constantes funcionais: organização, assimilação e acomodação. A natureza da assimilação é que todo o acto cognitivo de um sujeito envolve um tipo de estruturação ou restruturação cognitiva do objecto exterior aos sistemas de sentidos já interiorizados pelo sujeito. Assim, o processo de assimilação aparece em três formas: repetição cumulativa, generalização da actividade com a incorporação de novos objectos de conhecimento e reconhecimento motor. Veja-se Jean Piaget, *The Origins of Intelligence in Children* (New York: International University Press, 1952).

68. Ferreiro e Teberosky, p. 285; Emilia Ferreiro, ed., *Los hijos del analfabetismo: Propuestas para la alfabetización en América Latina* (México, Siglo XXI, 1989).

69. Do registo do discurso de Freire no congresso do MOVA, em 15 de julho de 1990.

70. Citado em Maria del Pilar O' Cadiz, "Social Movements and Literacy Training in Brazil: A Narrative", in *Education and Social Change in Latin America*, ed., Carlos Alberto Torres (Melbourne, James Nicholas, 1994).

71. Ibidem.

Capítulo IV

CRIANDO A ESCOLA PÚBLICA POPULAR: fundamentos teóricos e iniciativas políticas

Democratização da administração e criação de um movimento para a reforma do currículo

Porquê uma Escola Pública Popular?

Em 1964 Paulo Freire foi destituído do cargo de Presidente da Comissão para a Cultura Popular e forçado ao exílio. Fugiu do Brasil na altura em que um regime militar feroz estava apostado em expurgar o governo do quadro de activistas sociais nomeados pelo então Presidente João Goulart. Nos 16 anos seguintes, Freire viveu no estrangeiro, contribuindo com os seus muitos talentos e reconhecidas ideias para uma série de campanhas de alfabetização e educação em países de todo o mundo.

Em 1980, Paulo Freire regressou ao Brasil. Como era seu hábito, encarou o regresso a casa com uma atitude reservada. Aos jornalistas que sobre ele se precipitavam, procurando as primeiras declarações de sabedoria de um dos seus pensadores internacionalmente reconhecidos, a sua resposta foi: "*Vim para aprender o Brasil, e enquanto estiver no processo de reaprendizagem, de reconhecimento do Brasil, não tenho muito o que dizer. Tenho mais o que perguntar*".[1] Nove anos mais tarde, a nomeação de Freire como Secretário de Educação em São Paulo simbolizou um atingir de maioridade por parte da esquerda brasileira — que amadurecera, dei-

xando para trás o populismo radical que alimentara o seu idealismo ingénuo dos anos 60, tendo agora atingido uma maturidade política criada a partir da dureza de duas décadas de perseguição e exílio, mitigado pela experiência marxista do socialismo democrático europeu — e um regresso às origens por parte de Paulo Freire.

Em muitos aspectos, Freire pode considerar-se um avô intelectual e espiritual da geração que agora encabeça a coligação pouco unida, se não mesmo frágil, de intelectuais marxistas, organizações de trabalhadores e movimentos sociais de base que constitui o Partido dos Trabalhadores. A sua nomeação para o cargo de Secretário de Educação de São Paulo, a capital industrial e financeira do Brasil, mostrou a contemporaneidade do seu pensamento e reafirmou a validade dos seus conceitos para a prática educativa. Embora as ideias de Freire tivessem sido estudadas e postas em prática de forma consistente em todo o mundo, a sua presença como actor principal na estrutura educativa formal do seu país constituíu um marco da maior importância para as perspectivas de democratização do Brasil. Além disso, a sua nomeação como Secretário de Educação reacendeu as paixões pedagógicas daqueles que já há muito tinham sido inspirados pelas suas ideias e inflamou a chama libertadora de jovens educadores que tinham nascido quando ele se exilou.

Os esforços da SME-PT sob a liderança de Freire atearam estas chamas com cinco grandes objectivos políticos que procuraram concretizar o seu programa de reforma politico-pedagógica radical:

1. alargamento do acesso à escola;[2]
2. democratização da gestão das escolas;
3. melhoria da qualidade do ensino;
4. educação para os jovens e adultos trabalhadores; e
5. formação de cidadãos críticos e responsáveis.[3]

Para atingir estes amplos e ambiciosos objectivos políticos, a administração decidiu formular e implementar vários projectos de reforma educativa específicos incluindo, mas não exclusivamente, o Movimento para a Reorientação do Currículo (com o Projecto Interdisciplinar como pedra angular), Grupos de Formação (para professores, coordenadores pedagógicos e directores de escolas), o Projecto Génese (um programa de ensino de utilização de computadores) e o MOVA (o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos).[4]

Neste capítulo consideram-se os fundamentos teóricos para três aspectos da agenda global de reforma do PT: democratização da gestão

escolar, melhoria da qualidade do ensino e formação de cidadãos críticos e responsáveis.[5] Embora estes se articulem como objectivos políticos distintos, eles estão inter-relacionados e interdependentes e têm como principal veículo a criação de uma Escola Pública Popular.

Dos pontos de vista de vista de procedimento, conteúdo e contexto histórico, as reformas que a Secretaria Municipal de Educação iniciou durante o mandato do PT afastavam-se extraordinariamente das apresentadas pelos anteriores governos. Exigiam a democratização da escola numa sociedade que começava a emergir de 25 anos de regime militar. A sua fundamentação teórica provinha de uma visão freireana da educação como praxis libertadora combinada com os princípios do construtivismo, desafiando a maior parte da orientação tecnicista e modernista das políticas anteriores. Requeriam um envolvimento activo no desenvolvimento do currículo por parte de educadores habituados a usar 'pacotes' de ensino já prontos. Tentavam aumentar os poderes dos educadores, dando-lhes mais autonomia que alguma vez tinham tido, mas exigindo da sua parte, simultaneamente, uma participação mais alargada e mais intensa. Ofereciam aos educadores interessados oportunidades de trabalhar em colaboração com os colegas e com os alunos e os pais, apesar da sua profunda inexperiência e reduzido treino nessa dinâmica. Finalmente, constituíam uma aposta política clara de colocar o ensino público ao serviço das comunidades de pobres e trabalhadores. Ao fazê-lo, as reformas do PT fizeram com que todos os que estavam envolvidos examinassem de forma mais crítica as suas vidas em relação à educação das crianças brasileiras e, em particular, das crianças pobres.

Estas novas políticas e programas ambiciosos e radicais surgiram tendo como pano de fundo uma série de desafios e obstáculos. Em primeiro lugar, o mandato do PT concedia-lhe um curto período de quatro anos para delinear e pôr em prática as suas reformas. Além desta limitação temporal das reformas, o PT enfrentava ainda o desafio constituído pelo estado geral do ensino público na cidade. Alguns exemplos ilustram a triste situação. Em 1989 calculava-se que mais de um milhão de crianças em idade pré-escolar e escolar em São Paulo não estavam matriculadas em escolas devido a limitações de capacidade. Um professor em início de carreira ganhava pouco mais do que uma empregada doméstica. Os números relativos a retenções e abandono escolar eram assustadoramente elevados. Uma vez que o governo anterior não garantira exames de certificação, milhares de professores trabalhavam sob contratos temporários, dando como resultado um número significativo de escolas com falta de professores e uma mobilidade de corpo docente desnecessária. Sessenta por cento das infra-estruturas escolares requeriam reparações de fundo ou de

pormenor, em resultado de tectos que tinham abatido, instalações eléctricas perigosas e canalizações que não funcionavam. No distrito havia dois camiões que davam resposta às necessidades de distribuição de um sistema que atingia 1500 km^2. Para completar esta situação, a administração PT, ao tomar posse dos seus cargos, deparou-se com um défice no orçamento para a educação de muitos milhões de dólares.[6]

Como se disse atrás, um conceito unificador nos esforços do PT para ir ao encontro dos objectivos mencionados foi o da construção da Escola Pública Popular, na qual a instituição de ensino público se torna num instrumento de transformação da sociedade pelas classes populares. A conceptualização de uma Escola Pública Popular surgiu de um intenso debate teórico que demorou várias décadas e cuja linha fundamental de pesquisa era o seguinte: o que ensinamos e como ensinamos os pobres, os filhos dos analfabetos, dos oprimidos e dos que têm menor poder numa sociedade em que as desigualdades são terríveis e constituem obstáculos praticamente intransponíveis à mobilidade social através da educação? As raízes deste debate teórico podem encontrar-se em várias teorias pedagógicas, sociológicas e antropológicas, originárias tanto de dentro como de fora do Brasil, e que atingiram um ponto em que se tentou pôr-lhe termo num contexto determinado, as escolas municipais de São Paulo, no contexto histórico determinado do mandato do PT (1989-1992).

Através dos seus esforços para democratizar a tomada de decisões relativas à educação na cidade e de outros projectos orientados em torno da democratização do acesso ao ensino, da criação de uma proposta pedagógica alternativa e da promoção da alfabetização de jovens e adultos, o PT procurou desenvolver uma larga campanha de base em defesa de uma Escola Pública de Qualidade.[7] O chefe de gabinete de Freire, Moacir Gadotti, descreve o que se entende por 'qualidade' neste contexto particular e como a administração se lançou na procura desta nova qualidade da escola numa perspectiva prática:

> Qualidade para nós não é o regresso a uma qualidade velha, é criar uma nova qualidade no contexto de uma nova perspectiva social, política, económica e histórica em que acreditamos. É, portanto, uma formação crítica aliada a uma formação técnica e, para tal, convidámos as universidades para trabalharem connosco (150 professores de diversas instituições universitárias).[8]

Assim, e em consonância com os princípios democráticos do Partido dos Trabalhadores e da equipa Paulo Freire (constituída pelos mais conceituados educadores e especialistas universitários a trabalhar ao nível da

Secretaria), a participação democrática e a construção colectiva eram os termos operacionais chave da administração. *Democratização da gestão das escolas municipais* — um objectivo político de princípio da SME-PT — implicava um processo de reforma curricular que exigia a participação da comunidade escolar na construção de um projecto educativo consistente. Segue-se então que o segundo objectivo político da SME-PT, *a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas municipais*, revestiria o carácter de um esforço de mobilização política, além de um projecto de transformação pedagógica. Finalmente, a *formação de cidadãos críticos e responsáveis* seria o resultado natural dos dois objectivos anteriores, sendo que a melhor qualidade do ensino ajudaria os alunos a desenvolver os conhecimentos e as competências fundamentais para esta cidadania e a experiência de ensino democrático dar-lhes-ia as necessárias bases empíricas.

Porquê um movimento pela reforma curricular?

A distinção notável que separa a agenda de reforma do PT de outras grandes reformas e aperfeiçoamentos escolares é a dupla ênfase posta nos esforços da administração no político e no pedagógico e na sua tentativa de criar um processo de reforma definido como um movimento político/educativo. O factor subjacente à ideia de um *movimento* multifacetado, em contraste com um programa de *reforma* definido de forma rígida, foi a consciência por parte dos educadores do PT na Secretaria de que poderiam ter apenas quatro anos (ou menos, se considerarmos o período de transição entre governos) para levar a cabo os esforços de criar impacto na realidade educativa das crianças da cidade e nas mentalidades pedagógicas dos professores a trabalhar nas escolas (os seus cálculos sobre o tempo disponível vieram a revelar-se correctos). Com este objectivo, e numa tentativa de evitar a sensação de que a Secretaria estava a impor a sua agenda politico-pedagógica às escolas, a SME-PT optou por criar um movimento de base dentro das escolas que fizesse avançar as suas propostas de reforma educativa radical. Isto, obviamente, teria lugar sob a liderança de uma 'democracia popular', representada pelo governo municipal PT. A intenção da SME-PT, porém, era, se possível, que o esforço de reforma criasse raízes ao nível das escolas, a fim de desenvolver autonomia suficiente para continuar a evoluir para além da permanência no governo municipal do Partido dos Trabalhadores (ou seja, após a eleições municipais seguintes). Por este motivo, a sua principal iniciativa de nível elementar, o *Movimento para a Reorientação do Currículo* (MRC), mais do que representar um projecto de reforma num

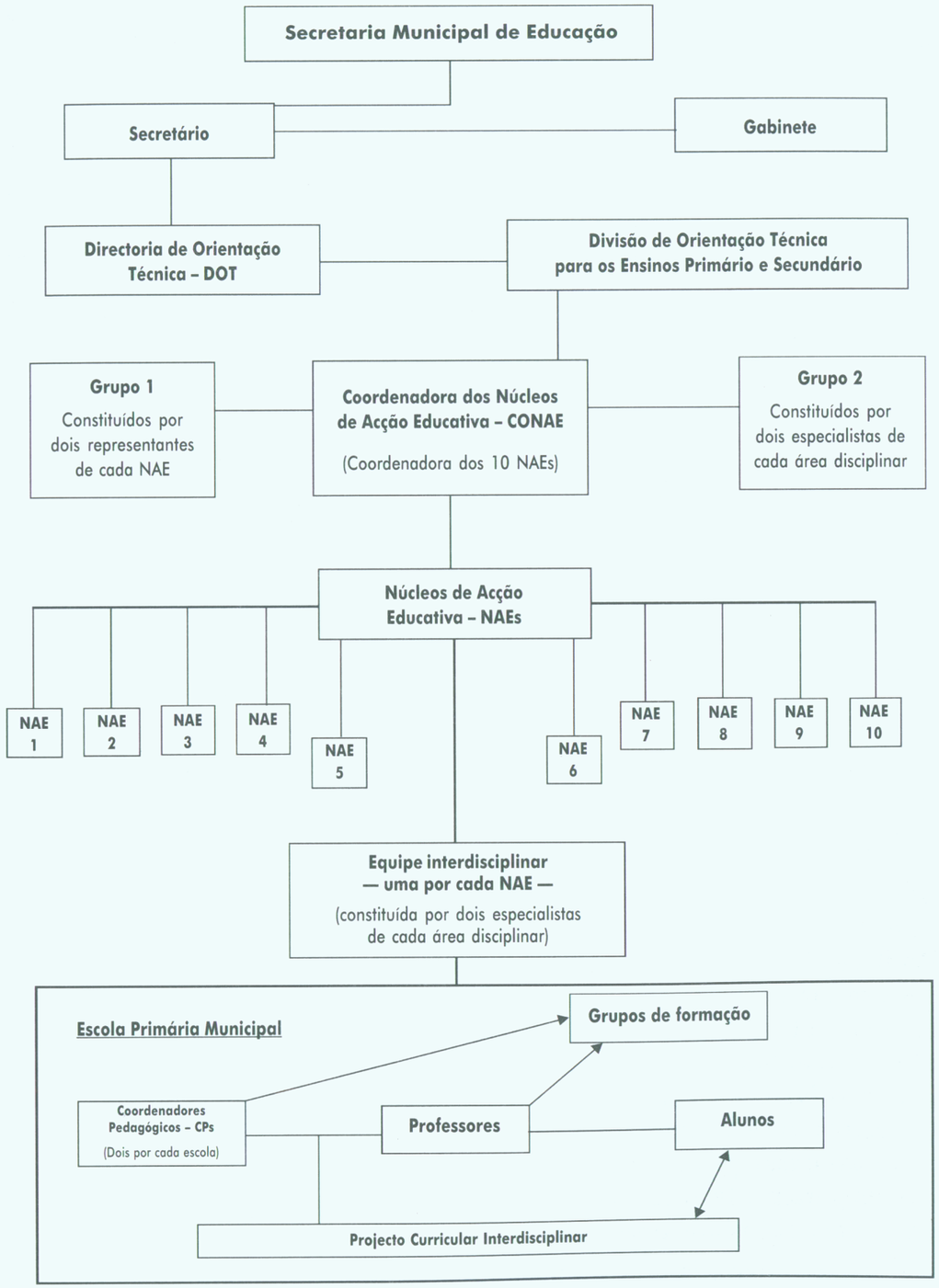
do se todas as regras e procedimentos eram cumpridos de forma satisfatória. A relação com o gabinete central resumia-se ao preenchimento e apresentação de relatórios de vigilância das escolas. Com o PT estas dinâmicas alteraram-se visivelmente. A estrutura e funções das administrações regionais transformaram-se substantivamente. A administração PT aboliu estas DREMs e substituiu-as por 10 *Núcleos de Acção Educativa*. Os Núcleos de Acção Educativa (NAEs) permitiam uma estrutura mais democrática na orientação e supervisão das escolas municipais e um sistema mais descentralizado de apoio e ajuda técnica.[11]

Sob a administração da SME-PT, o pessoal dos gabinetes regionais, ou NAEs, foi sendo progressivamente recrutado nas fileiras dos professores. Mais importante ainda, o papel do pessoal regional alterou-se, passando de um papel de vigilância policial para outro em que actuavam como facilitadores e recurso para as escolas envolvidas na reforma. Além disso, o pessoal regional era tratado como parceiro dos seus colegas do gabinete central. Com efeito, as suas ideias e experiências nas escolas da reforma desempenharam um papel crucial na formulação e aperfeiçoamento das diversas reformas do ensino propostas pela SME-PT. A estrutura administrativa do sistema escolar municipal sob a administração de Freire está ilustrada na figura 4.1.

A SME-PT também tentou redefinir a relação tradicionalmente hierárquica entre os serviços centrais e as escolas. Em vez de dar mais poder ao forte braço do poder centralizado, o PT procurou alargar a autonomia das escolas, ao mesmo tempo que as apoiava na construção da sua capacidade de desenvolver programas e tomar decisões. Isto foi principalmente conseguido através da reintrodução dos Conselhos de Escola. Estes conselhos funcionavam como mecanismos para aumentar a participação das famílias e comunidades nos processos de tomada de decisão pelas escolas. Deles estavam representantes do corpo docente, pessoal administrativo, dos alunos e da comunidade escolar (incluindo os pais e outros membros da comunidade). As suas principais responsabilidades diziam respeito a assuntos ligados ao orçamento e pessoal, embora, por vezes, tratassem também de alguns aspectos curriculares.

Mais importante, porém, a SME-PT redefiniu as relações das escolas com o desenvolvimento e implementação de políticas. Primeiro, as escolas, voluntariamente, participaram em programas da SME-PT, tais como o Projecto Interdisciplinar, em vez de o fazerem em resposta a uma ordem administrativa, como tinha acontecido ao longo da história. Relativamente a cada uma das iniciativas lançadas, era dada às escolas a opção de participarem ou não nos programas da SME-PT. É importante realçar, de novo, que era dada às escolas a opção de não escolherem um programa da

Figura 4.1. Esquema organizacional da Secretaria Municipal de Educação: Componentes envolvidos no Processo Interdisciplinar



SME-PT, mas optarem antes por desenvolver o seu próprio projecto, embora recebendo na mesma apoio técnico da Secretaria. Assim, a participação voluntária e a aceitação das sugestões do corpo docente das escolas foram o primeiro passo para a mobilização para este movimento.

Uma vez parte do movimento, outros processos asseguravam a sua solidificação. Em primeiro lugar via-se que uma parte fulcral do conteúdo do currículo advinha da comunidade na qual a escola se integrava. Em segundo lugar, os alunos e as suas famílias eram participantes activos na decisão sobre que aspectos da vida da sua comunidade deveriam constar do currículo. Em terceiro lugar, os recursos da comunidade tornaram-se importantes instrumentos do ensino. Através destes três componentes, a SME-PT lançou as bases para criar centros localizados de melhoria educativa que não só incluíam alunos e professores das escolas, mas eram também reforçados por uma relação intensa com a comunidade onde a escola se inseria. Em cada ponto do processo eram disponibilizados recursos da administração regional, sob a forma de apoio técnico e material, oportunidades de treino e cursos de formação contínua.

Em cada NAE uma Equipa Interdisciplinar (ou Equipas Multidisciplinares como, por vezes, se designavam) estava encarregada de coordenar o Projecto Inter nas escolas da sua área de influência. Dois ou mais monitores eram destacados para cada escola, e era costume tentar-se que os monitores colocados nas escolas correspondessem ao perfil e necessidades da escola e à experiência dos monitores em determinadas áreas de conteúdo, em regiões geográficas semelhantes e com populações estudantis semelhantes. O pessoal do NAE visitava as escolas em todo o lado, uma vez por semana (no mínimo) ou até diariamente (o mais normal em locais piloto). A participação dos monitores dos NAE nas escolas envolvia diversas actividades, como reuniões frequentes com os professores e os coordenadores pedagógicos para discutir os progressos no desenvolvimento curricular, os temas pedagógicos e os projectos especiais associados à elaboração do Projecto Inter. O pessoal dos NAE, enquanto grupo, era também responsável por criar cursos para professores da zona sobre diversos temas educativos e profissionais, organizar conferências e promover encontros envolvendo várias escolas. Para fazer isto, o pessoal dos NAE passava muito do seu tempo a fazer investigação sobre temas como psicologia infantil e comportamento organizacional; os resultados dessa pesquisa eram canalizados para publicações e outros recursos para professores e para cursos de aperfeiçoamento opcionais que eram oferecidos aos professores.

Esta variedade de responsabilidades marcou uma mudança significativa no âmbito dos serviços prestados por dirigentes regionais. Com

a SME-PT o seu papel passou a ser, antes de tudo, ajudar as escolas e fornecer recursos práticos e teóricos. Por seu turno, eles eram coordenados pelo organismo central, a *Coordenadora dos Núcleos de Acção Educativa* (CONAE), constituída por dois grupos: o Grupo 1 era composto por dois representantes de cada NAE; e o Grupo 2 formado por dois especialistas de área disciplinar que trabalhavam para desenvolver linhas de orientação para os professores que desenvolviam o seu currículo interdisciplinar. Embora a CONAE fornecesse orientação ao pessoal dos NAE, na realidade esta era também uma relação dialéctica, construída sobre uma estrutura comunicativa aberta em que se encorajavam decididamente a reflexão, a análise crítica, a experimentação e algum risco. A CONAE era assumidamente um órgão político, mas desempenhava as suas funções com informação completa e honesta e em diálogo com os executantes no terreno — tanto o pessoal das escolas como o dos NAE.

Graças aos esforços do PT, surgiu, então, uma aliança ousada entre os pressupostos teóricos críticos de uma tradição educativa popular, historicamente levada a cabo em cenários não formais, e a imensa estrutura e cenários burocráticos do sistema escolar municipal de São Paulo. Esta aliança partiu do desejo de alterar radicalmente a natureza da burocracia democratizando os próprios procedimentos e processos donde lhe advinham autoridade e alento. A natureza explicitamente política da agenda reformadora do PT deu ânimo a muitos educadores que se viam na frente da batalha educativa que visava transformar as relações de poder autoritário entrincheiradas na sociedade brasileira. Ao abraçarem um projecto para democratizar a escola no Brasil, esperavam fazer parte dum movimento mais amplo da sociedade que visava desmantelar o edifício de poder e privilégio que o regime militar tinha erguido sobre as fundações da sociedade esclavagista da era imperial, do fervor nacionalista das repúblicas e da demagogia liberal evolucionista do período populista. Com o apoio de um Estado activista, esperavam a queda de um sistema estruturado para reproduzir o insucesso educativo, pondo os alunos das escolas públicas em séria desvantagem em relação às crianças das classes média e alta que frequentavam as escolas privadas. Lado a lado com esta batalha estava a luta por melhores condições de trabalho para os professores, cujos salários, formação e apoio logístico foram decaindo com o descalabro económico da década de 80. A táctica do PT de constituir um movimento social à volta da reforma educativa reflectia, nos seus conceitos centrais e princípios condutores, a essência de uma política cultural radical e um conceito revitalizado de democracia, participação cívica e responsabilidade pública.

Democratizando a administração escolar: os Conselhos de Escola

Da reforma curricular do PT faz parte integrante, como seu centro nevrálgico, a democratização da escola e a criação de uma cidadania crítica capaz de intervir no movimento de democratização da vida social e política do Brasil. Do ponto de vista da administração PT, a escola pública é um dos poucos espaços públicos que restam às classes populares do Brasil e, consequentemente, representa uma importante arena para a construção de uma cultura popular no país. A respeito do papel central das escolas neste processo, Francisco Weffort — actual Ministro da Cultura do governo de Cardoso — escreve:

> Se a escola pública, especialmente a escola primária, é primordialmente uma escola para a formação de cidadãos, se a escola pública dá uma contribuição tão importante para o processo de formação de cidadãos e para o processo de criação de uma cultura democrática, é fundamental que a comunidade participe na administração da escola.[12]

Da mesma forma, a SME-PT defendia que "a democracia em educação é especialmente... participar nas decisões sobre política educativa com pais, alunos, funcionários e educadores."[13]

Para cumprir este objectivo a administração PT ressuscitou o *Conselho de Escola*, um órgão deliberativo que tinha sido criado por uma administração anterior mas nunca totalmente implementado. De acordo com o artigo 41 do Regimento Comum das Escolas Municipais, os Conselhos de Escola são constituídos por representantes eleitos de professores, alunos, pais e funcionários "encarregados de discutir, definir e elaborar um Plano de Escola que traduza para cada escola as linhas de orientação das políticas educativas do município".[14] Para mais profundamente institucionalizar este processo de democratizar as tomadas de decisão num sistema escolar tão extenso, cada órgão regional, ou NAE, iria instituir um Conselho Regional de Representantes de Conselhos de Escola (*Conselhos Regionais de Representantes de Conselhos de Escola, CRECEs*) que elaboraria um Plano Regional de Educação.

Se conseguissem estabelecer Conselhos de Escola eficientes e fortes no sistema municipal, o PT estava convicto de que iria contribuir de forma concreta e duradoura para democratizar outros aspectos da vida municipal. Num folheto ilustrado produzido pela Secretaria para difundir junto dos pais a existência (e esclarecer o objectivo) dos Conselhos de Escola, Gizelda [uma personagem de banda desenhada em forma de pau de giz] explica: "Através do Conselho de Escola podemos dar a nossa

opinião sobre um serviço que o governo oferece à população. Esta é uma maneira de participarmos no governo da cidade. Como tal, o Conselho é um espaço para nos organizarmos e conquistarmos melhores condições de vida... por isso eles deviam ficar em qualquer governo".[15]

Além de considerar os Conselhos de Escola como meios de criar uma cidadania crítica, o PT também via nos Conselhos de Escola uma oportunidade de galvanizar o apoio popular para as suas políticas educativas. Para este efeito, na mesma banda desenhada um professor explica aos pais e alunos presentes numa reunião do Conselho de Escola: "Penso que é necessário fazer em cada escola um trabalho diferente que tenha em conta a realidade em que vivemos. Deste modo, o trabalho que fizermos com os alunos fará sentido para as suas vidas". Respondendo à proposta do professor, na mesma banda desenhada, um pai levanta a mão e pergunta: "Mas como é que tópicos como serviços de saúde, transportes, segurança dos nossos bairros podem ter a ver com a escola?" Curiosamente, foram precisamente esses assuntos que se tornaram "temas geradores", em torno dos quais as escolas envolvidas no Projecto Inter criaram o seu currículo interdisciplinar. Evidentemente, a administração pretendeu fazer dos Conselhos de Escola o instrumento fulcral da sua reforma educativa e do projecto político para mobilizar as populações através da participação democrática. A prova deste esforço apresenta-se no capítulo VI na narração de uma reunião de um Conselho de Escola que teve lugar numa das escolas incluídas neste estudo.

A organização e activação dos Conselhos de Escola realizou-se de forma irregular nas várias escolas do sistema municipal, reflectindo as características distintas das diversas comunidades escolares. Os Conselhos de Escola desempenharam vários papéis, desde constituírem fóruns de discussão de problemas básicos de manutenção dos edifícios escolares, passando pelo debate do projecto educativo da escola até votarem e influenciarem, de facto, a nomeação dos gestores da escola. Em escolas que implementaram o Projecto Inter, o Conselho de Escola serviu como meio de comunicar e discutir com a comunidade os métodos e princípios educativos subjacentes ao Projecto.

Conforme já foi dito no capítulo anterior, apesar dos esforços da administração para aumentar o impacto deste órgão na governação da escola, o poder dos Conselhos de Escola para eleger os órgãos máximos de gestão das escolas (directores, subdirectores e coordenadores pedagógicos) ficou limitado quando os estatutos da responsabilidade da administração foram rejeitados por dirigentes sindicais, professores e gestores que se opunham àquele processo de eleição.[16] Além disso, nem sempre

foi fácil ou rápido o processo de atingir uma articulação harmoniosa entre os CRECEs, movimentos sociais e escolas, e, na realidade, os pais, funcionários das escolas e, mais ainda, os alunos pouco participaram nos debates que se geraram em torno do *Estatuto do Magistério Municipal*, Projectos Educativos Regionais e orçamentos e outros tópicos administrativos de interesse. Todavia, o Conselho de Escola foi legalmente instituído como órgão deliberativo numa versão revista do estatuto, que foi consagrada pela Lei Municipal 11.229, de 26 de Junho de 1992.

Subsequentemente, a administração iniciou a criação de melhores condições de articulação entre os NAE, a CRECE e os Conselhos de Escola, através da organização de campanhas eleitorais para os representantes dos Conselhos de Escola e investimento na formação dos membros dos Conselhos de Escola, além de envolver pessoal dos NAE como facilitadores das reuniões dos Conselhos de Escola. Planeavam trabalhar na melhoria da comunicação com os movimentos sociais, marcando reuniões plenárias e congressos, em ordem a garantir a sua participação nas discussões relativas à atribuição de verbas e à planificação escolar. Através dos Conselhos de Escola, o PT procurava trazer mais jogadores para o reduto do processo de elaboração da política educativa.

Inovação curricular: o Projecto Interdisciplinar

Freire e os seus colegas saíram do pedestal das universidades e do ambiente asfixiante da burocracia e aventuraram-se nas favelas miseráveis e nas carteiras desengonçadas dos alunos. Não há dúvida de que os passos ousados dados com iniciativas como a do Projecto Inter definitivamente trouxeram mudanças qualitativas às escolas públicas municipais durante o governo do PT. Nas palavras de um dos seus principais teóricos, "conseguimos criar, em teoria e na prática, um novo conceito de elaboração de um currículo participado, no qual as várias equipas envolvidas — professores, especialistas da SME-PT, conselheiros universitários — em constante e sistemática interacção entre si, construíram em conjunto o caminho a seguir".[17]

A criação de uma educação de qualidade ao serviço das classes trabalhadoras e dos pobres da cidade iria ser conseguida através da transformação directa de factores afectivos (e.g., as atitudes e conceitos dos professores) e factores de ordem prática (e.g., conteúdos do currículo, estratégias de docência), apoiados por esforços simultâneos de democratização ao nível da administração local, regional e central. O PT imaginava a Escola Pública Popular surgindo de um processo complexo e orgânico que ia muito para além de uma abordagem mecanicista de mudança na oferta educacional ou da junção de novos capítulos a um manual. Vários conceitos teóricos se entrelaçam na construção desta Escola Pública Popular. De facto aqueles que estiveram envolvidos na formulação dos esforços reformadores do PT operavam dentro do esquema destes cinco princípios:

1. Reconceptualização do processo de produção do conhecimento;
2. Redefinição das áreas de conteúdo cobertas pelo currículo escolar;
3. Reorientação da compreensão e utilização do currículo escolar;
4. Transformação das relações entre educadores e educandos;
5. Alteração do papel desempenhado pelas escolas nas vidas de alunos e comunidades.[18]

Para os educadores, por detrás dos esforços de reforma do PT, a democratização da escola pública necessariamente implicava uma reapreciação da forma como os saberes e a cultura das crianças das escolas deveriam ser tratados no quadro institucional da sala de aula. Assim, o conceito geral de problematização de Freire sobrepôs-se ao conceito de conhecimento como algo de concreto e cristalizado. O saber, concordavam os autores das reformas, constituía uma criação de assuntos construída colectivamente e situada na história, no âmbito das condições estruturais, ideológicas e psicológicas da sua existência individual e colectiva. Em consequência, a escolarização era entendida como um processo conflituoso de negociação dos vários saberes, discursos e realidades do educador, do aluno e das comunidades de onde vêm e onde se insere a escola. O objectivo é que a triangulação entre diálogo — reflexão — prática, ou o conceito de Freire de *praxis*, leve à criação de experiências educativas que encontrem eco nas crianças pobres e das classes trabalhadoras das escolas de São Paulo e desenvolvam nelas a consciência crítica das suas condições e a capacidade de modificar essas condições.

Isto significava que a reforma curricular não era meramente uma reformulação dos aspectos técnicos da docência e o meio pelo qual o currículo se organiza, mas antes que o conteúdo curricular era crucial para o esforço de reforma. Uma dos principais responsáveis pela planificação do Projecto explica como centraram a sua atenção sobre o tema do conhecimento no currículo. E afirma:

> O processo de apropriação do conhecimento pelo educando deve permitir-lhe aprender a pensar em ordem a formular hipóteses, dominar a informa-

> ção, transformar e construir conceitos e criar interpretações. Para o conseguir, a escola não pode negligenciar [ou menosprezar] o saber que o aluno traz. Pelo contrário, a validação e a consideração da sua experiência social, cognitiva, afectiva e cultural deve constituir o ponto de partida para o trabalho pedagógico [da escola] para avançar para além dessa experiência como síntese e não para a renegar. Ignorar ou renegar a experiência do educando torna difícil a sua intimidade com o novo conhecimento [que encontra na sala de aula] e resulta na sua reverência pelo professor e a escola, construindo a partir desse ponto uma relação de poder, na qual o conhecimento se torna mais num instrumento de competição do que num de cooperação.[19]

Este texto ilustra bem a filosofia subjacente ao esforço da administração do PT para encontrar um método de desenvolver um currículo que, de uma forma sistemática, tornasse a realidade e a cultura do aluno a base a partir da qual evoluíssem as experiências educativas criadas no contexto da sala de aula. A fim de melhor compreender como os educadores do PT procederam para levar a cabo a sua visão politico-pedagógica parece apropriado identificar aqui os elementos centrais e os pressupostos teóricos do Projecto Inter.

Tema gerador e o currículo

No pressuposto do esquema teórico do PT para a reforma educativa está o modelo freireano de problematizar a pedagogia e o seu conceito de tema gerador. Freire desenvolveu o conceito de tema gerador no início dos anos 60 durante o seu trabalho com adultos pré-alfabetizados no nordeste brasileiro rural. Este conceito foi de certo modo reformulado para um sistema urbano, formal e de escola de massas, envolvendo os primeiros graus de ensino. A SME-PT apresentou deste modo aos educadores o conceito do tema gerador:

> ... o tema gerador... é um caminho para atingir o saber, compreender e intervir criticamente numa determinada realidade estudada... Pressupõe uma metodologia que acredita no crescimento do indivíduo através do trabalho colectivo, da discussão, da problematização, da interrogação, do conflito e da participação na apropriação, construção e reconstrução do saber... É o ponto de encontro interdisciplinar para todas as áreas do conhecimento.[20]

Os temas geradores baseiam-se em situações da vida real, dos problemas e das preocupações dos alunos. Na Escola Pública Popular os

temas geradores são os tijolos para a construção de um currículo localmente relevante[21], que, ao mesmo tempo, relacione essa realidade local com um largo leque de problemas individuais, comunitários e sociais que vão desde o relacionamento dentro da escola aos transportes públicos, passando pela poluição do ar e da água numa cidade industrial como São Paulo. Representa, assim, um esforço para tornar o currículo mais relevante para os alunos pobres da cidade de São Paulo, ao mesmo tempo que trabalha para educar cidadãos críticos e participativos.

Ao mesmo tempo, o tema gerador talvez represente um dos mais problemáticos e controversos elementos do projecto de reforma curricular do PT. De facto, desde que começaram as reuniões de planeamento político da administração com especialistas das universidades que surgiu um feroz debate, que persistiu ao longo de toda a experiência — desde a Secretaria até às escolas — acerca da exequibilidade de se organizar um programa para alunos do ensino primário em torno de um único tema gerador.

Estas preocupações, juntamente com a posição politico-pedagógica assumida pelos educadores responsáveis pela criação do projecto do PT acabou por levá-los a entrar num processo de reavaliação do currículo e da forma como ele estava a desenvolver-se. Com efeito,

> [a] reavaliação do currículo, entendida numa perspectiva abrangente, pode possibilitar que a selecção dos conteúdos que, [em última análise] sempre tem lugar na escola, resulte de um processo consciente, no qual se combinam acção e reflexão... Ao construir e desenvolver o seu próprio currículo, a escola só pode enriquecer a sua experiência se operar numa perspectiva dialógica que também transforme a comunidade num objecto de investigação.[22]

A SME-PT elaborou, portanto, o seguinte processo para identificar os temas geradores que mantivessem a integridade dos seus objectivos, ao mesmo tempo que não deixavam de responder às preocupações de alguns dos seus executantes.

Como passo inicial na implementação do projecto, a comunidade escolar, apoiada por uma Inter-Equipa (pessoal do secretariado dos recém criados NAEs) dedica-se a um *Levantamento Preliminar* ou *Estudo da Realidade* para encontrar as "situações significativas", isto é, circunstâncias sociais, culturais, políticas da vida diária dos alunos que constituem a sua "experiência de vida".[23] As "situações significativas" resultam das fragmentárias experiências individuais vividas pela comunidade, que realçam o individual sobre o colectivo, e daí oferecerem explicações ou soluções

limitadas para os fenómenos sociais a que fazem referência. As "situações significativas" são as que frequentemente surgem no discurso da comunidade e, portanto, representam uma dimensão colectiva, em contraste com a experiência estritamente individual. Podem mesmo reflectir um certo grau de sistematização e organização ao nível do "conhecimento popular", permitindo a sua ligação a outros conceitos partilhados que podem não necessariamente aparecer na altura da investigação preliminar. O corpo docente numa escola colige dados para este Estudo da Realidade de uma comunidade escolar através de uma variedade de métodos, incluindo observação, entrevistas, conversas informais e inquéritos.

A partir destas "situações significativas", os professores trabalham em conjunto para encontrar um tema gerador diferente em cada semestre que toda a escola utilizará como base da formulação de um currículo interdisciplinar. De acordo com Delizoicov, um perito universitário chave para o Projecto, "os temas geradores, uma vez encontrados, indicarão conteúdo académico pertinente. Isto origina uma nova abordagem da selecção da cultura, ditada não pela inércia ou pela tradição, mas com base na necessidade, seja de uma realidade concreta, seja imaginária".[24] Esta fundamentação na realidade dos alunos permite uma abordagem interdisciplinar ao conhecimento universal sistematizado que a escola tradicionalmente está encarregada de transmitir, encorajando, ao mesmo tempo, a construção de novos conhecimentos sobre os interesses dos sectores populares. Assim, o tema gerador é um meio através do qual podem ocorrer tanto a apropriação como a construção do conhecimento. Cada área de conhecimento, por seu turno, contribui para o processo de aprendizagem com tópicos específicos que têm a ver com o tema gerador descoberto no entendimento da realidade pela própria comunidade.

Este Estudo da Realidade, portanto, pretende ser um primeiro passo para envolver educadores e alunos num processo de leitura crítica do seu mundo e deve fazer parte de um esforço contínuo no sentido de "estudar e aproximar situações concretas do conhecimento que pode explicar [essas situações] e ajudar a superá-las".[25]

Conhecimento e o currículo interdisciplinar

Fulcral para o projecto educativo do PT é o conceito de *interdisciplinaridade*, ou seja, a utilização de uma abordagem interdisciplinar à organização e produção do conhecimento. Este conceito orientador teve importantes ramificações para a reorientação do currículo.

O carácter inovador do Projecto Inter reside precisamente no facto de conter em si a ligação do conceito freireano da construção colectiva do conhecimento, no sentido de uma consciência transformadora através da troca dialógica, com a ideia de que se atinge melhor a compreensão da realidade através de uma abordagem interdisciplinar da organização do conhecimento no currículo, no contexto formal da escolarização de crianças do ensino elementar. A *interdisciplinaridade* [da qual deriva a designação "Inter" associada ao Projecto] refere-se ao conceito de que o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas, mas que todo o conhecimento está interrelacionado. Especificamente no que ao Projecto Inter diz respeito, a literatura da Secretaria defendia que um modelo como este de currículo interdisciplinar estava em processo de formulação e que os fundamentos teóricos da *interdisciplinaridade* evoluiriam baseados na experiência prática das escolas do Projecto.

O fulcro do currículo interdisciplinar proposto foi uma vez mais fornecido por Freire. O seu conceito de tema gerador como base do desenvolvimento de uma praxis educativa libertadora no contexto da alfabetização de adultos foi repescado e remodelado para a escolarização de crianças do ensino primário: donde, *o currículo interdisciplinar através do tema gerador.* Um dos aspectos que distinguem o Projecto é o facto de propor um processo de planificação curricular que tem por base o seguinte princípio: "as várias ciências devem contribuir para o estudo de certos temas [geradores] que orientam todo o trabalho da escola".[26]

Neste aspecto, a SME-PT introduziu o currículo interdisciplinar através do tema gerador como factor de mediação neste processo de troca de conhecimentos. Ele fornece uma espécie de fulcro unificador no esforço do educador no sentido de encontrar nexos com áreas específicas de conhecimento e um equilíbrio entre o geral e o específico num diálogo que de outro modo não teria rumo. Nas palavras de um investigador universitário e especialista do domínio, consultor da Secretaria:

> O Projecto de *Interdisciplinaridade* não se fica meramente pela "crítica da escola", mas pressupõe mudanças que têm que ver com uma conceptualização mais lata do ensino, da escola e a relação entre as áreas da ciência e o conhecimento. Um dos princípios fundamentais dessa conceptualização consiste em levar o aluno a aperceber-se das ligações existentes entre as diversas áreas ou disciplinas do saber. No cerne do Projecto está, portanto, a ideia de que a aprendizagem não é um bloco monolítico a distribuir em pedacinhos pelos alunos, mas é um todo que se constrói através da contínua interacção professor-aluno.[27]

limitadas para os fenómenos sociais a que fazem referência. As "situações significativas" são as que frequentemente surgem no discurso da comunidade e, portanto, representam uma dimensão colectiva, em contraste com a experiência estritamente individual. Podem mesmo reflectir um certo grau de sistematização e organização ao nível do "conhecimento popular", permitindo a sua ligação a outros conceitos partilhados que podem não necessariamente aparecer na altura da investigação preliminar. O corpo docente numa escola colige dados para este Estudo da Realidade de uma comunidade escolar através de uma variedade de métodos, incluindo observação, entrevistas, conversas informais e inquéritos.

A partir destas "situações significativas", os professores trabalham em conjunto para encontrar um tema gerador diferente em cada semestre que toda a escola utilizará como base da formulação de um currículo interdisciplinar. De acordo com Delizoicov, um perito universitário chave para o Projecto, "os temas geradores, uma vez encontrados, indicarão conteúdo académico pertinente. Isto origina uma nova abordagem da selecção da cultura, ditada não pela inércia ou pela tradição, mas com base na necessidade, seja de uma realidade concreta, seja imaginária".[24] Esta fundamentação na realidade dos alunos permite uma abordagem interdisciplinar ao conhecimento universal sistematizado que a escola tradicionalmente está encarregada de transmitir, encorajando, ao mesmo tempo, a construção de novos conhecimentos sobre os interesses dos sectores populares. Assim, o tema gerador é um meio através do qual podem ocorrer tanto a apropriação como a construção do conhecimento. Cada área de conhecimento, por seu turno, contribui para o processo de aprendizagem com tópicos específicos que têm a ver com o tema gerador descoberto no entendimento da realidade pela própria comunidade.

Este Estudo da Realidade, portanto, pretende ser um primeiro passo para envolver educadores e alunos num processo de leitura crítica do seu mundo e deve fazer parte de um esforço contínuo no sentido de "estudar e aproximar situações concretas do conhecimento que pode explicar [essas situações] e ajudar a superá-las".[25]

Conhecimento e o currículo interdisciplinar

Fulcral para o projecto educativo do PT é o conceito de *interdisciplinaridade*, ou seja, a utilização de uma abordagem interdisciplinar à organização e produção do conhecimento. Este conceito orientador teve importantes ramificações para a reorientação do currículo.

O carácter inovador do Projecto Inter reside precisamente no facto de conter em si a ligação do conceito freireano da construção colectiva do conhecimento, no sentido de uma consciência transformadora através da troca dialógica, com a ideia de que se atinge melhor a compreensão da realidade através de uma abordagem interdisciplinar da organização do conhecimento no currículo, no contexto formal da escolarização de crianças do ensino elementar. A *interdisciplinaridade* [da qual deriva a designação "Inter" associada ao Projecto] refere-se ao conceito de que o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas, mas que todo o conhecimento está interrelacionado. Especificamente no que ao Projecto Inter diz respeito, a literatura da Secretaria defendia que um modelo como este de currículo interdisciplinar estava em processo de formulação e que os fundamentos teóricos da *interdisciplinaridade* evoluiriam baseados na experiência prática das escolas do Projecto.

O fulcro do currículo interdisciplinar proposto foi uma vez mais fornecido por Freire. O seu conceito de tema gerador como base do desenvolvimento de uma praxis educativa libertadora no contexto da alfabetização de adultos foi repescado e remodelado para a escolarização de crianças do ensino primário: donde, *o currículo interdisciplinar através do tema gerador.* Um dos aspectos que distinguem o Projecto é o facto de propor um processo de planificação curricular que tem por base o seguinte princípio: "as várias ciências devem contribuir para o estudo de certos temas [geradores] que orientam todo o trabalho da escola".[26]

Neste aspecto, a SME-PT introduziu o currículo interdisciplinar através do tema gerador como factor de mediação neste processo de troca de conhecimentos. Ele fornece uma espécie de fulcro unificador no esforço do educador no sentido de encontrar nexos com áreas específicas de conhecimento e um equilíbrio entre o geral e o específico num diálogo que de outro modo não teria rumo. Nas palavras de um investigador universitário e especialista do domínio, consultor da Secretaria:

> O Projecto de *Interdisciplinaridade* não se fica meramente pela "crítica da escola", mas pressupõe mudanças que têm que ver com uma conceptualização mais lata do ensino, da escola e a relação entre as áreas da ciência e o conhecimento. Um dos princípios fundamentais dessa conceptualização consiste em levar o aluno a aperceber-se das ligações existentes entre as diversas áreas ou disciplinas do saber. No cerne do Projecto está, portanto, a ideia de que a aprendizagem não é um bloco monolítico a distribuir em pedacinhos pelos alunos, mas é um todo que se constrói através da contínua interacção professor-aluno.[27]

limitadas para os fenómenos sociais a que fazem referência. As "situações significativas" são as que frequentemente surgem no discurso da comunidade e, portanto, representam uma dimensão colectiva, em contraste com a experiência estritamente individual. Podem mesmo reflectir um certo grau de sistematização e organização ao nível do "conhecimento popular", permitindo a sua ligação a outros conceitos partilhados que podem não necessariamente aparecer na altura da investigação preliminar. O corpo docente numa escola colige dados para este Estudo da Realidade de uma comunidade escolar através de uma variedade de métodos, incluindo observação, entrevistas, conversas informais e inquéritos.

A partir destas "situações significativas", os professores trabalham em conjunto para encontrar um tema gerador diferente em cada semestre que toda a escola utilizará como base da formulação de um currículo interdisciplinar. De acordo com Delizoicov, um perito universitário chave para o Projecto, "os temas geradores, uma vez encontrados, indicarão conteúdo académico pertinente. Isto origina uma nova abordagem da selecção da cultura, ditada não pela inércia ou pela tradição, mas com base na necessidade, seja de uma realidade concreta, seja imaginária".[24] Esta fundamentação na realidade dos alunos permite uma abordagem interdisciplinar ao conhecimento universal sistematizado que a escola tradicionalmente está encarregada de transmitir, encorajando, ao mesmo tempo, a construção de novos conhecimentos sobre os interesses dos sectores populares. Assim, o tema gerador é um meio através do qual podem ocorrer tanto a apropriação como a construção do conhecimento. Cada área de conhecimento, por seu turno, contribui para o processo de aprendizagem com tópicos específicos que têm a ver com o tema gerador descoberto no entendimento da realidade pela própria comunidade.

Este Estudo da Realidade, portanto, pretende ser um primeiro passo para envolver educadores e alunos num processo de leitura crítica do seu mundo e deve fazer parte de um esforço contínuo no sentido de "estudar e aproximar situações concretas do conhecimento que pode explicar [essas situações] e ajudar a superá-las".[25]

Conhecimento e o currículo interdisciplinar

Fulcral para o projecto educativo do PT é o conceito de *interdisciplinaridade*, ou seja, a utilização de uma abordagem interdisciplinar à organização e produção do conhecimento. Este conceito orientador teve importantes ramificações para a reorientação do currículo.

O carácter inovador do Projecto Inter reside precisamente no facto de conter em si a ligação do conceito freireano da construção colectiva do conhecimento, no sentido de uma consciência transformadora através da troca dialógica, com a ideia de que se atinge melhor a compreensão da realidade através de uma abordagem interdisciplinar da organização do conhecimento no currículo, no contexto formal da escolarização de crianças do ensino elementar. A *interdisciplinaridade* [da qual deriva a designação "Inter" associada ao Projecto] refere-se ao conceito de que o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas, mas que todo o conhecimento está interrelacionado. Especificamente no que ao Projecto Inter diz respeito, a literatura da Secretaria defendia que um modelo como este de currículo interdisciplinar estava em processo de formulação e que os fundamentos teóricos da *interdisciplinaridade* evoluiriam baseados na experiência prática das escolas do Projecto.

O fulcro do currículo interdisciplinar proposto foi uma vez mais fornecido por Freire. O seu conceito de tema gerador como base do desenvolvimento de uma praxis educativa libertadora no contexto da alfabetização de adultos foi repescado e remodelado para a escolarização de crianças do ensino primário: donde, *o currículo interdisciplinar através do tema gerador*. Um dos aspectos que distinguem o Projecto é o facto de propor um processo de planificação curricular que tem por base o seguinte princípio: "as várias ciências devem contribuir para o estudo de certos temas [geradores] que orientam todo o trabalho da escola".[26]

Neste aspecto, a SME-PT introduziu o currículo interdisciplinar através do tema gerador como factor de mediação neste processo de troca de conhecimentos. Ele fornece uma espécie de fulcro unificador no esforço do educador no sentido de encontrar nexos com áreas específicas de conhecimento e um equilíbrio entre o geral e o específico num diálogo que de outro modo não teria rumo. Nas palavras de um investigador universitário e especialista do domínio, consultor da Secretaria:

> O Projecto de *Interdisciplinaridade* não se fica meramente pela "crítica da escola", mas pressupõe mudanças que têm que ver com uma conceptualização mais lata do ensino, da escola e a relação entre as áreas da ciência e o conhecimento. Um dos princípios fundamentais dessa conceptualização consiste em levar o aluno a aperceber-se das ligações existentes entre as diversas áreas ou disciplinas do saber. No cerne do Projecto está, portanto, a ideia de que a aprendizagem não é um bloco monolítico a distribuir em pedacinhos pelos alunos, mas é um todo que se constrói através da contínua interacção professor-aluno.[27]

Uma abordagem dialógica do ensino deste tipo "leva a um tipo de ensino que lê nos desvios do discurso [dos alunos] não uma sucessão de erros, mas uma expressão complexa de outras visões do mundo, com a sua intrincada teia de valores e singularidades"[28]. Donde, o processo a pôr em marcha constitui uma contínua e divertida, como diria Freire, leitura crítica do mundo.

A juntar à contribuição de Freire para as bases teóricas do Projecto Inter, foi importante o trabalho de vários outros intelectuais, tais como Bachelard, Gusdorf, Piaget e Rogers[29]. Alguns intelectuais brasileiros, como Márcio D'Olne Campos, Demétrio Delizoicov, Ivani Fazenda, António Faundez, Luís Carlos de Freitas, Hilton Japiassú e Marta Pernambuco tiveram um papel igualmente fulcral no desenvolvimento da literatura brasileira sobre a natureza interdisciplinar do conhecimento e a sua relevância para a planificação curricular[30]. O desenvolvimento que estes autores deram ao conceito de *interdisciplinaridade* serviu como ponto de referência para a conceptualização do Projecto Inter do PT. Em particular, D'Olne Campos e Pernambuco trabalharam directamente com a Secretaria como consultores para o Projecto, na formulação e publicação de textos que tratavam da teoria e métodos da "*interdisciplinaridade* através de um tema gerador" e como formadores em seminários e oficinas para apresentação destes complexos conceitos teóricos aos professores que trabalhavam nas escolas municipais de São Paulo.

De acordo com os coordenadores do Projecto, a abordagem interdisciplinar significa "uma inversão de todo o processo mecânico de inculcar conteúdos compartimentados. Pressupõe uma nova organização epistemológica do conhecimento, colectiva e historicamente construído e reconstruído, nunca encerrado ou acabado"[31]. A intenção é criar um currículo que vá para além de uma abordagem enciclopédica da organização do conhecimento como genérico e especializado, divorciado das formações sociais humanas, da história e da cultura, para uma que facilite a interpretação interdisciplinar da realidade de uma forma que mais adequadamente trate a "complexidade social — natural", trabalhando para aquilo que Faundez considera a "substituição de uma ciência fragmentada por uma ciência unificada"[32]. Esta luta constante para ultrapassar as contradições entre as diversas áreas de conhecimento permite uma macrovisão dos homens e mulheres no mundo e, em última análise, aponta para uma compreensão ontológica interdisciplinar do estar e actuar no mundo por parte dos homens e mulheres[33]. Uma corrente teórica importante subjacente a esta abordagem interdisciplinar consiste na ideia

de um novo paradigma curricular que incorpore a teoria crítica no desenvolvimento de uma "ciência crítica do currículo"[34].

Esta abordagem interdisciplinar à construção do currículo difere extraordinariamente do conceito interdisciplinar padrão de minimizar simplesmente as fronteiras rígidas entre as disciplinas; aponta, antes, de uma perspectiva crítica, para a forma como se produz o conhecimento na sociedade e como este processo pode contribuir tanto para meramente reproduzir relações de poder, como para a criação de novos conhecimentos e para a transformação da sociedade. Deste modo, embora o projecto tentasse afastar os professores da prática tradicional de isolar as disciplinas, respeitava a especificidade de cada área de conhecimento. Daí que, de uma perspectiva crítica, as diversas áreas de conhecimento sirvam como pontos de referência num processo de investigação contínuo e em colaboração em torno de um tema particular de relevância historico-social. Cada área disciplinar específica tem, portanto, um papel importante no processo de planificação do currículo e para contribuir para uma visão "multifacetada" de toda a realidade[35].

Nesta linha, a literatura fornecida pela Secretaria aos educadores do sistema educativo municipal explicitamente rejeitava o conceito estático de conhecimento. Esse conceito está incorporado naquilo que Freire identificava como o método "bancário", no qual se considera o conhecimento como um objecto definido de transmissão linear de educador para aluno[36]. Em vez disso, a Secretaria propôs o conceito de conhecimento não como "uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática" mas como em contínua evolução a partir do contexto histórico da vida social quer do educador, quer do educando. A educação é, portanto, "um permanente acto dinâmico de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivem"[37].

Para além destes princípios gerais, a Secretaria nunca pretendeu apresentar uma abordagem definitiva para a criação de um currículo interdisciplinar. Preferiam considerar o Projecto em constante estado de evolução e procuravam gradualmente afinar o modelo, com base na actividade educativa das escolas que experimentavam o Projecto Inter e no trabalho teórico em curso do pessoal da Secretaria (e.g., especialistas das áreas disciplinares informados por teóricos e a literatura já mencionada). Como produto deste esforço, publicaram-se, em Janeiro de 1992, vários panfletos intitulados *Visão da Área* (a perspectiva da área disciplinar, i.e., Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Física, Ciência e Artes). Estas publicações incluíam uma breve história da disciplina no contexto da educação brasileira e linhas de orientação

para os professores sobre a forma de integrar o conteúdo específico da cada área de conhecimento no currículo interdisciplinar. Textos teóricos policopiados pelos autores já mencionados (em especial Marta Pernambuco) e os panfletos *Visão da Área* e outra literatura produzida pela Secretaria foram utilizados como materiais de estudo pelos professores naquilo que se chamou *Grupos de Formação* ou Grupos de Formação Contínua (analisados em secções subsequentes).

O diálogo como pedagogia

Numa publicação largamente distribuída, a Secretaria desafiava abertamente os professores para "actos de coragem: trabalhar num projecto de natureza interdisciplinar que pressupõe uma disposição física e intelectual para ler, investigar, ouvir, discutir, ensinar e aprender; e que também pressupõe uma disposição para o diálogo; e que não esconde críticas, autocríticas, tensões, conflitos, mas procura lidar com eles constantemente"[38]. O diálogo surge, portanto, como uma característica primordial do esforço de reforma.

Ao estabelecer esta abordagem dialógica para o ensino, a SME-PT indicava a sua preferência pela aprendizagem activa em oposição à passiva, como se exemplifica no conceito freireano de educação para a consciência crítica. Na verdade, o método dialógico da prática educativa, totalmente definido no corpo teórico da obra de Freire e na história das experiências de abordagens freireanas à alfabetização em todo o mundo, foi uma pedra basilar na experiência de São Paulo. Neste aspecto, os principais responsáveis políticos firmemente promoveram a ideia de que as relações dialógicas deveriam transformar-se no *modus operandi* do sistema escolar municipal, desde a Secretaria até à sala de aula. Ao nível administrativo, o diálogo era visto como o meio de desenvolver relações mais democráticas entre os actores educativos envolvidos e como a metodologia para empenhar dirigentes, professores, alunos e comunidade num processo colectivo de troca de conhecimentos e construção de saber.

Na sala de aula, "o estabelecimento da *dialogicidade* (ou uma natureza dialógica) nas relações entre alunos e professores pode permitir o estabelecimento de ligações e eixos entre o novo conhecimento que se pretende que seja assimilado e aquele que o educando traz como sua bagagem própria." Donde, dentro do modelo freireano que as escolas da reforma adaptam, o aluno é considerado um sujeito, em oposição a um objecto (mero receptor) num processo de saber, e o currículo organizado

de tal forma que evite a falsa dicotomia entre teoria e prática e a fragmentação do conhecimento em disciplinas artificialmente distintas. Metodologicamente, portanto, os professores utilizariam as estratégias pedagógicas da interacção dialógica professor / aluno e a aprendizagem cooperativa entre os alunos. Isto representa uma abordagem particularmente complexa da educação, dada a densidade e a diversidade social-cultural-política do meio metropolitano de São Paulo.

O acto de empenhar no diálogo é descrito como "navegar num mar de semelhanças suficientes para estabelecer uma comunicação de suficientes diferenças, num esforço para evitar repetirmo-nos uns aos outros num diálogo que se transforma em monólogo"[39]. O diálogo como pedagogia requer, nesta perspectiva, uma predisposição da parte do educador para abandonar o seu estatuto de único detentor do conhecimento e reconhecer a validade das posições e percepções dos outros sujeitos envolvidos num determinado contexto educativo. A função do educador é, portanto, assegurar um espaço interactivo para que surjam e se desenvolvam na sala de aula discursos em confronto. Ira Shor descreve correctamente os aspectos práticos de uma pedagogia dialógica numa perspectiva freireana:

> O diálogo é simultaneamente estruturado e criativo. É iniciado e conduzido por um professor crítico, mas é democraticamente aberto à intervenção dos alunos. Co-desenvolvido pelo professor e pelos alunos, o diálogo não é nem uma conversa informal nem uma troca de ideias dominada pelo professor. Equilibrar a autoridade do professor e as achegas dos alunos constitui a chave para tornar o processo crítico e democrático. Os professores dialógicos fornecem aos alunos uma estrutura aberta em que estes se desenvolvam. Esta abertura inclui o seu direito de questionar o conteúdo e o processo do diálogo, e mesmo de o rejeitar.[40]

Consequentemente, isto significou uma mudança radical na relação hierárquica professor / aluno. No entanto, tinha também um objectivo pedagógico específico relacionado com a ênfase do Projecto Inter na construção social do conhecimento e na desejável intersecção do universo do conhecimento sistematizado com o domínio do conhecimento popular. Como se desenvolverá em próximas secções, o Projecto garantia igualmente oportunidades para os próprios educadores constantemente trocarem experiências de aula, através do diálogo entre eles, aprendendo, portanto, também uns com os outros (i.e., grupos de formação, oficinas, conferências)[41]. Com efeito, a "negociação dialógica" foi o principal meio tanto para planificar como para desenvolver um currículo interdisciplinar através do tema gerador.

Construtivismo com sabor freireano

Para além dos elementos freireanos apresentados atrás, muitos dos princípios pedagógicos avançados pela Secretaria baseavam-se nas teorias construtivistas do desenvolvimento cognitivo de Ferreiro e Vygotsky, que consideram que a aquisição da linguagem e do conhecimento em geral é mediado por factores afectivos[42]. Emilia Ferreiro, em especial, é muito lida por educadores brasileiros e é conhecida pela sua condenação das abordagens mecanísticas tradicionais na alfabetização de crianças, desprezando as noções de linguagem que elas trazem consigo quando iniciam a escolaridade. A sua afirmação fundamental é a de que as crianças, ao adquirirem competências de literacia, passam por um processo de desenvolvimento cognitivo (de acordo com as teorias de Piaget) que segue um rumo semelhante ao do processo antropológico e histórico da construção da linguagem escrita: este processo começa com as primeiras experiências de todas com a linguagem oral e escrita. Para Ferreiro, a primeira falácia da maioria das abordagens de ensino é a ideia de que as crianças só aprendem quando se lhes ensina, e daí o esforço sistemático de controlar esse processo de aprendizagem baseado num segundo pressuposto errado: a aprendizagem é determinada pelo método de ensino imposto[43]. Consequentemente, Ferreiro defende uma reflexão epistemológica sobre os fundamentos psico-pedagógicos das nossas práticas educativas. Esta reflexão necessariamente tem como dado adquirido a ideia de que nenhuma pedagogia é neutra, todas se baseiam em ideias preconcebidas sobre conhecimento e os processos através dos quais os alunos adquirem conhecimento. Ela defende a necessidade de procurar abordagens criativas e flexíveis da alfabetização, permitindo, ao mesmo tempo, que as necessidades naturais e descobertas instintivas da criança se manifestem e orientem os nossos actos pedagógicos.

Do ponto de vista da alfabetização de adultos, Paulo Freire explica a compatibilidade do seu próprio pensamento com o de Ferreiro deste modo:

> Se antes a alfabetização de adultos era tratada e levada a cabo numa forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, uma palavra concedida pelo educador aos iletrados; se antes os textos geralmente apresentados aos alunos para lerem escondiam muito mais do que revelavam sobre a realidade, agora, ao contrário, a alfabetização como acto de conhecimento, como acto criativo e como acto político, é um esforço de ler o mundo e a palavra[44].

Falando a um grupo de alfabetizadores, em 1989, o Secretário de Educação, Paulo Freire, reflectiu sobre a sua experiência no trabalho de alfabetização de adultos e realçou a natureza política da sua proposta, ao contrário de uma adopção meramente técnica e linguística da sua metodologia. Como tal, defendeu o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o processo de alfabetização, no sentido de auxiliar a passagem da teoria à prática e de superar as limitações da experiência. Afirmou: "As chaves para as mais recentes investigações são precisamente as chaves para o domínio da ciência para que possamos facilitar a aprendizagem da leitura da palavra, no sentido em que nos aproximamos do povo, com o maior rigor possível na nossa compreensão do mundo". Indo mais longe no estabelecimento de uma ligação entre a sua própria filosofia política da educação e as teorias construtivistas do desenvolvimento cognitivo de Ferreiro, Freire insistia em que a obra de Emília Ferreiro fosse considerada uma das chaves para uma nova compreensão do conhecimento.

De modo semelhante, os educadores por detrás do Projecto Inter nas escolas entendiam o conhecimento como construção colectiva, acreditavam que os professores não deveriam estar isolados nas suas salas de aula, mas deveriam trabalhar em colaboração transdisciplinar para criarem um currículo interdisciplinar. Trabalhando em conjunto, os professores conseguem encontrar formas de ligar tematicamente o conteúdo das diversas áreas de conhecimento à realidade sociocultural dos alunos. Esta abordagem à planificação curricular punha de lado a utilização de manuais de disciplinas individuais e planos de aula rígidos, em prol de um processo mais criativo, embora mais incerto, no qual os professores continuamente realizavam pesquisas, utilizando novas e variadas fontes de conhecimento, trazendo informação para a sala de aula e estruturando as actividades de aprendizagem de tal forma que os alunos também têm oportunidade de contribuir com as sua próprias fontes de informação[45]. Marta Pernambuco esclarece a influência freireana nesta abordagem à planificação curricular e à aprendizagem dos alunos quando escreve:

> Paulo Freire, ao demonstrar que o aluno é um educando que, em conjunto com o educador, recupera na sala de aula o processo de produção de conhecimento, encaminha-nos em direcção ao diálogo como o mais excelente dos instrumentos através do qual se produz conhecimento. Partindo sempre do universo do aluno, daquilo que para ele tem significado, do seu modo de pensar, do conhecimento que traz do seu grupo social, reside na escola a capacidade de lhe tornar possível ultrapassar essa visão inicial,

dando-lhe acesso a novas formas de pensamento que constituem a base do conhecimento contemporâneo sistematizado[46].

O Projecto Inter — seguindo as teorias construtivistas avançadas por Piaget e Vygotsky e como foram mais recentemente aplicadas por Emilia Ferreiro à compreensão da alfabetização de crianças pobres da América Latina — operava com base na premissa de que as crianças aprendem melhor envolvidas em actividades de cooperação em grupo conduzidas por um educador adulto, cuja função consiste em mediar a negociação dialógica entre a estrutura cognitiva e o conhecimento socialmente adquirido pelo aluno e o conhecimento histórico, científico e artístico acumulado e que está organizado em diversas disciplinas[47]. Consequentemente, o conhecimento não era um objecto a atingir intelectualmente por cada aluno com diferentes graus de precisão, mas era antes concebido como um processo de construção contínua através dos vários estádios do processo de aprendizagem.

Dentro do Projecto Inter, porém, este processo era entendido como algo altamente estruturado: começava com a fase inicial de problematização da realidade; seguia-se a organização da informação registada na fase inicial através da referência a várias áreas de conteúdo; e, finalmente, a informação é sintetizada na fase de aplicação do conhecimento, com a realização de actividades concretas que visam demonstrar a compreensão pelos alunos de conteúdos específicos e a construção de novos conhecimentos. Estes conceitos pedagógicos constituem a base pedagógica do Projecto Inter. São explicados em pormenor e ilustrados com exemplos concretos de programas de currículo e prática de sala de aula dialógica nos dois capítulos que se seguem.

Formação de professores para a transformação do currículo: O papel dos *Grupos de Formação* e das oficinas pedagógicas

Como preparação dos seus ambiciosos objectivos, a SME-PT desenvolveu um processo de implementação elaborado e intenso, fortemente centrado na reorientação das atitudes e comportamentos dos professores e no desenvolvimento de uma nova pedagogia compreensiva. Este processo centrou-se em seis elementos chave. O primeiro elemento envolveu uma série de seminários introdutórios ao longo de uma semana que tiveram lugar quer na Universidade de São Paulo, em conjunção com técnicos da Direcção de Orientação Técnica (DOT) e com professores universitários (da Universidade de São Paulo, da Universidade de

Campinas e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), quer nos Núcleos de Acção Educativa (NAE), com técnicos da DOT e dos NAE, como facilitadores. O segundo elemento concentrou-se na criação dos Grupos de Formação ou Grupos de Formação Contínua, que ofereciam oportunidades regulares de diálogo, de intercâmbio e de leitura para os professores, através da concessão de dez horas pagas por semana para reuniões nas escolas. Além disto, realizaram-se reuniões periódicas por níveis de ensino e áreas disciplinares para professores da mesma zona, bem como um congresso distrital anual de uma semana. O terceiro elemento utilizou textos teóricos polémicos, com os quais orientou a reflexão e o debate (incluindo duas séries publicadas pela DOT: Histórias do Terreno e Cadernos de Formação). O quarto elemento centrou-se na assistência técnica e no aconselhamento dos técnicos dos NAE (dois técnicos do NAE tinham a seu cargo uma escola e cada NAE tinha ainda especialistas nas diferentes áreas disciplinares). O quinto elemento ofereceu oportunidades regulares de cursos de aperfeiçoamento (incluindo oficinas sobre a utilização dos *media*, artigos de jornais e literatura para desenvolvimento de materiais de leitura para a sala de aula, a utilização do questionário socrático, as contribuições dos afro-brasileiros, a sexualidade na sala de aula, etc.). O sexto elemento, e final, centrou-se sobre um processo de desenvolvimento curricular (i.e., o Projecto Interdisciplinar), apoiado pelos cinco anteriores elementos.

Os seis componentes do plano de formação da SME-PT estava harmoniosamente coordenado para proporcionar um processo de aprendizagem que punha a tónica na reflexão sobre o já conhecido (a prática pedagógica dos próprios professores e as realidades dos seus alunos), a utilização da teoria para alargar o já conhecido, e oportunidades distintas (organização e aplicação de conhecimentos) para fazer experiências na transformação destas realidades. E mais, cada uma destas actividades ocorreu através de esforços colectivos, em que os professores criaram novas parcerias uns com os outros e com outros membros da comunidade escolar (e.g., alunos, pais, administração).

Na realidade, o maior enfoque dos esforços dos professores recaiu sobre o Projecto Interdisciplinar e o principal veículo para este projecto foram os Grupos de Formação. Estes grupos, organizados em torno de reuniões com facilitadores, deram aos professores oportunidades de reflectir sobre a sua prática pedagógica, explorar teorias educativas e desenvolver as suas competências profissionais num processo colectivo e permanente. Num documento que resumia o estado da educação pública aquando da vitória eleitoral de 1989, o PT afirmava que embora

dando-lhe acesso a novas formas de pensamento que constituem a base do conhecimento contemporâneo sistematizado[46].

O Projecto Inter — seguindo as teorias construtivistas avançadas por Piaget e Vygotsky e como foram mais recentemente aplicadas por Emilia Ferreiro à compreensão da alfabetização de crianças pobres da América Latina — operava com base na premissa de que as crianças aprendem melhor envolvidas em actividades de cooperação em grupo conduzidas por um educador adulto, cuja função consiste em mediar a negociação dialógica entre a estrutura cognitiva e o conhecimento socialmente adquirido pelo aluno e o conhecimento histórico, científico e artístico acumulado e que está organizado em diversas disciplinas[47]. Consequentemente, o conhecimento não era um objecto a atingir intelectualmente por cada aluno com diferentes graus de precisão, mas era antes concebido como um processo de construção contínua através dos vários estádios do processo de aprendizagem.

Dentro do Projecto Inter, porém, este processo era entendido como algo altamente estruturado: começava com a fase inicial de problematização da realidade; seguia-se a organização da informação registada na fase inicial através da referência a várias áreas de conteúdo; e, finalmente, a informação é sintetizada na fase de aplicação do conhecimento, com a realização de actividades concretas que visam demonstrar a compreensão pelos alunos de conteúdos específicos e a construção de novos conhecimentos. Estes conceitos pedagógicos constituem a base pedagógica do Projecto Inter. São explicados em pormenor e ilustrados com exemplos concretos de programas de currículo e prática de sala de aula dialógica nos dois capítulos que se seguem.

Formação de professores para a transformação do currículo: O papel dos *Grupos de Formação* e das oficinas pedagógicas

Como preparação dos seus ambiciosos objectivos, a SME-PT desenvolveu um processo de implementação elaborado e intenso, fortemente centrado na reorientação das atitudes e comportamentos dos professores e no desenvolvimento de uma nova pedagogia compreensiva. Este processo centrou-se em seis elementos chave. O primeiro elemento envolveu uma série de seminários introdutórios ao longo de uma semana que tiveram lugar quer na Universidade de São Paulo, em conjunção com técnicos da Direcção de Orientação Técnica (DOT) e com professores universitários (da Universidade de São Paulo, da Universidade de

Campinas e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), quer nos Núcleos de Acção Educativa (NAE), com técnicos da DOT e dos NAE, como facilitadores. O segundo elemento concentrou-se na criação dos Grupos de Formação ou Grupos de Formação Contínua, que ofereciam oportunidades regulares de diálogo, de intercâmbio e de leitura para os professores, através da concessão de dez horas pagas por semana para reuniões nas escolas. Além disto, realizaram-se reuniões periódicas por níveis de ensino e áreas disciplinares para professores da mesma zona, bem como um congresso distrital anual de uma semana. O terceiro elemento utilizou textos teóricos polémicos, com os quais orientou a reflexão e o debate (incluindo duas séries publicadas pela DOT: Histórias do Terreno e Cadernos de Formação). O quarto elemento centrou-se na assistência técnica e no aconselhamento dos técnicos dos NAE (dois técnicos do NAE tinham a seu cargo uma escola e cada NAE tinha ainda especialistas nas diferentes áreas disciplinares). O quinto elemento ofereceu oportunidades regulares de cursos de aperfeiçoamento (incluindo oficinas sobre a utilização dos *media*, artigos de jornais e literatura para desenvolvimento de materiais de leitura para a sala de aula, a utilização do questionário socrático, as contribuições dos afro-brasileiros, a sexualidade na sala de aula, etc.). O sexto elemento, e final, centrou-se sobre um processo de desenvolvimento curricular (i.e., o Projecto Interdisciplinar), apoiado pelos cinco anteriores elementos.

Os seis componentes do plano de formação da SME-PT estava harmoniosamente coordenado para proporcionar um processo de aprendizagem que punha a tónica na reflexão sobre o já conhecido (a prática pedagógica dos próprios professores e as realidades dos seus alunos), a utilização da teoria para alargar o já conhecido, e oportunidades distintas (organização e aplicação de conhecimentos) para fazer experiências na transformação destas realidades. E mais, cada uma destas actividades ocorreu através de esforços colectivos, em que os professores criaram novas parcerias uns com os outros e com outros membros da comunidade escolar (e.g., alunos, pais, administração).

Na realidade, o maior enfoque dos esforços dos professores recaiu sobre o Projecto Interdisciplinar e o principal veículo para este projecto foram os Grupos de Formação. Estes grupos, organizados em torno de reuniões com facilitadores, deram aos professores oportunidades de reflectir sobre a sua prática pedagógica, explorar teorias educativas e desenvolver as suas competências profissionais num processo colectivo e permanente. Num documento que resumia o estado da educação pública aquando da vitória eleitoral de 1989, o PT afirmava que embora

"... todos os professores façam teoria e prática," a educação permanecia uma profissão em que os professores "... seguiam por uma estrada solitária, que resultou numa prática que tinha cristalizado e nunca se modificara, cuja teoria não foi nem explicitada nem questionada"[48]. Assim, os Grupos de Formação Contínua constituíram um mecanismo importante para fazer face a esta situação.

Num documento intitulado *Em Formação*, organizado e publicado por iniciativa dos professores dos Grupos de Formação Contínua associados ao NAE-6, dá-se uma definição mais alargada do objectivo destes grupos:

> A estrutura de poder existente na escola acaba por expropriar o conhecimento do educador, transformando-o num mero executor de programas e actividades. O espaço [criado nas escolas pelos *grupos de formação*] constitui um espaço político-pedagógico, na medida em que o acto de nos distanciarmos da realidade alienante do dia-a-dia da escola é fundamental para reflectir sobre essa prática, possibilitando [aos professores] regressar a essa realidade com *bons olhos*[49].

O estabelecimento destes grupos obteve peso e importância reais quando se concederam aos professores 10 horas por semana para reuniões de grupo. A SME-PT considerava que este tempo dava aos educadores:

> ... um espaço necessário de reflexão sobre a sua prática e conhecimento... e momentos de intercâmbio que validem o ser social, afectivo e cognitivo... O elo básico para esta construção é a rotina, mas uma rotina viva e não estática... A observação, o registo, a reflexão, a síntese, a avaliação e a planificação são os instrumentos metodológicos a utilizar nestes Grupos de Formação Contínua[50].

Esta concessão de horas semanais para formação contínua destinava-se a dar aos professores a oportunidade de se envolverem nos diversos tipos de actividades. Sucintamente, estas actividades incluíam: (1) operacionalização das fases do Projecto (i.e., recolha ou análise de dados do Estudo da Realidade, desenvolvimento do tema gerador, criação dos exercícios de conhecimentos a aplicar, etc.); (2) leitura e discussão de textos teóricos fornecidos pela SME-PT e outros materiais provenientes de jornais, bibliotecas etc.; (3) discussão da prática pedagógica e da sua relação com as questões teóricas postas pelos textos; e (4) pesquisa pessoal dos professores em áreas de interesse para a sua escola. A Secretaria

obteve êxito na instituição deste sistema de formação contínua em larga escala. Em 1991, 294 escolas organizavam os seus próprios Grupos de Formação Contínua, envolvendo 4.000 professores. Do mesmo modo 68% dos directores de escolas e 94% dos Coordenadores Pedagógicos do sistema escolar municipal estavam envolvidos em Grupos de Formação Contínua coordenados pelos NAEs.

Para além da formação contínua em curso através dos Grupos de Formação Contínua e da concessão de horas para formação contínua, a CONAE organizou oficinas sobre diversos tópicos destinados a fazer avançar o objectivo da Secretaria de transformar os métodos e o currículo educativos nas escolas. Esta era também uma forma de rentabilizar os recursos de informação tanto dentro como fora do sistema municipal (i.e., peritos universitários). Além dos professores universitários, tanto o pessoal da Secretaria como os directores escolares ou os próprios professores podiam organizar e dirigir oficinas. As oficinas eram anunciadas no *Diário Oficial Municipal* (o boletim diário do governo municipal), por forma a que os professores se pudessem inscrever com antecedência e nelas participar. Tinham lugar em escolas ou nos gabinetes dos NAE e podiam durar um ou vários dias. Nalguns casos estes cursos e apresentações ocorriam durante períodos lectivos e os professores podiam pedir dispensa para assistir. O leque de oferta disponível para os professores incluía:

- Conferências por educadores de renome, como Ivani Fazenda e Emilia Ferreiro (cujas obras eram justamente lidas nos Grupos de Formação Contínua);
- Congressos de âmbito regional e distrital que ofereciam oportunidades para apresentar e partilhar trabalho desenvolvido nas escolas, por nível ou por disciplina;
- Oportunidades para levar os alunos a visitas de estudo ou passeios em parques, reservas ecológicas e a ver peças de teatro ou espectáculos musicais;
- Oficinas sobre a utilização de várias tecnologias com fins educativos, tais como vídeo (e.g., de filmes), gravação em vídeo (e.g., produção de vídeos), computadores e teatro;
- Oficinas conduzidas pelo pessoal dos NAE/DOT focando aspectos relacionados com o Projecto Inter, tais como a utilização dos *media*, artigos de jornal e outros recursos para desenvolver materiais de sala de aula, utilização dos erros dos alunos como instrumentos de aprendizagem, e utilização do método socrático de questionar e reflectir como estratégias pedagógicas.

"... todos os professores façam teoria e prática," a educação permanecia uma profissão em que os professores "... seguiam por uma estrada solitária, que resultou numa prática que tinha cristalizado e nunca se modificara, cuja teoria não foi nem explicitada nem questionada"[48]. Assim, os Grupos de Formação Contínua constituíram um mecanismo importante para fazer face a esta situação.

Num documento intitulado *Em Formação*, organizado e publicado por iniciativa dos professores dos Grupos de Formação Contínua associados ao NAE-6, dá-se uma definição mais alargada do objectivo destes grupos:

> A estrutura de poder existente na escola acaba por expropriar o conhecimento do educador, transformando-o num mero executor de programas e actividades. O espaço [criado nas escolas pelos *grupos de formação*] constitui um espaço político-pedagógico, na medida em que o acto de nos distanciarmos da realidade alienante do dia-a-dia da escola é fundamental para reflectir sobre essa prática, possibilitando [aos professores] regressar a essa realidade com *bons olhos*[49].

O estabelecimento destes grupos obteve peso e importância reais quando se concederam aos professores 10 horas por semana para reuniões de grupo. A SME-PT considerava que este tempo dava aos educadores:

> ... um espaço necessário de reflexão sobre a sua prática e conhecimento... e momentos de intercâmbio que validem o ser social, afectivo e cognitivo... O elo básico para esta construção é a rotina, mas uma rotina viva e não estática... A observação, o registo, a reflexão, a síntese, a avaliação e a planificação são os instrumentos metodológicos a utilizar nestes Grupos de Formação Contínua[50].

Esta concessão de horas semanais para formação contínua destinava-se a dar aos professores a oportunidade de se envolverem nos diversos tipos de actividades. Sucintamente, estas actividades incluíam: (1) operacionalização das fases do Projecto (i.e., recolha ou análise de dados do Estudo da Realidade, desenvolvimento do tema gerador, criação dos exercícios de conhecimentos a aplicar, etc.); (2) leitura e discussão de textos teóricos fornecidos pela SME-PT e outros materiais provenientes de jornais, bibliotecas etc.; (3) discussão da prática pedagógica e da sua relação com as questões teóricas postas pelos textos; e (4) pesquisa pessoal dos professores em áreas de interesse para a sua escola. A Secretaria

obteve êxito na instituição deste sistema de formação contínua em larga escala. Em 1991, 294 escolas organizavam os seus próprios Grupos de Formação Contínua, envolvendo 4.000 professores. Do mesmo modo 68% dos directores de escolas e 94% dos Coordenadores Pedagógicos do sistema escolar municipal estavam envolvidos em Grupos de Formação Contínua coordenados pelos NAEs.

Para além da formação contínua em curso através dos Grupos de Formação Contínua e da concessão de horas para formação contínua, a CONAE organizou oficinas sobre diversos tópicos destinados a fazer avançar o objectivo da Secretaria de transformar os métodos e o currículo educativos nas escolas. Esta era também uma forma de rentabilizar os recursos de informação tanto dentro como fora do sistema municipal (i.e., peritos universitários). Além dos professores universitários, tanto o pessoal da Secretaria como os directores escolares ou os próprios professores podiam organizar e dirigir oficinas. As oficinas eram anunciadas no *Diário Oficial Municipal* (o boletim diário do governo municipal), por forma a que os professores se pudessem inscrever com antecedência e nelas participar. Tinham lugar em escolas ou nos gabinetes dos NAE e podiam durar um ou vários dias. Nalguns casos estes cursos e apresentações ocorriam durante períodos lectivos e os professores podiam pedir dispensa para assistir. O leque de oferta disponível para os professores incluía:

- Conferências por educadores de renome, como Ivani Fazenda e Emilia Ferreiro (cujas obras eram justamente lidas nos Grupos de Formação Contínua);
- Congressos de âmbito regional e distrital que ofereciam oportunidades para apresentar e partilhar trabalho desenvolvido nas escolas, por nível ou por disciplina;
- Oportunidades para levar os alunos a visitas de estudo ou passeios em parques, reservas ecológicas e a ver peças de teatro ou espectáculos musicais;
- Oficinas sobre a utilização de várias tecnologias com fins educativos, tais como vídeo (e.g., de filmes), gravação em vídeo (e.g., produção de vídeos), computadores e teatro;
- Oficinas conduzidas pelo pessoal dos NAE/DOT focando aspectos relacionados com o Projecto Inter, tais como a utilização dos *media*, artigos de jornal e outros recursos para desenvolver materiais de sala de aula, utilização dos erros dos alunos como instrumentos de aprendizagem, e utilização do método socrático de questionar e reflectir como estratégias pedagógicas.

- Oficinas sobre tópicos como orientação sexual e educação sexual na sala de aula, contributos dos afro-brasileiros e educação para os direitos humanos.

Donde se depreende que a oferta dos tópicos das oficinas ia desde assuntos sociais profundamente comprometidos até orientação pedagógica prática. Por exemplo, os objectivos da oficina "Escravatura, Segregação, Discriminação e Preconceito", conduzida por um coordenador pedagógico e professor do NAE-9, eram (1) desmistificar a visão tradicional da escravatura e da sua abolição; (2) criticar a história de instituições e leis relacionadas com a raça; (3) demonstrar as diversas formas de violência racial que existem no mundo, comparando o Brasil, os Estados Unidos e a África do Sul. Numa das quatro sessões da oficina, intitulada "Olhar nem sempre é ver", os professores aprendem "como utilizar ilustrações dos livros didácticos como materiais ricos de conteúdo" a aplicar na discussão sobre relações raciais na sala de aula[51]. Por seu turno, uma oficina intitulada "Jogos e o ensino da Física", organizada pelo NAE-6 e conduzida por um professor envolvido no Projecto de Educação de Física na Universidade de São Paulo, pretendia (1) providenciar recursos didactico-pedagógicos para os professores ensinarem Física de uma forma divertida; (2) dar aos professores a oportunidade de construírem materiais didácticos criativos, de preferência com custos baixos, que facilitem a aprendizagem concreta e precisa da Física ao nível do ensino pré-escolar e elementar"[52].

Há provas na literatura que sugerem que o processo de desenvolvimento de políticas se deve basear no conhecimento dos professores e providenciar um ambiente de aprendizagem abrangente para permitir aos participantes fazerem as mudanças pessoais e profissionais necessárias para a implementação das políticas. Ao mesmo tempo, sabemos que a introdução de tais dinâmicas e procedimentos em organizações e instituições é extremamente problemática por diversas razões, incluindo a sua natureza burocrática, condições físicas desajustadas, recursos insuficientes e a necessidade de um processo de aprendizagem abrangente que apoie as mudanças na prática e no procedimento.

A SME-PT tentou responder a muitos destes desafios através da criação de condições por meio das quais os professores pudessem envolver-se num processo de aprendizagem significativo, ele próprio fazendo parte da implementação das políticas. Através dos próprios elementos do desenvolvimento curricular e de outras actividades, tais como os Grupos de Formação Contínua, a SME delineou um processo de aprendizagem para educadores que claramente se centrava na sua vida profissional, realçando o seu entendimento e actuação sobre ela. A formação contínua estava completamente situada no contexto da sala de aula e da escola, e os recursos destinavam-se a fornecer oportunidades de criação de uma comunidade de estudiosos, peritos e aprendizes (e.g., 10 horas pagas para reuniões e apoio regular de responsáveis dos NAE). A reflexão e a discussão constituíam a base deste processo de aprendizagem, e cada actividade criada tinha por função tornar-se parte regular e consistente da realidade profissional dos professores. O principal objectivo deste processo de aprendizagem era levar os educadores a reflectir, compreender e reformular as suas bases teóricas e práticas, numa tentativa de lhes permitir envolverem-se com os seus alunos num esforço de colaboração para desenvolver novos conhecimentos e identificar vias para transformar situações da vida real.

Várias observações se podem fazer acerca deste processo de aprendizagem para professores. Em primeiro lugar, centrava-se na vida e nas condições profissionais dos professores. O cerne do Projecto Inter não se centrava em melhorar as classificações dos testes, aumentar a percentagem dos que concluíam o ensino secundário, ou criar melhores condições de acesso ao ensino superior. A essência do Projecto era o processo de aprendizagem dos alunos e a construção de conhecimento através da colaboração entre alunos e professores. A pesquisa pedagógica que os professores realizavam constituía uma componente essencial porque permitia aos professores ver e analisar criticamente as diversas situações que formavam o mapa temático do seu universo profissional.

Em segundo lugar, apesar de as reflexões serem frequentemente pessoais e com origem numa perspectiva individual, esta actividade ocorria num grupo. Através da partilha e discussão destas reflexões sobre as práticas com outros colegas acabava por se alcançar uma compreensão colectiva de um determinado fenómeno ou situação. Esta intersubjectividade levava à transformação individual e à mútua familiaridade, bem como à construção de uma base de conhecimento colectiva entre os colegas. Em terceiro lugar, esta reflexão e problematização das realidades dos professores estava informada por uma leitura e interpretação críticas das bases teóricas da prática educativa. A leitura das obras teóricas de autores como Vygotsky, Dewey e Piaget proporcionavam o enquadramento para reflexão, diálogo e reconstrução do conhecimento, e a compreensão tanto da teoria como da prática. Finalmente, estas actividades ocorriam num ambiente em que estava disponível ajuda técnica através dos responsáveis dos NAEs e os professores recebiam mate-

- Oficinas sobre tópicos como orientação sexual e educação sexual na sala de aula, contributos dos afro-brasileiros e educação para os direitos humanos.

Donde se depreende que a oferta dos tópicos das oficinas ia desde assuntos sociais profundamente comprometidos até orientação pedagógica prática. Por exemplo, os objectivos da oficina "Escravatura, Segregação, Discriminação e Preconceito", conduzida por um coordenador pedagógico e professor do NAE-9, eram (1) desmistificar a visão tradicional da escravatura e da sua abolição; (2) criticar a história de instituições e leis relacionadas com a raça; (3) demonstrar as diversas formas de violência racial que existem no mundo, comparando o Brasil, os Estados Unidos e a África do Sul. Numa das quatro sessões da oficina, intitulada "Olhar nem sempre é ver", os professores aprendem "como utilizar ilustrações dos livros didácticos como materiais ricos de conteúdo" a aplicar na discussão sobre relações raciais na sala de aula[51]. Por seu turno, uma oficina intitulada "Jogos e o ensino da Física", organizada pelo NAE-6 e conduzida por um professor envolvido no Projecto de Educação de Física na Universidade de São Paulo, pretendia (1) providenciar recursos didactico-pedagógicos para os professores ensinarem Física de uma forma divertida; (2) dar aos professores a oportunidade de construírem materiais didácticos criativos, de preferência com custos baixos, que facilitem a aprendizagem concreta e precisa da Física ao nível do ensino pré-escolar e elementar"[52].

Há provas na literatura que sugerem que o processo de desenvolvimento de políticas se deve basear no conhecimento dos professores e providenciar um ambiente de aprendizagem abrangente para permitir aos participantes fazerem as mudanças pessoais e profissionais necessárias para a implementação das políticas. Ao mesmo tempo, sabemos que a introdução de tais dinâmicas e procedimentos em organizações e instituições é extremamente problemática por diversas razões, incluindo a sua natureza burocrática, condições físicas desajustadas, recursos insuficientes e a necessidade de um processo de aprendizagem abrangente que apoie as mudanças na prática e no procedimento.

A SME-PT tentou responder a muitos destes desafios através da criação de condições por meio das quais os professores pudessem envolver-se num processo de aprendizagem significativo, ele próprio fazendo parte da implementação das políticas. Através dos próprios elementos do desenvolvimento curricular e de outras actividades, tais como os Grupos de Formação Contínua, a SME delineou um processo de aprendizagem para educadores que claramente se centrava na sua vida profissional, realçando o seu entendimento e actuação sobre ela. A formação contínua estava completamente situada no contexto da sala de aula e da escola, e os recursos destinavam-se a fornecer oportunidades de criação de uma comunidade de estudiosos, peritos e aprendizes (e.g., 10 horas pagas para reuniões e apoio regular de responsáveis dos NAE). A reflexão e a discussão constituíam a base deste processo de aprendizagem, e cada actividade criada tinha por função tornar-se parte regular e consistente da realidade profissional dos professores. O principal objectivo deste processo de aprendizagem era levar os educadores a reflectir, compreender e reformular as suas bases teóricas e práticas, numa tentativa de lhes permitir envolverem-se com os seus alunos num esforço de colaboração para desenvolver novos conhecimentos e identificar vias para transformar situações da vida real.

Várias observações se podem fazer acerca deste processo de aprendizagem para professores. Em primeiro lugar, centrava-se na vida e nas condições profissionais dos professores. O cerne do Projecto Inter não se centrava em melhorar as classificações dos testes, aumentar a percentagem dos que concluíam o ensino secundário, ou criar melhores condições de acesso ao ensino superior. A essência do Projecto era o processo de aprendizagem dos alunos e a construção de conhecimento através da colaboração entre alunos e professores. A pesquisa pedagógica que os professores realizavam constituía uma componente essencial porque permitia aos professores ver e analisar criticamente as diversas situações que formavam o mapa temático do seu universo profissional.

Em segundo lugar, apesar de as reflexões serem frequentemente pessoais e com origem numa perspectiva individual, esta actividade ocorria num grupo. Através da partilha e discussão destas reflexões sobre as práticas com outros colegas acabava por se alcançar uma compreensão colectiva de um determinado fenómeno ou situação. Esta intersubjectividade levava à transformação individual e à mútua familiaridade, bem como à construção de uma base de conhecimento colectiva entre os colegas. Em terceiro lugar, esta reflexão e problematização das realidades dos professores estava informada por uma leitura e interpretação críticas das bases teóricas da prática educativa. A leitura das obras teóricas de autores como Vygotsky, Dewey e Piaget proporcionavam o enquadramento para reflexão, diálogo e reconstrução do conhecimento, e a compreensão tanto da teoria como da prática. Finalmente, estas actividades ocorriam num ambiente em que estava disponível ajuda técnica através dos responsáveis dos NAEs e os professores recebiam mate-

rial de apoio (e.g., publicações, compensações, cursos de formação, etc.). Todos juntos, estes elementos proporcionavam uma atmosfera conducente ao tipo de profunda e sólida desaprendizagem e reaprendizagem necessária à maioria dos professores, a fim de implementar a agenda educativa radical promovida pela SME-PT.

Iniciativas adicionais

Num espaço de tempo que correspondeu efectivamente a três anos (a entrada em funções da SME-PT ocorreu em 1989, realizando-se eleições novamente em Novembro de 1992), a SME-PT tentou transformar o sistema escolar municipal de um modo corajoso e fundamental. Como já foi pormenorizadamente descrito, a grande iniciativa foi o Projecto Inter, que envolveu outras componentes relacionadas, incluindo os Grupos de Formação Contínua, a reorganização de estruturas administrativas regionais, transformadas em NAEs, e o reforço do poder dos Conselhos de Escola. Para o PT, a planificação tinha ocorrido muito antes da sua chegada ao poder em 1989, e no espaço de um ano a SME-PT estava pronta a arrancar com o Projecto Inter em 10 escolas piloto. Os técnicos dos NAEs trabalharam exclusivamente com estas 10 escolas piloto durante o ano lectivo de 1990-91, e em 1991-92 o Projecto foi iniciado em mais 100 escolas interessadas. Esta decisão política representou uma aposta e um compromisso: em vez de uma institucionalização firme do Projecto Inter em 10 escolas, o PT-SME decidiu expandir o Projecto, optando, de certo modo, pela quantidade em vez da profundidade.

Durante o ano lectivo de 1992-93, o PT-SME introduziu mais duas medidas políticas — a instituição dos *ciclos* e a criação da *Jornada Tempo Integral* (JTI — que tiveram implicações importantes para o seu projecto de reforma curricular. Em vez de a escola primária compreender uma série contínua de oito anos, os oito anos foram divididos em três ciclos: o primeiro ciclo de três anos incluía o que formalmente eram o primeiro, segundo e terceiro anos; o segundo ciclo de três anos correspondia aos antigos quarto, quinto e sexto anos e o último ciclo de três anos incluía os sétimo e oitavo anos da antiga *seriação*. A ideia subjacente aos *ciclos* era transformar os critérios de avaliação do progresso dos alunos e, assim, evitar a repetição desnecessária de anos e, em última análise, enfrentar o problema do elevado grau de abandono nos anos mais avançados da escolaridade elementar. As crianças deixavam de ser avaliadas em cada trimestre numa escala de 10 pontos. Instituiu-se uma avaliação semestral menos severa destinada a fornecer uma informação geral sobre a forma como os alunos progrediam no seu trabalho escolar. Os professores dispunham apenas de três opções de avaliação: *P* (*plenamente satisfatório*), *S* (*satisfaz*) e *NS* (*não satisfaz*). Em resultado disto, dentro de cada ciclo, os alunos eram automaticamente considerados aptos para acederem ao ano seguinte, e só podiam ficar retidos no último ano de um ciclo se uma equipa de avaliação os considerasse tão mal preparados que não pudessem avançar. Esta "promoção automática" deu origem a grande disputa e descontentamento entre os professores das escolas municipais. Muitos sentiam-se mal por deixarem passar alunos que consideravam não estarem preparados para avançar para o nível seguinte. Além disto, o consenso entre os que se opunham aos *ciclos* era que os alunos se desmotivavam para trabalhar, uma vez que sabiam que, no fim do ano lectivo, passavam automaticamente para o nível seguinte. Consequentemente, um ano após o fim do governo PT, a nova Secretaria (do chamado *Partido Democrático Social*) fez um referendo, que resultou no regresso das escolas municipais ao velho sistema de *seriação*, ou organização por anos.

A JTI, ou tempo diário para reuniões, foi uma oportunidade de formação contínua disponibilizada para todos os professores dos quadros, no último ano da administração PT. Esta iniciativa garantia aos professores de cada escola um crédito de 10 horas por semana equiparadas a serviço docente, destinadas a reuniões. O principal objectivo da concessão deste tempo era encorajar o intercâmbio e a colaboração entre o pessoal docente de cada escola em torno de tópicos educativos e curriculares chave. Embora uma excelente ideia em abstracto, em muitas escolas a JTI perturbou os esforços relacionados com o Projecto Inter. Em algumas escolas menos empenhadas, a JTI serviu de desincentivo para a participação no Projecto Inter. Infelizmente, houve muitos corpos docentes de escolas que optaram por se meterem no Projecto Inter, em parte, devido aos recursos adicionais que o acompanhavam, em especial o aumento de apoio técnico e as horas pagas para reuniões. Logo que a JTI passou a aplicar-se a todos os professores dos quadros, essas escolas tinham um incentivo a menos para trilharem o caminho, muitas vezes espinhoso, de transformação curricular. Por outro lado, muitas escolas que tinham aderido entusiasticamente ao Projecto Inter viam também na JTI um obstáculo aos seus esforços de transformação curricular. Em particular, muitas destas escolas tinham entre o seu corpo docente professores que não eram do quadro mas que tinham estado desde o início activamente envolvidos na implementação do Projecto Inter. Uma vez que a JTI se limi-

tava apenas a professores dos quadros, aqueles professores, embora participantes activos no Projecto, basicamente foram confrontados com uma escolha entre continuar no Projecto em regime de voluntariado ou desistir de participar no Projecto (para muitos, tratou-se essencialmente de uma decisão financeira, em que era necessário aceitar dar mais aulas para ganhar o resto do vencimento que anteriormente era assegurado pelo tempo extra para reuniões). Muito docentes consideraram que fundamentalmente a JTI modificou a dinâmica do Projecto nas suas escolas.

Sumário

A nomeação de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação em São Paulo foi por muitos acolhida com cepticismo. Como poderiam as suas ideias sobre alfabetização, desenvolvidas mais de 25 anos antes com adultos pré-alfabetizados em ambientes de educação informal, aplicar-se na era da informação a um sistema educativo elementar formal que incluía quase um milhão de alunos? Neste capítulo apresentaram-se detalhadamente a metamorfose das ideias de Freire, demonstrando que, embora se tenham juntado novas ideias importantes, o núcleo da educação para a libertação de Freire se manteve solidamente intacto. O Movimento para a Reorientação Curricular, particularmente através do Projecto Inter, constitui o aspecto principal da criação da Escola Pública Popular do PT. Esta escola tem todos os elementos tão glorificados na obra de Freire: o duplo papel de aluno e professor como sujeitos e objectos na sua aprendizagem e subsequente leitura do mundo; a necessária democratização das relações professor/aluno; a interacção dialéctica entre conhecimento vivido, popular e conhecimento sistematizado, universal ao serviço da consciência crítica; a orientação do conteúdo curricular em torno das realidades da comunidade escolar; e a construção de um projecto educativo que abrace, de forma total, a sua natureza política.

Igualmente importante, esta escola está construída sobre uma transformação abrangente do papel do ensino e da aprendizagem, recriando-a como elemento fundamental nos movimentos da comunidade pela educação de qualidade. Além disso, este movimento nascente beneficia de uma rede sofisticada e complexa de apoio administrativo e técnico. Mais, esse apoio reflecte os princípios democráticos e políticos evidentes na Escola Pública Popular. Com a democratização da tomada de decisões e a implementação de políticas a todos os níveis da burocracia municipal — dos Conselhos de Escola aos NAEs e à Secretaria — a agenda política e libertadora das reformas da sala de aula reflecte-se em esforços semelhantes noutros aspectos importantes do sistema. Como resultado, há coerência a todos os níveis.

Notas

1. Moacir Gadotti, Paulo Freire, Sérgio Guimarães, *Pedagogia: Diálogo e Conflito* (São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989), p. 15.

2. Em 1989, aproximadamente um milhão de crianças em idade de frequentar a educação pré-escolar ou a escola primária não podiam matricular-se devido às limitadas capacidades das escolas (Paulo Freire, *Pedagogy of the City* (New York: Continuum, 1993), p. 151.

3. Secretaria Municipal de Educação, *Cadernos de Formação: Um primeiro olhar sobre o projeto* (São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, maio/junho de 1990).

4. A estrutura organizacional das escolas primárias em São Paulo inclui o directo da escola (um cargo essencialmente administrativo), dois coordenadores pedagógicos (que trabalham directamente com os professores), professores e pessoal de apoio (secretários, cozinheiros, contínuos).

5. Para mais informação sobre os esforços políticos da SME-PT na alfabetização, ver Pilar O'Cadiz, "Social Movements and Literacy Training in Brazil: A Narrative," in *Education and Social Change in Latin America*. Carlos Alberto Torres (ed.) (Albert Park, Australia: James Nicholas, 1995); Stromquist, Nelly; 1996, *Literacy for Citizenship Gender and Grassroots Dynamics in Brazil* (Albany, NY: SUNY Press); Carlos Alberto Torres, "Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo," *Comparative Education Review*, v. 38, n. 2, maio de 1994.

6. Esta informação foi sintetizada a partir de SME-PT, *Construindo a Educação Pública Popular: Caderno 22 Meses* (São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1990).

7. SME-PT, *Directrizes e Prioridades para 1991, pp. 13-14.*

8. Entrevista com Moacir Gadotti, Chefe de Gabinete da SME-PT (julho de 1989).

9. SME-PT, *Directrizes e Prioridades para 1992, 1ª Série — Construindo a Educação Pública Popular*, v. 4, janeiro de 1992, p. 10.

10. Ibidem.

11. A partir de 1992, a nova administração PDS aboliu os NAEs e reinstituiu as DREMs.

12. Francisco Weffort, "Escola, Participação e Representação Formal," *Paixão de Aprender*, junho de 1994.

13. PT-SME, *Directrizes e Prioridades para 1991, 1ª Série — Construindo a Educação Pública Popular*, v. 3, fevereiro de 1991, p. 12.

14. Ibidem.

15. SME-PT, *Aceita um Conselho?*, abril de 1990.

16. Carlos Alberto Torres, "Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo," *Comparative Education Review*, v. 38, n. 2 (maio de 1994), p. 202.

17. Demétrio Delizoicov e João Zanetic, "A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau" in Pontuschka, org., p. 14.

18. Secretaria Municipal de Educação, *Professional Development Notebooks nº 3* (São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1991), p. 2.

19. Maria Selma de Moraes Rocha.

20. Secretaria Municipal de Educação, *Cadernos de Formação: Grupos de formação. Uma (Re)Visão da Educação do Educador* (São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1991), p. 9.

21. Giroux salienta que deve distinguir-se "relevância educativa" para a "literacia crítica" da visão pedagógica liberal tradicional da relevância curricular que "faz um apelo a uma pedagogia que responda aos interesses individuais do aluno, a fim de o motivar". De acordo com Giroux, da perspectiva da pedagogia crítica, dá-se uma conotação mais socio-política e económica ao conceito de *relevância* no currículo. Explica que, ao contrário da conceptualização liberal de relevância, a "literacia crítica responde ao capital cultural de um grupo ou classe específicos e olha a forma como pode ser confirmada, e também o modo como a sociedade dominante desconfirma os alunos, quer ignorando quer denegrindo o conhecimento e experiências do seu dia-a-dia". Henry Giroux. "Public Education and the Discourse of Crisis, Power and Vision" in *Excellence, Reform and Equity in Education: An International Perspective* (Comparative Education Center, Faculty of Educational Studies, State University of New York at Buffalo and Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, September, 1984), p. 106.

22. Maria Selma de Moraes Rocha.

23. Por mundo do dia-a-dia deve entender-se a província de realidade que o adulto desperto e normal aceita simplesmente como dado adquirido, numa atitude de senso comum. Por aceitação como dado adquirido designamos tudo aquilo que experimentamos sem questionar; todo o estado de coisas não é para nós problemático até nova ordem (A. Schultz, 1957). "Na minha experiência é o terreno inquestionável de tudo o que é dado, e a estrutura inquestionável em que se localizam todos os problemas que se me colocam" (Luhmann, 1977). Ambos citados em Jurgen Habermas, *The Theory of Communicative Action*, v. 2, *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Traduzido por Thomas McCarthy (Boston, Beacon Press, 1987), p. 130.

24. Delizoicov e Zanetic, in Pontuschka, org., *op. cit.*, p. 10.

25. PT-SME, *Estudo Preliminar da Realidade*, Cadernos de Formação nº 2, *3ª Série — Acção Pedagógica da Escola pela via da interdisciplinaridade*, fevereiro de 1990, p. 59.

26. Demétrio e João Zanetic, "A proposta da interdisciplinaridade...", in Pontuschka (org.), p. 13.

27. Beatriz Helena Marão Citelli, "Cruzando Linguagens" in Pontuschka, (org.), p. 95.

28. Beatriz Helena Marão Citelli, "Cruzando Linguagens" in Pontuschka (org.), 1993, p. 100.

29. As obras traduzidas em português e citadas na literatura da Secretaria incluem: Gaston Bachelard, *Epistemologia* (Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1971). Georges Gusdorf, *Les sciences de l'homme sont des sciences humaines* (Université de Strasbourg, 1967), *Professores para quê?* (Lisboa: Moraes, 1970). Jean Piaget, *Seis Estudos de Psicologia* (Rio de Janeiro: Forense — Universitária, 1964), *Psicologia e epistemologia* (Rio de Janeiro, Forense, 1971), *A epistemologia genética* (Petrópolis: Vozes, 1972), *Para onde vai a educação?*, 8ª ed., (São Paulo: José Olympio, 1988), *Linguagem e Pensamento da Criança* (São Paulo: Martins Fontes, 1989); Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* (Lisboa: Moraes, 1973), *De pessoa para pessoa; o problema do ser humano* (São Paulo: Pioneira, 1976). Gadotti refere "a valorização do *diálogo e interdisciplinaridade* na aquisição do conhecimento" como um denominador comum entre Rogers, Piaget e Gusdorff. *Pensamento Pedagógico Brasileiro* (São Paulo: Ática, 1987), pp. 68-69.

30. Exemplos desta literatura incluem: Demétrio Delizoicov, *Concepção Problematizadora para o Ensino de Ciências na Educação Formal*, dissertação de Mestrado (São Paulo: USP, 1982). António Faundez, "Diálogo e Multidisciplinaridade" (policopiado, s.d.). Ivani Fazenda, *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro* (São Paulo: Loyola, 1979). Luís Carlos de Freitas, "A questão da interdisciplinaridade: Notas para a reformulação dos cursos de Pedagogia" (policopiado) FE/UNICAMP, 1988. Hilton Japiassú, *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (Rio de Janeiro: Imago, 1976); *Introdução ao Pensamento Epistemológico* (Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986). António Joaquim Severino, "Subsídios para uma Reflexão sobre novos caminhos da Interdisciplinaridade" in *Serviço Social e Interdisciplinaridade: dos Fundamentos Filosóficos à Prática Interdisciplinar no Ensino, Pesquisa e Extensão*, org., Jeanete L. Martins de Sá (São Paulo: Cortez, 1989).

31. NAE-6, *Realidade e Conhecimento* (texto policopiado), 1990, p. 1.

32. António Faundez, "Diálogo e Multidisciplinaridade", in *Seminário Nacional do Programa Integração da Universidade com o Ensino do 1º Grau* (policopiado), citado em ibidem, p. 2.

33. Demétrio Delizoicov e João Zanetic, *op. cit.*, p. 13.

34. Maria Nelli Silva, *A Construção do Currículo na Sala de Aula: o professor como pesquisador* (São Paulo: E.P.U., 1990), citado SME-PT, *Tema Gerador e a Construção do Programa: uma nova relação entre currículo e realidade*, Cadernos de Formação nº 3, *3ª Série — Ação Pedagógica da Escola pela via da interdisciplinaridade*, março de 1991, p. 11.

35. Delizoicov e Zanetic, *op. cit.*, p. 13.

36. Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 26ª edição. Traduzido por Myra Bergman Ramos (New York: Continuum, 1970), pp. 62-63.

37. PT-SME, *Estudo Preliminar da Realidade — Resgatando o Cotidiano*, Cadernos de Formação nº 2, *3ª Série — Ação Pedagógica da Escola pela via da interdisciplinaridade*, p. 17.

38. Ibidem, p. 60.

39. Marta Pernambuco, "Quando a troca se estabelece: a relação dialógica", in Pontuschka (org.), *op. cit.*, p. 24.

40. Ira Shor, *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change* (Chicago: University of Chicago Press, 1992), p. 85-86.

41. SME-PT, *Tema Gerador e a Construção do Programa: uma nova relação entre currículo e realidade*, Cadernos de Formação nº 3, *3ª Série — Ação Pedagógica da Escola pela via da interdisciplinaridade*, março de 1991, p. 30.

42. SME-PT, *Um primeiro olhar sobre o projeto*, Cadernos de Formação nº 1, *3ª Série — Ação Pedagógica da Escola pela via da interdisciplinaridade*, fevereiro de 1990, pp. 31-53. Cf. L. S. Vygotsky, *Mind in Society* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978). Emilia Ferreiro, "A Representação da linguagem e o processo de Alfabetização",