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão de Paulo Freire (1989-1992), trabalhou na perspectiva de construção e vivência de um novo paradigma curricular. Isso implicou pensar, ler, fazer e sentir currículo de forma diferente. Buscou-se uma reorientação presidida pela racionalidade emancipatória que toma como centrais os princípios de crítica, ação e a categoria “totalidade”. Trabalhar com a racionalidade emancipatória significa estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural como um todo. Construir/reformular/reorientar o currículo nessa perspectiva requer, antes de tudo, uma nova compreensão que explicita uma dimensão freqüentemente oculta da questão curricular que diz respeito à ideologia.

Conceber o currículo sob a ótica da racionalidade emancipatória implica compreendê-lo como um processo dependente da participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa.

1.1 A reorientação curricular no contexto da política educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1989. Sua administração comprometeu-se com a construção de uma

educação pública popular cuja característica principal foi “a Educação como prática da liberdade”. Isso significou, como tarefa principal, a democratização da educação, implícita no esforço de democratização do País. A melhoria na qualidade da educação pública municipal pressupôs também mudanças nas relações internas da escola e na relação escola/população. A escola deveria estar voltada para a formação social e crítica, em busca de uma sociedade democrática. Buscou-se a construção de uma escola cientificamente rigorosa e ética na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade.

A escola deveria estar aberta para que a população pudesse recriá-la, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, reconstruir criticamente o saber, instrumento de emancipação, levando sempre em conta suas necessidades. 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.

A escola deveria ser também um centro irradiador da cultura popular, não para consumi-la, mas para recriá-la, um espaço de organização política das classes populares, e, como espaço de ensino-aprendizagem, um centro de debate de idéias e soluções, reflexões, em que a organização popular iria sistematizando a sua própria experiência. O filho do trabalhador deveria encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual, apropriando-se criticamente do conhecimento que a classe dominante detém.

Por ser democrática, por realmente pensar educação como prática de liberdade e por ser responsável, a nova proposta não seria imposta autoritariamente; respeitaria o trabalho educacional digno, mesmo divergente. A educação crítica construir-se-ia gradativamente, a partir de experiências avaliadas em escolas-piloto e, majoritariamente, por adesão da rede escolar.

A proposta pedagógica em construção pressupôs, portanto, entre outros aspectos, a incorporação da experiência cultural e social vivida pela comunidade escolar como objeto de reflexão e elaboração pela escola. Para isso, foi necessário democratizar a gestão da escola, com a participação de pais, alunos, professores e outros trabalhadores da área na discussão e decisão de seus rumos; isso implicou em autonomia, quer dizer, liberdade para que as escolas pudessem tomar decisões em conjunto com as outras instâncias da Secretaria de Educação.

A Secretaria definiu como ações viabilizadoras desse projeto político-educacional o Movimento de Reorientação Curricular e a Formação Permanente dos Educadores.

Foram quatro os eixos da Proposta de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a) a construção coletiva, caracterizada por um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo; b) o respeito ao princípio da autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas, ao mesmo tempo criando e recriando experiências curriculares que favoreçam a diversidade na

unidade; c) a valorização da unidade teórico-prática refletida no movimento de "ação-reflexão-ação" sobre experiências curriculares (acrescentou-se aqui o entendimento de que a construção de novas práticas pudesse ocorrer inicialmente em situações pontuais, antecedendo a ampliação gradativa do novo processo de construção curricular para todas as escolas da rede); e d) a formação permanente dos profissionais do ensino, desenvolvida necessariamente a partir de uma análise crítica do currículo em ação, ou seja, do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, pela consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem fundamentação, revisão e superação de práticas.

A reorientação curricular constituiu, portanto, um processo de construção coletiva, do qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e os especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

Os dois primeiros momentos desse movimento foram a *problematização* e a *sistematização*, que envolveram toda a rede municipal.

Aos dados da problematização da escola, realizada a partir das análises críticas de educadores e educandos, foram acrescentados aqueles decorrentes da "visão" que os pais ou responsáveis pelos educandos têm da escola.

A necessidade de novas ações – refazer o currículo – e a elaboração de documentos de registro e fundamentação foram resultantes dessa problematização. Dentre as diferentes ações destacou-se o trabalho das escolas na elaboração de projetos pedagógicos próprios, concretizando o princípio de autonomia das escolas. No conjunto da rede municipal de ensino foram registrados mais de 1.500 projetos próprios, dentro da realidade de cada escola, inclusive as que mantinham cursos noturnos.

A problematização levantou também a necessidade de elaborar e discutir a concepção das áreas do conhecimento subjacente ao trabalho das diferentes escolas. Tais documentos foram discutidos com todos os professores da rede. Após análise crítica, esse material passou a subsidiar o planejamento e/ou aprofundamento do trabalho. Nesse momento foi feita a publicação de cadernos com o relato das práticas construídas nesse processo.

A rede municipal de ensino de São Paulo demonstrou, por meio de uma prática pedagógica nova na realidade brasileira, a possibilidade de construção do currículo em processo. Esta prática educacional ousada foi vivida com dificuldades e apreensões, mas mostrou-se altamente positiva, quer pelos resultados do chamado rendimento escolar dos alunos, quer por indicadores que ampliam o conceito de qualidade social da educação: democratização da escola e apropriação pelas comunidades escolares do direito e do dever de ter voz na elaboração do currículo. Sem esgotar todas as possibilidades, a rede municipal de São Paulo testemunhou como fazer currículo em processo, numa perspectiva crítico-transformadora, buscando uma nova qualidade de educação. Com isso, propôs aos educadores a continuidade desse trabalho, necessária sempre, porque a educação se faz e se refaz, e, ao mesmo tempo, apostou na possibilidade de

que outras redes de ensino criassem os seus processos de reorientação curricular inspirados nessa experiência, que não se esgotou.

2 A influência da pedagogia freireana nas políticas curriculares municipais e estaduais do Brasil, a partir da década de 90

A partir de 1992, vários Estados e municípios brasileiros comprometidos com a administração popular optaram por construir políticas curriculares com os pressupostos freireanos do Movimento de Reorientação Curricular ocorrido em São Paulo (gestão 1989-1992). Dentre eles, destacaram-se: Angra dos Reis-RJ (1994-2000); Porto Alegre-RS (1995-2000); Chapecó-SC (1998-2003); Caxias do Sul-RS (1998-2003); Gravataí-RS (1997-1999); Vitória da Conquista-BA (1998-2000); São Paulo-SP (2001-2003); Belém-PA (2000-2002); Maceió-AL (2000-2003); Dourados-MS (2001-2003); Goiânia-GO (2001-2003); Criciúma-SC (2001-2003); Rio Grande do Sul (1998-2001); Alagoas (2001-2003).¹

As políticas curriculares implementadas nessas administrações possuem pressupostos consubstanciados na perspectiva educacional libertadora (Freire, [1968] 1988) e, em termos gerais, apresentam como princípios norteadores a implementação de propostas de reorientação curricular comprometidas com uma educação popular e fundamentadas na política educacional desencadeada por Freire em São Paulo-SP (1989-1992) na perspectiva de viabilizar um ensino com qualidade social na escola pública, com a garantia de acesso e permanência a todos os segmentos sociais e democratização da gestão da unidade escolar.² Convém ressaltar que a concepção de educação popular a que nos referimos é aquela

[...] que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. Neste aspecto, mais uma vez, centralmente se contradiz com as concepções ideológico-autoritárias de direita e de esquerda que, por motivos diferentes, recusam aquela participação (Freire, [1993] 1995, p. 103).

É nessa perspectiva que as administrações comprometidas com tais princípios e pressupostos se autodenominam “administrações populares”. A característica comum mais marcante dos processos desencadeados por essas administrações populares é a participação efetiva da comunidade – “participação ativa” para Lima (2001, p. 77) – pelo diálogo constante entre os segmentos escolares consubstanciando a construção dessas políticas.

Em relação à qualidade social do ensino, os movimentos de reorientação curricular e de gestão democrática caracterizam-se pela valorização das práticas pedagógicas emancipatórias já existentes nas redes municipais, do trabalho coletivo das escolas envolvendo todos os segmentos escolares e da formação permanente dos educadores, tendo

¹ Os municípios e Estados aqui mencionados foram aqueles acompanhados pelos autores.

² Entre outros, podemos citar os seguintes documentos das respectivas administrações populares que apontam tais princípios: São Paulo, PMSP-SP/SME (1992, p. 13-23); Porto Alegre, PMPOA-RS/SMED (1996, p. 35 e 36); Angra dos Reis, PMAR-RJ/SME (1996, p. 13-14); Gravataí, PMG-RS/SMED (1998); Chapecó, PMC-SC/SMED (2002); Caxias do Sul, PMCS-RS/SMED (1999); Criciúma, PMC-SC/SME (2003); Maceió, PMM-AL/SMED (2001).

na práxis o processo de desconstrução/reconstrução crítica da autonomia das unidades escolares.

As Secretarias de Educação mencionadas buscaram modificar o fazer educativo concebendo a escola como um espaço de formação permanente, empenhada efetivamente na transformação social sob uma perspectiva dialética do processo ensino-aprendizagem e de seu compromisso com as classes populares. O objetivo é a construção de políticas curriculares de resistência que partem da contradição vigente na sociedade contemporânea para a transformação dialógica dessas realidades vivenciadas.

Embora com princípios, diretrizes e métodos comuns, é importante salientar a diversidade das práticas e dos movimentos observados em cada administração em função dos contextos e das especificidades locais, que passaremos a caracterizar historicamente e de forma sintética.

Angra dos Reis-RJ, Porto Alegre-RS, Chapecó-SC, Caxias do Sul-RS, Gravataí-RS, Belém-PA, Vitória da Conquista-BA, Maceió-AL e o Estado de Alagoas passaram pelo menos por duas administrações populares consecutivas. Em termos gerais, observa-se que, nas primeiras administrações, foi priorizada a recuperação dos equipamentos públicos e dos salários dos profissionais da educação, historicamente sucateados pelos governos autoritários, para, então, ocorrer maior investimento na qualificação das práticas pedagógicas e nos movimentos de reorientação curricular.

Entretanto, as administrações em Criciúma-SC, Dourados-MS, Vitória da Conquista-BA e no Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) optaram por desencadear políticas educacionais que procuravam atuar, simultaneamente, nos eixos do acesso e permanência na escola pública, da gestão democrática e da qualidade social da educação. Assim, embora inicialmente tenham priorizado a realização de um levantamento geral para que pudessem, depois, atuar nas condições estruturais precárias existentes, intercalaram essas ações com atividades pedagógicas, buscando, primeiramente, divulgar e legitimar práticas educacionais avançadas já observadas nas unidades escolares da rede.

Em Goiânia-GO, embora a gestão popular tenha tido início apenas em 2001, já havia anteriormente um trabalho na perspectiva de tema gerador. A problematização, o aprofundamento e a reorganização curricular crítica aqui defendidos tomaram essa experiência inicial como referência para a reorientação pedagógica.

Nesse sentido, um aspecto relevante das políticas educacionais implementadas diz respeito às prioridades estabelecidas pelas diferentes Secretarias de Educação para a transformação das práticas educacionais vigentes e à forma como desencadearam esse processo. Assim, podemos observar movimentos que se iniciaram com discussões envolvendo a rede como um todo na construção coletiva de regimentos das escolas a partir da análise de diferentes temáticas curriculares relacionadas com a prática escolar, para, em seguida, desencadear uma reflexão mais específica sobre a construção coletiva de propostas curriculares alternativas à tradicional,

com o repensar crítico e coletivo do ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Como exemplo, podemos observar que as administrações populares de São Paulo, Angra dos Reis, Chapecó, Criciúma, Vitória da Conquista, Belém e Caxias do Sul, embora tenham desencadeado movimentos que apresentaram diferenças significativas, optaram pelo resgate crítico das práticas pedagógicas, seminários, congressos municipais e constituintes escolares, em que sistematizavam pressupostos, princípios, concepções, métodos e normas regimentais condizentes com a construção da escola popular democrática.

Em Chapecó, Caxias do Sul, Dourados, Belém, Vitória da Conquista e Criciúma, o resgate de práticas inaugurou-se com o diálogo entre as Secretarias e as escolas municipais, a partir de uma problematização inicial, indagando junto à rede sobre a escola então existente e qual escola os diferentes segmentos escolares consideravam desejável. Dos conflitos, tensões e contradições observados desencadearam-se os movimentos de reorientação curricular dialógicos, com a análise das problemáticas locais específicas, em busca da construção de práticas curriculares interdisciplinares transformadoras.

Tomando como referência Angra dos Reis a partir de 1994 (cf. Silva, 2004), podemos afirmar que, à semelhança do ocorrido em São Paulo, Caxias do Sul e Chapecó, o movimento de reorientação curricular iniciou-se com o resgate de práticas pedagógicas que já apresentavam certo grau de inovação e de envolvimento democrático de todos os segmentos escolares. Partiu-se do projeto Plano Global, que vinha sendo desenvolvido em quatro escolas. O movimento teve início com a construção coletiva de um projeto – denominado Projeto Interdisciplinar –, que procurou romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania observada na tradição educacional, considerando conteúdos escolares tanto a realidade local, reflexo de seu respectivo e amplo contexto sociohistórico de construção, quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem, proposto a partir do diálogo entre saberes popular e sistematizado, em que a apreensão do conhecimento ocorre de forma coletiva a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local. Dessa forma, o fazer pedagógico passa a ser o próprio exercício da cidadania crítica, contextualizada e processual, consistente e emancipatória.

Ao longo dos anos, diferentes contextos apontaram para a diversidade de percursos.

Em Caxias do Sul, no final de 2001, observou-se uma retomada mais consistente na prática de acompanhamento das escolas pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, trazendo mais qualidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido.

Em Chapecó (1998-2004), a política pedagógica e a proposta curricular possibilitaram efetivar e aprofundar o movimento de reorientação curricular, com avanços qualitativos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Em Porto Alegre, o Congresso Constituinte Escolar (de outubro de 1994 a agosto de 1995) desencadeou uma discussão com todos os segmentos da comunidade escolar para a construção dos regimentos escolares, viabilizando a proposta de escola cidadã para a rede pública municipal. Embasada numa concepção democrática de gestão, essa proposta procurou subsidiar e dar condições efetivas para um movimento coletivo de reorientação curricular. A concepção de currículo e de conhecimento é discutida e explicitada no projeto político-pedagógico-administrativo que se pretende implementar, não deixando dúvidas sobre as intenções e os compromissos com a educação popular libertadora. Diálogos entre a Secretaria da Educação e as escolas permitiram identificar parâmetros para o movimento de reorientação curricular, desencadeando propostas de implementação do novo currículo na rede municipal porto-alegrense. O currículo foi concebido e construído de forma interdisciplinar, envolvendo o coletivo dos educadores na busca da contribuição das diferentes disciplinas para a compreensão dos objetos de estudo. Tanto os objetos quanto o próprio processo de análise foram considerados totalizações históricas contemporâneas, estando sujeitos, portanto, a diferentes leituras, de acordo com os interesses e intenções dos sujeitos envolvidos.³

Assim, o processo gerado pela Secretaria da Educação de Porto Alegre, com o intuito de concretizar um trabalho pedagógico envolvendo a comunidade escolar na construção de um currículo dinâmico, pode ser comparado aos movimentos desencadeados por outras Secretarias de Educação de administrações populares, também matizados pela pedagogia freireana. A referência socioconstrutivista embasa a concepção do processo ensino-aprendizagem. Podemos afirmar que essas propostas se caracterizaram por uma política pedagógica comprometida com a educação popular, que se efetivou por meio de um diálogo problematizador, mediando sujeitos históricos e conhecimentos sobre aspectos sociais relevantes da realidade, na busca da superação de contradições vivenciadas pela comunidade e de ações transformadoras do contexto social.

Até o ano de 2001, os avanços observados na rede municipal de Porto Alegre eram referência para todas as redes públicas interessadas em implementar um currículo organizado por ciclos de formação.

Em Gravataí, a SMEC desencadeou um processo de discussão com a rede municipal objetivando “horizontalizar as relações escolares” a partir de um diálogo concebido como esforço coletivo para superação das dificuldades relacionadas à exclusão da escola tradicional. Priorizando a participação, a integração, a inclusão e a liberdade de todos, buscou-se, com o I Congresso Municipal (novembro/1998), a institucionalização dos espaços participativos – Conselhos Escolares, Conselho Municipal de Educação, democratização da Lei de Eleição de Diretores – com a participação da comunidade escolar (Gravataí, 1998). O ano de 1999 foi dedicado à construção dos regimentos escolares pelas unidades, a partir dos anais aprovados no I Congresso Municipal.

³ Na mesma matriz pedagógica das outras secretarias municipais, a SMED de Porto Alegre implementou a proposta no Ensino Fundamental a partir do trabalho com Complexos Temáticos, envolvendo uma reor-ganização da grade e a distribuição vertical do currículo escolar, com a redistribuição dos anos letivos em ciclos. Tomando como referência o desenvolvimento cognitivo, são priorizadas a permanência e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. As práticas das escolas, ao lado das diretrizes do Congresso Constituinte Escolar, proporcionaram a construção de uma proposta político-educacional como opção para a organização do ensino nas demais escolas do município, subsidiando a construção de um Regimento Escolar, referência para a implementação da Escola Cidadã. Ver: Porto Alegre (1996, p. 22-29) e Brandão (2003, p.111 e seguintes).

Nos municípios de Vitória da Conquista-BA e Belém-PA houve um acompanhamento mais pontual. Tanto o processo de construção da escola Cabana, em Belém do Pará – acompanhada em 2001 e 2002 –, quanto a reorientação curricular em Vitória da Conquista – sob assessoria de 1999 e 2000 – sofreram modificações posteriores. Mais tarde, tanto em Belém quanto em Vitória da Conquista, houve opção pela continuidade do processo de reorientação curricular via tema gerador, com os momentos aqui propostos para a construção do currículo.

Em Maceió e Goiânia o processo foi desencadeado apenas na Educação de Jovens e Adultos. Em Maceió, o movimento envolveu, desde 2001, algumas unidades da rede, observando-se práticas curriculares qualificadas a partir da clareza da equipe pedagógica das escolas. Em Goiânia-GO, a opção pela reorientação via tema gerador foi tomada no final de 2002, e o processo foi acompanhado esporadicamente. Em 2003, a rede municipal da EJA analisou pesquisas realizadas e procurou selecionar falas significativas da comunidade.

No município de Criciúma, a opção pela reorientação curricular via tema gerador no Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) ocorreu em 2001, o que permitiu avanços significativos, hoje observados em várias unidades. Já no Ensino Fundamental, somente no início de 2003 – após a construção do Projeto Político-Pedagógico da rede municipal (outubro de 2002) –, optou-se pelo movimento.

Em Dourados-MS a opção iniciou-se em 2001 – primeiro ano da gestão – com o processo da Constituinte Escolar. Em meados de 2003 observamos escolas que realizavam pesquisas na comunidade e iniciavam o processo de reorientação curricular a partir dos princípios e diretrizes da pedagogia freireana.

No Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) optou-se por assumir a reorientação curricular apenas após o término do processo Constituinte Escolar, que se deu em julho de 2000.

Em Alagoas, a política curricular iniciou-se com o movimento de algumas escolas da rede estadual a partir da implementação dos ciclos de formação, via complexo temático. Desde 2001, o processo foi acompanhado de forma pontual, com visitas a duas escolas. Foram implementadas práticas pedagógicas a partir dos princípios e diretrizes de um currículo crítico, e havia a perspectiva de ampliação da proposta curricular.

Na análise das práticas educacionais desses movimentos de reorientação curricular podem ser encontrados vários aspectos comuns; dentre eles, vale destacar duas diretrizes fundamentais: a concepção de ensino-aprendizagem fundamentada na dialogicidade e a gestão pedagógica democrática do tempo-espço escolar.

Retomando os princípios e os pressupostos gerais de uma racionalidade emancipatória, podemos compreender que, para concretizar o diálogo como práxis pedagógica formadora de cidadãos críticos, é necessário:

- Assumir os sujeitos concretos como agentes da práxis curricular;
- Ter a curiosidade ingênua sobre temas, situações e necessidades significativas vivenciadas como ponto de partida para a construção pedagógica do conhecimento crítico e comprometido com as camadas populares socialmente excluídas;
- Problematizar a curiosidade ingênua como referência político-epistemológica inicial em diferentes planos do real e nas diferentes dimensões da existência humana, tanto na função sociocultural e axiológica do conhecimento quanto nos limites da própria prática gnoseológica da construção conceitual para a sistematização metodológica do diálogo pedagógico. Essa problematização exige distanciamento, um cerco epistemológico (Freire, 1995), que demanda conteúdos para a contextualização crítica dessa realidade, possibilitando desafios e superações na apreensão da realidade contraditória;
- Ter pertinência e criticidade na seleção de conteúdos escolares relativos aos temas e situações desumanizadoras para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida na realidade concreta que se problematiza;
- Proceder à reconstrução dialógica do conhecimento sobre o real no processo ensino-aprendizagem, ou seja, na perspectiva de Freire (1995), passar da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica;
- Ter a conscientização como planejamento curricular de ações transformadoras sobre a realidade concreta e não apenas a tomada de consciência sobre as dificuldades reais enfrentadas pela sociedade.

Assim, a reorientação curricular proposta pelos projetos curriculares interdisciplinares implica uma reorganização de tempo e espaços escolares, exigindo trabalho coletivo dos educadores em pesquisas constantes da realidade local junto à comunidade e em órgãos públicos, na busca de informações sobre os objetos analisados. Além dessas fontes, é necessário buscar um aprofundamento dos conhecimentos específicos nas diferentes áreas que não constam dos livros didáticos tradicionais – demanda um “leque temático” (Freire, [1968] 1988, p. 109). Portanto, pesquisa-ação e formação permanente dos educadores caracteriza a rotina dessa práxis na construção do seu material didático-pedagógico.

Condições *sine qua non* são gestão e regimento democráticos do processo educacional, em que comunidade e educadores, em diálogo permanente, reavaliam e definem sucessivamente o caminhar pedagógico da unidade escolar.

Evidentemente, são muitas as dificuldades que as Secretarias vêm enfrentando na implementação da proposta, porém a perspectiva de buscar coletivamente sua superação a partir de categorias avaliativas que norteiem a tomada de novas decisões permite-nos acreditar na irreversibilidade do processo coletivo de construção curricular.⁴ Encarada como investigativa, diagnóstica e processual, a avaliação emancipatória

⁴ Sobre as categorias para implementar uma avaliação emancipatória, consultar Saul (1995).

corresponderia ao momento de interface entre a análise crítica do vivenciado e o planejamento do devir, buscando a superação das dificuldades.

Portanto, no movimento de construção curricular busca-se a superação da estrutura tradicional de ensino, tanto nas dimensões metodológicas quanto na seleção dos conhecimentos escolares a serem ministrados. Concebendo a construção do conhecimento como atividade social e histórica dos indivíduos sobre aspectos significativos e problemáticos da realidade, o processo de aprendizagem se dá a partir de uma demanda cognitiva efetiva para a compreensão de situações vivenciadas. Admitindo que uma nova forma de conceber e agir sobre um determinado objeto ocorre somente quando superamos a forma anteriormente utilizada para analisá-lo, a ação social diferenciada seria a síntese de uma nova forma de pensar sua realidade. Assim, o diálogo seria propulsor, em sua vertente pedagógica crítica, de um movimento cognitivo e político-epistemológico contínuo, suscitando necessidades de apreender conhecimentos pertinentes às temáticas da realidade abordadas, motivando a construção de novos referenciais analíticos.

Entendendo a realidade local como histórica, orgânica, sistêmica e reflexo de um contexto social amplo, essa abordagem político-epistemológica interdisciplinar propõe alargar os horizontes analíticos ao transitar pela trama de relações sociais, originando soluções praticáveis para a problemática local até então despercebidas pela comunidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos. Como destaca Freire ([1993] 1995d, p. 108-109),

[...] gostaria de sublinhar um equívoco: o de quem considera que a boa educação popular hoje é a que, despreocupada com o desvelamento dos fenômenos, com a razão de ser dos fatos, reduz a prática educativa ao ensino puro dos conteúdos, entendido este como o ato de esparadrapar a cognoscitividade dos educandos. Este equívoco é tão carente de dialética quanto o seu contrário: o que reduz a prática educativa a puro exercício ideológico.

Portanto, a visão dicotomizada entre concepção e prática curricular é superada pela ação que ganha a clareza da práxis coletiva. Conseqüência desse movimento é a nova qualidade social de ensino, estimulando as redes educacionais a avançarem na direção de uma reorientação curricular interdisciplinar em que o contexto sociohistórico e o diálogo entre os conhecimentos possibilitam a construção coletiva de uma educação popular voltada para a construção da cidadania.

Evidentemente, para concretizar esse processo junto às escolas das redes, as Secretarias de Educação necessitam de uma organização interna de suas práticas condizentes com o diálogo democrático e libertador que norteia suas ações pedagógicas críticas e emancipatórias.

Para acompanhar o processo de reorientação curricular, é fundamental a formação de equipes pedagógicas multidisciplinares compostas por educadores oriundos das escolas que, por conhecerem a realidade das

redes educacionais, são capazes de atuar como intelectuais orgânicos comprometidos com a transformação humanizadora, animadores que problematizam de forma pertinente as práticas e as dificuldades enfrentadas pelas diferentes comunidades escolares. Tais equipes pedagógicas devem procurar atender a todas as iniciativas inovadoras da rede, acompanhando os diferentes projetos comprometidos com os princípios da Educação Popular.

Assim, geralmente, no início da gestão educacional das administrações populares observa-se a formação de equipes pedagógicas com educadores que acompanham diferentes projetos educacionais, atendendo a diferentes níveis e modalidades de ensino: grupos de formação para séries específicas; acompanhamento das práticas das salas de leitura; projetos contra a violência nas escolas e de orientação sexual; organização das práticas de turmas de progressão de aprendizagem; implementação de propostas que atendam às especificidades da educação de jovens e adultos, dos movimentos de alfabetização, da educação infantil; oficinas pedagógicas e encontros que discutam e atendam às especificidades das áreas do conhecimento, às questões étnicas, de gênero e àquelas relacionadas à preservação do meio ambiente – além do acompanhamento específico da formação dos conselhos escolares e de grêmios estudantis na implementação da gestão democrática.

É importante destacar que a tendência no desenrolar dos projetos particularizados é a de todos convergirem para o Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador, garantindo suas especificidades na totalização da prática educativa que esse projeto representa. Caminha-se, portanto, da diversidade das práticas pedagógicas para a unidade representada pelo projeto coletivo de Educação Popular da escola.

O acompanhamento das frentes pedagógicas demanda a organização coletiva da equipe multidisciplinar, de pautas dialógicas para as reuniões nas escolas, de seminários, congressos e outros eventos de aprofundamento teórico e divulgação científica, de encontros regionais para estabelecer relatos de experiências, trocas de informações e práticas, bem como avaliações freqüentes do movimento junto às escolas da rede municipal. A gestão colegiada tem-se mostrado como a forma mais adequada de tomar decisões e administrar.

Podemos, então, estabelecer algumas relações entre esse processo de implementação do movimento de reorientação curricular do Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador e a prática curricular por ele apregoada. Assim, tanto nas práticas do movimento de implementação do projeto junto às unidades da rede quanto na elaboração do currículo pelas escolas, os sujeitos históricos e socioculturais concretos são os agentes do processo dialético de construção da prática dialógica.

Assim, nas diferentes instâncias curriculares, procura-se organizar o movimento partindo sempre da problematização das necessidades imanentes das práticas, explicitando conflitos socioculturais que, tomados como tensões epistemológicas, revelem contradições passíveis de superações a partir da conscientização e de planos de ação coletivos que implementem transformações nas práticas inicialmente desenvolvidas.

O compromisso com a prática curricular crítica, contra-hegemônica, demanda rigor metodológico; o conhecimento historicamente sistematizado pelas comunidades científicas não deve ser concebido como uma racionalidade instrumental e fundadora, uma técnica que legitima relações de poder enredadas nas práticas escolares convencionais. A racionalidade emancipatória inverte essa situação, colocando o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos. Para tanto, além do compromisso com a transformação da realidade injusta, são princípios metodológicos indispensáveis: a dialogicidade político-epistemológica, “a autenticidade, o antidogmatismo e uma prática científica modesta” (Borda ([1981] 1990, p. 49-56) que rompa a arrogância do currículo tradicional que busca dicotomizar e estabelecer relações de poder entre teoria e prática.

Sem tentar aprofundar a temática por não se tratar do objeto da presente discussão curricular, cabe ainda destacar diferenças observadas nas concepções de organização do currículo por ciclos. Para a SME de São Paulo (1992, p. 22), a concepção de ciclo envolve uma educação compreendida

[...] como prática social, humanística, científica, crítica e libertadora; uma concepção de currículo em processo, que necessita da participação de todos os envolvidos no processo educativo; uma concepção de aprendizagem que respeita o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do educando, considerando-o o agente construtor de seu conhecimento na interação com o outro e com o objeto de conhecimento.

Embora possua bases comuns com outras propostas de organização curricular por ciclos (cf. Pacheco, 1996, p. 40-41), poderíamos dizer que a perspectiva apresentada não se restringe a uma abordagem estritamente cognitivista e voltada para a melhoria técnica e didática do processo de aprendizagem, mas vai além dele, no sentido de contextualizá-lo no plano ético-crítico da prática pedagógica e político-epistemológica para balizar os parâmetros orientadores do processo de construção e seleção dos conhecimentos envolvidos na sistematização dos conteúdos escolares.

Também partindo de pressupostos comuns adotados pela SME de São Paulo-SP, a SMED de Porto Alegre-RS (1996) desencadeou um movimento de reestruturação curricular em que a perspectiva era implementar paulatinamente nas escolas da rede uma proposta político-pedagógica a partir de Ciclos de Formação. Enfatizando aspectos relacionados às fontes filosófica, sociopedagógica, epistemológica e socioantropológica, buscou-se aprofundar o diálogo com a abordagem do Ciclo de Desenvolvimento Humano (Escola Plural, SME/BH, 1996, *apud* Padilha, 2001, p. 124), consubstanciando a prática pedagógica a partir da organização do currículo por Complexos Temáticos (cf. Azevedo, 2000).

Das políticas acompanhadas, embora a organização do currículo por Complexo Temático tenha servido de referência para as propostas curriculares de Criciúma (apenas para o ensino fundamental a partir de 2002) e para a proposta de implementação dos Ciclos de Formação pela SEE de Alagoas (também uma experiência que envolve quatro escolas da

rede estadual de ensino), a reestruturação vertical do currículo por Ciclos de Formação implementado pela SMED de Porto Alegre-RS serviu de referência para as práticas desencadeadas em Caxias do Sul-RS, Chapecó-SC e Criciúma (EJA), sendo que nestas, como em Belém-PA, Vitória da Conquista-BA, Goiânia-GO (EJA), Maceió-AL (EJA) e Dourados-MS, a organização curricular se dá a partir da proposta Interdisciplinar via Tema Gerador.

Entre as dificuldades observadas na implementação das propostas curriculares por Ciclo de Aprendizagem, Ciclo de Formação e Ciclo de Desenvolvimento Humano está a tendência de enfatizar, por um lado, aspectos psicológicos e cognitivos e, por outro, valores humanistas para uma “cidadania futura” e genérica, em práticas pedagógicas descontextualizadas, tentativas de esvaziar as implicações políticas da prática curricular – como se isso fosse possível –, relegando questões socioculturais e econômicas, comprometendo a criticidade do fazer curricular e, portanto, assumindo uma pretensa neutralidade tanto da educação quanto do conhecimento por ela construído e ministrado.

Assim, não se pode perder a organização curricular em ciclos, em propostas que apenas se restringem a um discurso inovador, mas que, na prática, limitam-se a selecionar conteúdos e objetos de estudos a partir do referencial convencional, de um olhar motivacional ou exclusivamente cognitivista dos educadores. Evidentemente, é necessário reconhecer os avanços que, em alguns casos, essa opção pode trazer, mas ela é insuficiente para a construção de um currículo efetivamente crítico.

Os princípios e pressupostos ético-críticos (cf. Dussel, 2000) e político-epistemológicos, por mais dificuldades que apresentem como eixos organizadores da prática pedagógica das escolas organizadas por ciclos, precisam ser os balizadores de uma educação dialógica e popular, comprometida com a transformação da realidade injusta.

Portanto, é fundamental que as políticas educacionais não sejam dicotomizadas, mas sim articuladas; ou seja, a opção mais consistente é desencadear processos constituintes escolares e a construção de planos de educação concomitantemente ao desenvolvimento de movimentos de reorientação curricular – buscando, inclusive, viabilizar a implementação das práticas pedagógicas por eles desenvolvidas, mesmo antes do estabelecimento de um plano educacional que estabeleça princípios e diretrizes para todas as escolas da rede –, com a perspectiva das influências recíprocas que a simultaneidade das duas políticas podem realizar para a criação e construção coletiva do novo fazer escolar, revelando-se este como prática de conscientização, e a escola como instância reflexiva, política e filosófica da práxis democrática.

3 A reorientação curricular e a formação dos educadores: na gestão de Freire, “dois lados de uma mesma moeda”

A análise das obras de Paulo Freire nos permite perceber que ele insiste no tema da docência sob diferentes ângulos, dando ênfase à

importância da construção do conhecimento, da politicidade da educação, da negação do autoritarismo, da democracia, do diálogo, da comunicação, da relação teoria e prática, entre outros. Mas é nas publicações *Medo e ousadia – o cotidiano do professor* (1987), *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar* (1993), *A educação na cidade* (1991) e, especialmente, em *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática docente* (1997), seu último livro publicado enquanto vivia, que Paulo Freire aprofunda a sistematização de suas idéias sobre a formação a partir da reflexão sobre a sua prática.

A formação do educador de que trata Paulo Freire vem, em sua obra, deliberadamente adjetivada. Trata-se da formação permanente, que difere do conceito de formação continuada, de reciclagem e de treinamento.

O que quer dizer Paulo Freire quando se refere à formação permanente do educador? Para ele, formação permanente implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e que está sempre com a perspectiva de “ser mais”. Formação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em situação de escolarização ou aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, mas sim a todo ser humano em qualquer etapa de sua existência – está aliada à compreensão de que ela acontece com/sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática.

Deriva daí o entendimento de que um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. A partir da análise destes “que-fazer” é que se pode descobrir qual é a “teoria embutida”, no dizer de Paulo Freire, ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores – mesmo que ele não saiba qual é essa teoria!

É fundamental observar que não se trata aqui de pura explicitação da experiência docente dos educadores, mas, sobretudo, da reflexão sobre esta experiência. De acordo com Paulo Freire (1997),

[...] o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Na Secretaria de Educação de São Paulo, o programa de formação permanente dos educadores desenvolveu-se, na gestão Paulo Freire, sobretudo, na modalidade de “grupos de formação”, que consistia em agrupar coletivos de professores para discutirem suas práticas e descobrir a teoria nelas existentes para, a partir daí, confrontar suas teorias e práticas, num constante movimento de ação-reflexão-ação, na perspectiva de recriar teoria e prática.

Observe-se que o que já acontecia na rede municipal de São Paulo no campo da formação de educadores de acordo com a compreensão de

Paulo Freire começou a figurar no discurso e nos escritos de autores estrangeiros e nacionais como uma inovação na área, como um novo paradigma na formação de educadores que floresce no decorrer dos anos 90.

De acordo com Antonio Nóvoa (1997), as práticas tradicionais de formação têm sido construídas sob a lógica da racionalidade técnica que enfatiza a interlocução entre o saber das disciplinas e o saber especializado em educação. O autor destaca a necessidade de acrescentar a estes saberes um terceiro, o saber da experiência dos professores, construindo assim o que denominou “triângulo do conhecimento”. Esse triângulo tem em seus vértices os três saberes citados como pontos de interlocução. Este novo ponto – a voz do professor – significa o reconhecimento do saber da experiência, assumido como legítimo potencial de formação.

A formação permanente de educadores na perspectiva crítico-transformadora continua sendo, portanto, um grande desafio para a realidade educacional brasileira e mundial.

Uma forte ação foi feita na rede pública de São Paulo durante a gestão Paulo Freire. Outros sistemas públicos de educação vêm se inspirando desde então no pensamento de Paulo Freire, recriando as práticas de formação dos educadores em consonância com o trabalho de construção/reorientação curricular dos sistemas de ensino. Tais práticas, no entanto, têm oscilado, no tocante à sua adesão e implementação, ao sabor das políticas educacionais dos gestores públicos.

4 Um espaço acadêmico para estudar e pesquisar o legado freireano: a Cátedra Paulo Freire

Paulo Freire foi professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no Programa de Educação: Currículo, desde sua volta do exílio, pelo período de 17 anos (1980-1997). Após o seu falecimento, ela criou no 2º semestre de 1998, em sua homenagem e sob a direção desse programa, a Cátedra Paulo Freire. A Cátedra vem sendo compreendida não só como homenagem a uma personalidade, mas como um espaço especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando suas repercussões teóricas e práticas na educação e sua potencialidade de fecundar novos pensamentos.

Ao longo dos semestres, passou-se a aprofundar a compreensão da Cátedra Paulo Freire como um espaço em que:

a) a construção do conhecimento se faça coletiva e cumulativamente, de modo a não ser apenas um “espaço de passagem” para os alunos, um lugar onde se constrói/busca conhecimento, levando-se o que se considera importante, e sim um lugar em que, ao mesmo tempo, “se leva” e “se deixa” o conhecimento produzido para construções posteriores. Para isto, foi necessário pensar em registros, sistematização e divulgação de experiências e de produções;

b) o ensino, a pesquisa e algumas formas de serviço estejam articulados na construção do conhecimento;

c) a docência seja coerente com os princípios de construção do conhecimento próprios da pedagogia freireana:

- respeito ao conhecimento dos educandos;
- dialogicidade;
- construção coletiva do conhecimento;
- construção de conhecimento crítico-transformador;

d) a docência e a pesquisa sejam enriquecidas com a participação de professores convidados externos ao programa, desde que não se transformem em “puro espaço” por onde transitam os palestrantes, em outras palavras, cuidando para que não se transformem em “vitrine”;

e) haja sério empenho em divulgar o conhecimento produzido, considerando, também, formas de organização para atender às demandas de intervenção junto aos educadores das redes públicas.

4.1 A pesquisa na Cátedra Paulo Freire

A Cátedra vem desenvolvendo uma pesquisa cumulativa sobre a influência do pensamento e da obra de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino no Brasil, visando contribuir para a recriação de políticas e práticas educativas numa perspectiva crítico-emancipadora, com o objetivo primordial de subsidiar o fazer “político-pedagógico” das redes públicas de ensino comprometidas com a democratização da educação.⁵

O pensamento de Paulo Freire, portanto, segue sendo, neste novo milênio, uma matriz importante que continuará inspirando a teoria e a prática de todos aqueles que assumem o compromisso com uma educação democrática, mais que isto, com todos aqueles que proclamam o direito e o dever de mudar o mundo, na direção de um projeto social fundado na ética do ser humano e em princípios de justiça social e de solidariedade.

Referências bibliográficas

ANGRA DOS REIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SME). *I Congresso Municipal de Educação*. [Angra dos Reis, RJ], 1994.

_____. *Nova qualidade do ensino: movimento de reorientação curricular* – documentos 2 e 3. [Angra dos Reis, RJ] 1996.

APPLE, W. Michael; NÓVOA, António. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

⁵ A produção da Cátedra no decorrer dos últimos oito anos inclui livros e textos preparados para apresentação em congressos nacionais e internacionais.

AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BORDA, Orlando Fals (1981). Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMED). *Plano municipal de educação: princípios gerais*. Caxias do Sul, RS, 1999.

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SMEC). *Educação de jovens e adultos*. Chapecó, SC, 1998. v. 1.

_____. *Educação de jovens e adultos*. Chapecó, SC, 2002.

CRICIÚMA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SME). Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). *Nossas práticas, nossa história*. Criciúma, SC, 2003.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, [1998] 2000.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE). *Aprender é movimento*. Esteio, RS, 2003.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968] 1988.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, [1993] 1995.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, [1993] 1998.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo R. N.; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A.. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, [1983] 1986.

GRAVATAÍ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). *Anais do I Congresso Municipal de Educação*. Gravataí, RS, 1998.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (Semed). Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja). *Caderno de produções coletivas na educação de jovens e adultos*. Maceió, 2001. v. 4. (Série: Construindo a cidadania).

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, [1992] 1997.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SMED). *Congresso Constituinte: eixos temáticos*. Porto Alegre, 1995. (Caderno Pedagógico, 4).

_____. *Coordenação multidisciplinar: grupo específico – Estudos Sociais*. versão preliminar. Porto Alegre, 1995. [não publicado].

_____. *Escola cidadã: construindo sua identidade*. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 9, dez. 1995.

_____. *Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre, 1996. (Caderno Pedagógico, 9).

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Constituinte escolar: construção da escola democrática e popular* [...] Conferência Estadual da Educação. Porto Alegre, 2000.

SÃO PAULO (SP). Prefeitura Municipal. *Lei nº 11.229/92*. 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SME). Temas geradores e construção do programa. *Caderno de Formação*, São Paulo, n. 3, 1991.

_____. *Balanço Geral da Secretaria Municipal de Educação*. São Paulo, 1992a.

_____. *Movimento de reorientação curricular*. São Paulo, 1992b. (Caderno de Relatos de Práticas).

_____. *Movimento de reorientação curricular: Ciências*. São Paulo, 1992c. (Visão da Área. Documento 5).

_____. *Nova qualidade do ensino: Movimento de Reorientação Curricular – documentos 2 e 3*. São Paulo, 1992d.

_____. *Regimento Comum das Escolas Municipais*. São Paulo, 1992e.

_____. *Caderno de ações do Núcleo de Ação Educativa (NAE 6)*. São Paulo, 2002.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, [1988] 1995.

_____. A Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acessado em: 29 abr. 2006.

_____. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michel; NÓVOA, António (Org.). *Paulo Freire, política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.

_____. *Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo*. São Paulo: Articulação Universidade /Escola, 2005.

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

TYLER, Ralph.W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, [1949] 1976.

Ana Maria Saul, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), dedica-se à docência e à pesquisa nessa Universidade, onde é professora titular e coordenadora da Cátedra Paulo Freire no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Linhas de pesquisa: políticas públicas e curriculares e avaliação educacional.
anasaul@uol.com.br

Antonio Fernando Gouvêa da Silva, doutor em Educação, é docente e pesquisador da Universidade Federal de São Carlos-SP. Desenvolve pesquisa sobre o legado de Paulo Freire junto à Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. Atua na linha de pesquisa sobre políticas de currículo.
gova@uol.com.br

Recebido em 7 de julho de 2008.

Aprovado em 13 de novembro de 2008.