



CURRÍCULO: O JEITO FREIREANO DE FAZER¹

Patrícia Lima Dubeux Abensur²

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Brasil

Resumo

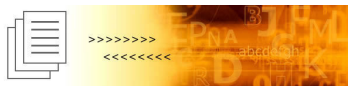
O presente artigo compõe o referencial teórico da dissertação de mestrado (ABENSUR, 2009) que teve como objetivo descrever e analisar o cotidiano de uma unidade escolar focalizando os processos envolvidos na organização do currículo escolar. Esta dissertação integra uma pesquisa nacional, sob a responsabilidade da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, coordenada pela Professora Dra. Ana Maria Saul, que busca analisar a contribuição e reinvenção do pensamento Freireano nos Sistemas Públicos de Educação, no Brasil, a partir da década de 1990. Paulo Freire é reconhecido no campo educacional não por ter concebido um método de ensino, mas por ter concebido uma Pedagogia, comprometida com a humanização e libertação do ser humano, na luta pela construção de um mundo mais justo e solidário. É nessa perspectiva de repercussão do pensamento freireano para o trabalho educativo que nasceu a curiosidade de conhecer como a proposta de Paulo Freire pode contribuir para a organização do currículo na escola. No texto, destacam-se algumas categorias que compõem o Paradigma Educacional Freireano, no que se refere à organização do currículo, e, em seguida, a concretização deste novo paradigma educacional na reorientação curricular durante a gestão do educador Paulo Freire como Secretário de Educação do Município de São Paulo, entre os anos 1989-1991.

Palavras-chave: Pedagogia Freireana; Currículo; Cátedra Paulo Freire.

Agência de fomento: CNPq

¹ Esta pesquisa, desenvolvida durante o mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

² Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2005) e graduação em Ciência da Computação pela Universidade Católica de Pernambuco (1993). E-mail: patricia.abensur@unifesp.br



CURRICULUM: THE FREIREAN WAY OF DOING

Abstract

The present article comprises the theoretical framework of a Master's thesis (ABENSUR, 2009) that aimed to describe and analyze the everyday life of a school focusing on the processes related to the organization of the school curriculum. This study is part of a national research that is being carried out under the auspices of Paulo Freire Chair at PUC-SP and supervised by Professor Ana Maria Saul. The objective is to analyze the contribution and the influence of Paulo Freire's theory on the Brazilian Public Education System from the nineties until now. Paulo Freire is acknowledged in the educational field not for having conceived a teaching method, but for having conceived a Pedagogy that is committed to the humanization and freedom of the human being in the struggle for the construction of a fairer and more solidary world. It is in this perspective of the repercussion of the freirean thought to the educational work that the curiosity of knowing how Paulo Freire's proposal could contribute to the democratic management in school rose. In the text, some categories that comprise the Freirean Educational Paradigm are highlighted, regarding the organization of the curriculum, and, then, the implementation of this new educational paradigm in curricular reorientation during the management of the educator Paulo Freire as Secretary of Education of São Paulo City, between 1989 and 1991.

Keywords: Freirean pedagogy; Curriculum; Paulo Freire Chair.

CURRÍCULO: O JEITO FREIREANO DE FAZER

Introdução

Este artigo é fruto do referencial teórico de uma dissertação de mestrado (ABENSUR, 2009), que integra a pesquisa coletiva nacional intitulada "A presença de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 90", desenvolvida na Cátedra Paulo Freire do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, sob a coordenação da professora Dra. Ana Maria Saul.

Destacam-se, no decorrer do texto, algumas das categorias da Pedagogia Freireana fundamentais para o entendimento do conceito de currículo deste novo Paradigma Educacional.

O texto traz, também, a proposta de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão Paulo Freire (1989-1991) que modificou os tradicionais conceitos de conhecimento e envolveu o educador no repensar da prática curricular (FREIRE, 2001, p.123). Exigiu, assim,



uma inversão na forma de construção e de reformulação do currículo e, para isso, seguiu quatro princípios orientadores: *a construção coletiva, o respeito ao princípio da autonomia da escola, a valorização da unidade teoria-prática e a formação permanente dos profissionais de ensino.*

Nesse exercício de construção do referencial teórico, procura-se, por meio do estudo bibliográfico e análise documental, evidenciar a coerência entre a teoria e a prática do educador Paulo Freire, uma vez que é possível perceber em ação vários dos princípios de sua teoria na busca por realizar uma educação transformadora, emancipadora e libertadora.

A pedagogia freireana e a construção curricular

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

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

Somos seres históricos que temos na prática sócio-cultural a essência do nosso existir. Freire (1982, p.66) destaca que “existir é (...) um modo de vida que é próprio do ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se”.

No movimento do nosso existir evidenciamos a relação teoria-prática identificada na Pedagogia Freireana pela categoria *práxis*. A *práxis* é entendida por Freire (2003, p.92) como sendo

[...] reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte do conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem *práxis*, não implica criação, a transformação exercida pelos homens [e pelas mulheres]³ a implica.

A possibilidade de refletir-agir-refletir oferece a oportunidade de transpor limites impostos pelo próprio mundo (FREIRE, 1979a, p.16). Distanciar-se da realidade para admirá-la, conhecê-la, analisá-la e transformá-la faz do homem

³ No decorrer deste texto substitui-se o termo “homens” das citações de Freire por “homens e mulheres” ou “pessoas”, visto que Paulo Freire somente utiliza o termo “homens” no início de sua obra, quando ainda não havia sido alertado do preconceito subjacente a essa forma de expressão. Após revisão de seus conceitos, adotou termos que envolvem a todos e a todas.



um ser de seu tempo, um ser histórico, que cria e recria a sua realidade. À medida que o ser humano estuda e compreende a sua realidade, toma parte nela, transforma-se e transforma a sua realidade.

O ser humano constrói o seu eu a partir dessa relação homem-mundo e homem-homem. Segundo Freire (1979a, p. 27),

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

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

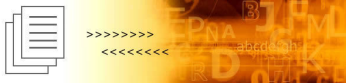
Na concretização desse novo paradigma de educação destaca-se a importância do *currículo*, instrumento organizador da escola, entendido como um processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os processos educativos, os quais têm como ponto de partida o conhecimento cotidiano e as experiências de vida de todos os sujeitos educacionais e objetivam a partilha e a construção de um conhecimento elaborado, vislumbrando a emancipação do ser humano e a conseqüente transformação social. Freire (2001, p.123) afirma que,

Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias mas como prática concreta.

Em sua obra, Freire destaca a defesa de uma escola democrática, onde não se ensina apenas conteúdo, mas a pensar certo. Pensar certo é pensar criticamente reconhecendo-se como sujeito da construção e reconstrução do seu conhecimento. É tomar a realidade como objeto de estudo e compreendê-la como parte de um todo, na busca de superar o saber ingênuo. "Pensar certo (...) demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos" (FREIRE, 2002b, p.37).

Para isto, parece necessário pensar em um currículo que possibilite a sobrevivência dessa escola; ou seja, precisa-se rever o currículo que hoje se encontra nas escolas, que mais parece uma prescrição inflexível e sem alternativas para aqueles que trabalham com ele.

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



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

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

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

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

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

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

Esta concepção democrática de seleção de conteúdos defende o conhecimento como sendo histórico e social, construído a partir da experiência concreta do mundo em evolução permanente, da vida, da realidade, a qual está em transformação contínua no tempo (VIEIRA PINTO, 1979, p.11-60). Exige um currículo que parta da interpretação que os educandos têm da realidade, que



reflita suas ações, suas trajetórias, seus conflitos e suas conquistas e não de uma visão única de mundo, a qual não leva em conta os homens e as mulheres em situação. Defende a proposta de apresentar a realidade como problema que desafia e exige resposta, em vez de dissertar sobre ela ou doá-la como conteúdo a educandos passivos e apartados da sociedade.

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

A questão que se levanta, aqui, não aborda sobre a existência ou não de conteúdo, uma vez que a prática educativa é gnosiológica e, portanto, não prescinde de conteúdo. Nela existem sujeitos que aprendem e ensinam e existe objeto, conteúdo a ser ensinado e aprendido. Como afirma Freire (2006, p.110),

[...] não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual.

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

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

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

A construção do conhecimento, na proposta freireana, inicia-se com a *investigação temática*, na qual o educador, por meio do diálogo, levanta os



temas de interesse dos educandos, bem como estuda o nível de percepção e compreensão que eles possuem desses temas, para, a partir daí, organizar a atividade pedagógica. Percebe-se já nesse primeiro momento o compromisso do paradigma freireano com uma educação humanizadora, que reconhece educandos e educador como sujeitos da ação educativa.

Pode-se ainda entender essa investigação como um processo de busca, de conhecimento, de criação, que exige a interpretação dos problemas à medida que se descobre o encadeamento dos temas significativos da realidade. Realidade esta objeto do conhecimento entendido como parte de um todo.

A *investigação temática* procura se fixar na compreensão crítica da *totalidade*. Para isso, exige uma visão ampla do contexto para depois isolar os seus elementos ou parcialidades, cujas dimensões significativas são constituídas por partes em interação e, por fim, voltar com maior clareza à totalidade analisada. Freire (2003, p.96) afirma que

[...] a questão fundamental [...] está em que, faltando aos homens [e às mulheres] uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso.

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

Nesse processo, busca-se propor ao educando sua situação concreta como um problema que o desafia, que tem vinculação com outros e exige uma resposta não só no nível intelectual, mas no da ação (FREIRE, 2003, p.86).

Com a análise crítica do contexto, cria-se a possibilidade de uma nova postura também crítica. Inserindo os homens e as mulheres numa forma crítica de pensarem o seu mundo, conquista-se uma compreensão e uma captação da realidade que se refaz continuamente e ganha um nível que até então não tinha. Capta-se a globalidade e não só as situações periféricas. Esse processo dá margem à superação do pensar ingênuo, com a produção de ideias e sua transformação em ação. As pessoas conscientizam-se de sua situação, dela emergem e inserem-se na realidade, torna-se um desafio ao qual os homens e as mulheres têm que responder. Como afirma Freire (1979a, p.30),

[...] quando [a pessoa] compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções.



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

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

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

Freire e Shor (2003, p.122) afirmam que o diálogo é algo que faz parte da natureza histórica dos seres humanos, do caminho para nos tornarmos humanos. Diferente de uma técnica que pode ser usada para obter resultados ou manipular o outro, o diálogo é um fundamento da educação libertadora de Freire e também uma metodologia para alcançá-la.

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

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

[...] uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atenda realmente aos interesses populares



que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar. (SÃO PAULO, 1989a, p.9)

A escola pública só será popular quando a comunidade escolar sentir a alegria de fazer parte dela, gostar de estar e se encontrar nela e a tomar como sua através de uma efetiva participação.

A participação é um conceito e uma prática para optar e decidir e não apenas fazer o que está prescrito. Pontual (1996, p.43) observa que

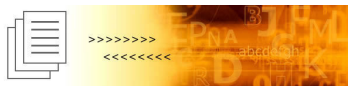
[...] a participação popular é um processo que se constrói e que tem a magnitude da criação de uma nova cultura política, oposta à cultura política autoritária e excludente, criada e implementada pelas elites dominantes do nosso país.

Paro (2005, p.16) afirma que participação é “partilha de poder”, que permite a todos contribuir com iguais oportunidades. Freire (2001, p.75) aponta que a participação é “um estar presente na história, mas não uma presença concedida por outros em alguns momentos” e ressalta ainda que

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

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

A participação faz parte da própria natureza do ser humano, que, sendo um ser histórico, toma parte na construção do mundo no qual se faz presente. Assim, a negação desta dimensão do humano pode ser um dos motivos que muitas vezes acaba por gerar o desânimo e a descrença em relação à escola; por isso os frequentes insucessos decorrentes de políticas e planos curriculares



elaborados por uma minoria de intelectuais em seus gabinetes, excluindo a presença ativa dos que fazem a educação.

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

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

Para trabalhar com esse novo paradigma curricular precisa-se de condições institucionais e políticas curriculares que propiciem a implementação de uma nova prática, possibilitando, então, a superação da dissociação entre o discurso e a prática, principalmente no que diz respeito ao trabalho docente. Como defende Freire (2002a, p.40),

[...] impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o saibamos ou não. [...] se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira.

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

Há algum tempo⁴ a função dos professores vem sendo reduzida à transmissão de conhecimentos, o que ofusca o professor como sujeito transformador das políticas do conhecimento escolar e organizador do próprio conhecimento. Daí a importância de sensibilizá-lo quanto à sua condição de sujeito de sua prática, criando-a e recriando-a, e tomar como condição a sua

⁴ Mais precisamente na década de 1970, com o advento do tecnicismo.



formação permanente que, segundo Saul (1998, p.158), deve partir “do que efectivamente acontece na escola, buscando-se, através da consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem fundamentação, revisão de práticas e superação das mesmas”. [sic]

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

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

A coerência de um discurso: O Movimento de Reorientação Curricular na Gestão Paulo Freire⁵

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

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

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

⁵ Paulo Freire esteve à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo de 1989 a 1991. O professor Mario Sérgio Cortella que assumiu a pasta até o final de 1992, manteve a mesma política dos anos iniciais dessa administração. Por isso, o período 1989-1992 é conhecido como gestão Paulo Freire.



solidariedade de classe, a amorosidade e a curiosidade; todos estes, valores progressistas. De acordo com Freire,

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

Para concretizar essa intenção, Freire assumiu como condição a construção de uma política educacional definida coletivamente e não burocraticamente; chamou e acolheu a comunidade para participar da construção do saber, da cultura e da educação, rompendo com a tradição autoritária de elaboração de planos governamentais realizados em gabinetes, por uma minoria, longe daqueles que os executam (SÃO PAULO, 1989a, p.6).

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

[...] não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. (SÃO PAULO, 1989a, p.7)

Para a efetivação da escola possível, Freire deu início em sua *Gestão ao Movimento de Reorientação Curricular*⁶: processo de discussão e revisão da prática pedagógica realizada pelas escolas. Teve como pontos de partida a análise e a reflexão com os educadores do currículo em ação, do conjunto de decisões e ações desenvolvidas no interior da escola, propondo assim uma mudança de foco na questão curricular:

⁶ Este processo começou em 1990, com 10 escolas-piloto em cada Núcleo de Ação Educativa (NAE). No final de 1992, tinha-se estendido a cerca de 100 escolas e esperava-se sua extensão gradual a todo o sistema (TORRES; O'CADIZ E WONG, 2002, p. 82).



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

Ao assumir esse novo paradigma curricular, Freire propôs a modificação dos tradicionais conceitos de conhecimento, o envolvimento do educador no repensar da prática curricular e a inversão da forma de reformulação do currículo, assumindo como princípios orientadores: *A construção coletiva*, *O respeito ao princípio da autonomia da escola*, *A valorização da unidade teoria-prática* e *A formação permanente dos profissionais de ensino*.

A construção coletiva foi explicitada através de um amplo processo participativo nas decisões e ações relacionadas ao currículo (SÃO PAULO, 1989b, p.2).

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

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

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

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

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

[...] a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são



encaminhados em forma de 'pacotes' para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático.

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

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

Se a escola e os sujeitos que a fazem têm a oportunidade de construir e decidir sobre o seu projeto escolar, considerando a sua realidade local, torna-se necessário o apoio material e pedagógico para que isso se concretize. Mais do que concordar ou autorizar o projeto da escola desenvolvido pelos educadores, coordenadores, funcionários, pais e alunos, é vital a oferta de condições concretas para que ele ocorra respeitando a autonomia da escola.

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

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

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

[...] a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada



em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

A valorização da unidade teoria-prática traduziu-se numa constante ação-reflexão-ação por parte de educadores e educandos e de outros indivíduos envolvidos no processo educativo e no dia-a-dia da escola (TORRES; O'CADIZ e WONG, 2002, p.138).

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

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

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

Nesse processo, a teoria e a prática são atos indissociáveis. Ao se trabalhar de maneira isolada, somente com a teoria ou somente com a prática, corre-se o risco de esvaziar a reflexão e de não se perceber a realidade em sua multiplicidade. Corre-se o risco de continuar a alimentar a consciência ingênua.

O trabalho teórico não é exclusividade dos acadêmicos, tampouco a prática é exclusividade dos técnicos. A academia não pode trabalhar distante da realidade concreta que a rodeia, assim como o técnico não pode deixar de pensar a prática da qual toma parte. De acordo com Freire (2001, p.106),

[...] no fundo, teoria e prática, em suas relações, se precisam e se completam. Neste sentido, há sempre, embutida na prática, uma certa teoria escondida, como há, num projeto teórico nascendo não de uma prática concreta, a prática futura que avaliará a hipótese teórica.

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

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



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

Para atender a um novo projeto de educação, a uma educação humanizadora, é preciso, portanto, que a postura acrítica seja mudada e os educadores assumam uma prática docente crítica, baseada no rigor metódico e no *pensar certo*. Exige-se para isso uma formação permanente que possibilite o repensar da prática a partir da reflexão crítica, pois

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2002b, p.44)

O processo de reorientação curricular envolveu professores, alunos, pais, especialistas e movimentos sociais, uma vez que, na perspectiva Freireana,

[...] as decisões sobre o currículo resultarão de um movimento de ação-reflexão-ação, desenvolvido coletivamente por diferentes grupos em interação no processo educacional. (SÃO PAULO, 1989b, p.3)

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

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

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

No último momento, acontecia o retorno para as escolas dos rumos do trabalho pedagógico gerado até então. De posse do texto apresentado, a



escola participava com críticas e encaminhamentos de novas propostas pedagógicas.

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

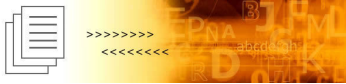
[...] de um lado, a atuação conjunta de toda a equipe da escola na construção e aplicação da nova proposta curricular, por iniciativa e coordenação dos órgãos da Secretaria da Educação, em cerca de dez escolas [municipais], que [foram] gradativamente expandidas e, de outro lado, o apoio da Secretaria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

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

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

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

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



uma política autoritária que os tratava como meros executores e repetidores de técnicas, considerando que

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

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

[...] por convicção política e razão pedagógica recusamos os “pacotes” com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base. Por isso mesmo é que, nos momentos que se seguem, do processo de reformulação curricular, estaremos conversando com diretoras, com professoras, com supervisoras, com merendeiras, com mães e pais, com lideranças populares, com as crianças. É preciso que falem a nós de como vêem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário.

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

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

Nesse percurso que traz à lembrança a política curricular desenvolvida na gestão Paulo Freire, encontra-se em ação vários dos princípios de sua teoria, promovendo o rompimento de uma tradição autoritária, na qual



escolas eram meras executoras de pacotes definidos por Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação. Uma vez que, inverteu valores e buscou uma Reorientação Curricular presidida pela racionalidade emancipatória, apoiada na teoria crítica. (SAUL, 1998)

Para efeito de conclusão

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

É uma Pedagogia que se funda no desejo de formar cidadãos autônomos, capazes de desvendar e enfrentar os desafios sociais que se apresentam no mundo globalizado em que vivemos e nos convoca profundamente para um compromisso com a vida e com a justiça na tarefa humana de permanente transformação da realidade para a libertação dos homens. É, pois, uma Educação Humanizadora, por defender o desaparecimento da opressão desumanizante onde as pessoas se acham quase coisificadas. Como lembrado por Freire (2003, p.62),

[...] se os homens [e as mulheres] são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a 'Educação Bancária' pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.

A Gestão Paulo Freire trilhou um caminho contrário à política educacional que se desenvolvia na época no Brasil. Vale recordar que, a partir da década de 1990, a tendência de uma proposta curricular centralizadora por parte do Governo Federal, na qual a concepção de currículo era a de um instrumento eficaz na reprodução de interesses e saberes alheios à escola e à comunidade a que serve, ampliou-se em contraposição à concepção de currículo como resposta às necessidades sociais.

A proposta curricular freireana teve seu conteúdo selecionado através das falas, das reflexões sobre a prática, dos aprofundamentos teóricos, das problematizações com professores, alunos e pais, o que gerou temas relevantes para a comunidade. Tomou como condição a formação permanente dos professores, uma formação séria que provocou um repensar a prática e a sua



consequente renovação. Reafirmando a importância de se preparar os professores para trabalhar no novo paradigma proposto, assim como resgatar o conhecimento expropriado pelos anos seguidos de uma política autoritária que os tratava como meros executores e repetidores de técnicas.

O currículo construído para responder às necessidades sociais contribui para o desenvolvimento na sua comunidade de um sentimento de pertencimento, um prazer de estar e permanecer na escola, de sentir-se feliz em fazer parte dela e em tomar em suas mãos o seu destino criando um terreno fértil para o sucesso escolar, com o afastamento da evasão e repetência das estatísticas da escola.

A democratização do saber, da escolha e do ensino dos conteúdos não precisa esperar pela democratização da sociedade. O exercício da democracia na comunidade escolar é função da escola e acontece através da gestão democrática, como forma política de convivência humana. É no exercício da prática democrática que surge a educação para a democracia.

O exercício desta prática esteve presente em toda a gestão Paulo Freire, percebido na participação e no diálogo para a definição das políticas, na circulação de informações entre todos os envolvidos nos processos educativos, no acompanhamento e controle das ações da Secretaria pela comunidade, através de sua prestação de contas, mostrando o respeito com a coisa pública.

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

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

Referências

ABENSUR, Patricia Lima Dubeux. **A construção curricular na perspectiva freireana**: um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema-SP, 2009, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

MAIA, Eny; CRUZ, Neide; RAMOS, Maria Luisa. São Paulo: a experiência da gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação no período 1989-1992. In: XAVIER, Antonio Carlos da R. et al. **Gestão educacional: experiências inovadoras**, Brasília: IPEA, n. 147, p. 129-170, 1995. (Série IPEA).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005. 119 p.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: a experiência do MOVA-SP 1989-1992**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1996.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Construindo a Educação Pública Popular. In: **Aos que fazem a Educação Conosco em São Paulo**. São Paulo, 1989a.



SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Documento 1. São Paulo, 1989b.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Estudo preliminar da realidade local**: resgatando o cotidiano. Cadernos de formação n° 2. São Paulo, 1990.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michel; NÓVOA, Antônio (Org.). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto, Portugal: Porto, 1998. p. 151-166.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, v. 6, n. 6, p. 81-92, set. 2005.

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

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist. **Educação e democracia**: a práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. 287 p.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 537 p.

Enviado em: 05/07/2012

Aceito em: 22/09/2012