

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MUNICÍPIOS QUE SE ORIENTAM POR REFERENCIAIS FREIREANOS: OUTRO JEITO DE FAZER ESCOLA

EDUCATION POLICIES IN THE MUNICIPALITIES THAT GUIDING BY
FREIREAN REFERENCES: ANOTHER WAY TO DOING SCHOOL

Denise Regina da Costa Aguiar

Pos-doutoranda e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP-Brasil.
costaag@uol.com.br

RESUMO: O presente artigo tem o propósito de estudar a influência e as contribuições do pensamento de Paulo Freire nos sistemas de ensino, mais especificamente nas propostas de políticas públicas educacionais desenvolvidas nas redes municipais de São Paulo, no período de 1989 a 1992, e Diadema, no período de 2005 a 2008, com o objetivo de ilustrar empiricamente a teorização pedagógica de base freireana. Foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio de revisão da literatura sobre a temática e análise de dissertações e teses localizadas por consulta ao banco de teses da CAPES. No estudo de caso, foram utilizados os seguintes procedimentos: análise documental, observação participante e entrevistas. Os resultados da pesquisa, aqui, apresentados evidenciam que a proposta de política pública popular e democrática desse autor caracteriza-se como projeto de escola ousado, inovador, em permanente construção e que institui um outro jeito de fazer escola pelo fato de, potencialmente, provocar uma ruptura com fazeres e saberes tão arraigados na organização da escola, ainda fortemente orientados por uma concepção de educação bancária voltada para a seletividade e a expulsão, sobretudo das camadas populares. Essa perspectiva político-pedagógica se pauta nas questões de acesso ao conhecimento e à cultura e no direito humano de “ser mais”, enfim, no direito à ética humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular e Democrática. Paulo Freire. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: This article aims to study the influence and contributions of the thought of Paulo Freire in the education systems, and more specifically, the proposed public educational policy, in the Municipal of São Paulo in the period 1989 to 1992 and the Municipal of Diadema, in the period 2005 to 2008, with the aim of illustrating

the theory empirically Freire. The reseach has been developed through dissertations, analysis produced located in the CAPES database. In such study case it was used the following procedures: document verification, observation on the side of the participant and interviews performed. The results of such research here presented demonstrate that a public policy proposal, popular and democratic, a Freirean perspective is characterized by a school project bold, innovative, permanently under construction, another way of doing school, because it causes a break with activities and knowledge so ingrained in the organization of school in a banking concept of education focused on the selectivity and expulsion, particularly the lower classes access to knowledge, culture, the right to “be more” finally, the right to human ethic.

KEYS WORDS: Popular and Democratic Education. Paulo Freire. Education Policy.

Introdução

Este trabalho é parte integrante de um projeto de pesquisa amplo e coletivo que tem como propósito o estudo da influência e das contribuições do pensamento de Paulo Freire na educação brasileira a partir da década de 1990. O estudo pesquisou diversos municípios e estados brasileiros. O presente texto apresenta um recorte da pesquisa de doutorado que contribuiu com esse macroprojeto, atualizando o estado do conhecimento sobre as propostas de políticas públicas populares e democráticas construídas a partir dos referenciais freireanos e investigando quais são as possibilidades e os limites de uma proposta de política pública em educação escolar com essas características na Rede Municipal de São Paulo, no período de 1989 a 1992, e na Rede Municipal de Diadema, cidade localizada no Estado de São Paulo, no período de 2005 a 2008, com o objetivo de ilustrar empiricamente a teoria freireana.

A proposta de política pública popular e democrática na Rede Municipal de São Paulo

No período de redemocratização, no Brasil, ocorreram algumas iniciativas objetivando a democratização da educação nos sistemas públicos de ensino, municipais e estaduais, com o propósito de reorganização e na intencionalidade de superar a política e a prática da submissão e da opressão enraizada historicamente na escola.

No final da década de 1980 e início da de 1990, propostas educacionais expandiram-se com outra lógica mais radical, como uma proposição de efetivar nas escolas públicas um projeto político-pedagógico que considerasse a escola pública como um espaço-tempo de práticas sociais populares e democráticas.

Pode-se afirmar, por meio dos estudos acadêmicos, que a experiência pioneira de implantação de uma proposta de política educacional popular e democrática ocorreu na gestão de Luiza Erundina (1989 a 1992), quando o professor Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A proposta foi denominada *Escola Democrática*, tendo como principal ação o movimento de reorientação curricular, a formação permanente dos educadores e a gestão democrática.

A administração implantou uma proposta político-pedagógica que objetivou a construção de uma escola pública, popular, democrática e de qualidade, fundamentada em três princípios: *descentralização, participação e autonomia* e pautada em quatro principais objetivos:

1. ampliar o acesso e a permanência dos setores populares, virtuais únicos usuários da educação pública;
2. democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos - alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família - se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém, buscando uma substantividade democrática;
3. incrementar a qualidade da educação mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente;
4. contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo. (FREIRE, 2001a, p. 14-15)

Para cada um dos objetivos apontados foram estabelecidas metas, viabilizados projetos e executadas ações pela Secretaria, a fim de que fossem esses objetivos alcançados.

Democratizar a gestão foi um dos eixos estruturantes da reforma proposta pela administração, que pretendeu consolidar uma gestão por colegiados, com a participação dos diferentes setores locais e regionais da

sociedade civil e da comunidade escolar. Para o exercício dessa participação foram instituídos o Conselho de Escola, como órgão deliberativo nas decisões da gestão escolar, e os Conselhos Regionais de Escola (CRECE), como colegiado intermediário nos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) que, por representatividade, participariam das decisões entre o órgão central e a escola. Os NAEs eram instâncias que efetivavam a política educacional e se estruturavam numa proposta de descentralização, assistência, participação e acompanhamento das ações político-pedagógicas implementadas pela SME em nível regional. (CAMARGO, 1997, p. 182)

Para a administração, democratizar a gestão significou garantir à escola a participação nas decisões e nas ações do processo, possibilitar o compartilhamento das decisões com toda a comunidade escolar, permitir a organização dos estudantes e fornecer recursos financeiros e materiais às escolas para que, de acordo com as reais necessidades e demandas apresentadas, pudessem escolher o fundamental para a realização dos projetos educacionais, promovendo, então, uma efetiva autonomia pedagógica das unidades escolares.

Houve incentivo para a formação dos Grêmios Livres Estudantis nas escolas, por meio de discussões com os alunos, promoção de encontros, atividades esportivas e culturais, e cursos para os estudantes, com temáticas variadas e provocadoras: como fazer um jornal na escola, como organizar atividades na escola etc.

Outro objetivo da administração foi a democratização do acesso e da permanência na escola. Para que essa meta se realizasse era necessária a existência de prédios escolares em condições adequadas de funcionamento. Paulo Freire encontrou as condições das escolas extremamente precárias, devido à falta de investimentos em educação na administração anterior, a de Jânio Quadros. Em 1989, a administração iniciou a manutenção dos equipamentos, a compra de materiais e o restabelecimento dos serviços nos prédios municipais ao invés de procurar uma ampliação da rede. (CAMARGO, 1997)

Outra prioridade fundamental da administração foi a busca de uma nova qualidade do ensino. Para isso, efetivou-se o Movimento de Reorientação Curricular por meio da democratização do poder pedagógico-administrativo, pela participação e autonomia dos seus instituintes,

ou seja, dialogando com todos da comunidade escolar: pais, educadores, alunos, funcionários e comunidade local.

Para iniciar a efetivação da mudança pretendida nas escolas da rede municipal de ensino, um primeiro documento foi elaborado pela administração com o objetivo de iniciar o diálogo com toda a rede e definir os eixos norteadores de uma escola pública, popular e democrática. Tal documento foi publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo em 1º de fevereiro de 1989, intitulado *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo*, no qual se desvelava a escola que se desejava construir.

A proposta político-pedagógica da administração buscou o resgate das experiências socioeducacionais de educadores e de educandos, no processo de construção e sistematização do conhecimento. O desenvolvimento da autonomia estava imbricado com a construção do saber por meio da participação de todos os envolvidos no processo.

O Movimento de Reorientação Curricular em ciclos de aprendizagem foi estruturado a partir de conhecimentos significativos para os educandos, por meio de um processo de produção coletiva de todos os envolvidos, ou seja, pela escola, pela comunidade e por especialistas nas diferentes áreas do conhecimento. O Movimento desencadeou um processo, em cada escola, de construção de um currículo e, dentro da ação curricular, do programa de ensino. As ações principais que nortearam o movimento curricular foram: fortalecimento do trabalho coletivo dos profissionais na escola; grupos de formação permanente para reflexão sobre a prática entre os professores, coordenadores pedagógicos e diretores, com a possibilidade de cada escola propor e executar seu projeto pedagógico.

Para a concretização dos projetos pedagógicos das escolas, a Secretaria Municipal de Educação utilizou duas estratégias de formação permanente: grupos de formação permanente, que reuniam professores e especialistas por área do conhecimento, com o objetivo de desvelar a teoria existente na prática pedagógica e reorientá-la com base na teoria crítico-emancipatória; outras modalidades de formação como cursos, encontros, palestras, debates, seminários, oficinas. O Movimento de Reorientação Curricular partia do envolvimento de todos da comunidade escolar no processo de problematização da escola, evidenciando *a escola que temos e a escola que queremos*.

A problematização da escola foi desenvolvida em várias etapas e em todas as unidades. Iniciou-se em agosto de 1989, quando foi elaborado um documento para os educadores com a finalidade de subsidiar a discussão nos dois dias de reuniões pedagógicas – *O movimento de reorientação curricular na Secretaria Municipal de Educação – Documento 1* (roteiro para problematização como sugestão) e um vídeo com uma apresentação de Paulo Freire, encaminhando o texto, como sensibilização, aos educadores da rede.

O Documento 1 buscou definir, fundamentar e encaminhar o Movimento de Reorientação Curricular desencadeado pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas da rede de ensino. (SÃO PAULO, 1991, p. 3). Segundo esse documento da SME, as decisões sobre o currículo escolar são o resultado da ação-reflexão-ação desenvolvida pelo coletivo de educadores, por diferentes grupos em interação. A problematização do currículo envolveu a descrição, a crítica e a expressão das expectativas. No âmbito da escola, foi desenvolvida por educadores, educandos, especialistas e conselho de escola. No âmbito da participação popular, aconteceu em plenárias pedagógicas, com representantes dos movimentos sociais e pais. (SÃO PAULO, 1989, p. 3). Os registros foram enviados à Diretoria de Orientação Técnica (DOT), que trabalhou com uma equipe de vinte educadores para a leitura e organização das informações e para a sistematização dos dados. Consta no documento que todas as escolas enviaram relatórios (SÃO PAULO, 1990, p. 6).

Em 1990, no período de planejamento, os educadores da rede municipal receberam o documento *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Documento 2*, dirigido aos educadores da rede municipal de ensino, contendo a sistematização dos dados coletados para a continuidade do trabalho. Em fevereiro de 1991, os educadores da rede recebem o *Documento 3 da série Movimento de Reorientação Curricular – Problematização da escola: a visão dos educandos*, com a sistematização dos dados sobre a problematização da escola retratada pelos educandos, documento este que completa as informações registradas no Documento 2.

A dinâmica proposta pela SME para o Movimento de Reorientação Curricular apresentou três movimentos: problematização, organização das informações obtidas na problematização e retorno para a escola dos rumos

do trabalho pedagógico anteriormente apontados. Nessa direção, expressava coerentemente as concepções de ensino-aprendizagem e epistemológica que fundamentam toda a proposta curricular dos ciclos de aprendizagem. Para Freire (2001a, p. 25),

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Camargo (1997, p. 192) pontua que a problematização com os pais ocorreu em vários momentos, como nos eventos promovidos pelas escolas, pelos NAES, nas reuniões do CRECE, no I Encontro Municipal de Pais, no Encontro InterCreces e nos I e II Congresso Municipal de Educação. A problematização da escola realizada pelos pais foi sintetizada no *Documento 4 - Problematização da Escola: a visão dos educadores, educandos e pais*, documento este que subsidiou as discussões nas escolas no início do ano letivo de 1992.

Pode-se dizer que, no conjunto, os quatro documentos da SME permitiram construir uma visão geral das principais questões apontadas no Movimento de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, discutidas nos quatro anos da gestão (1989-1992), num processo dialógico. (SÃO PAULO, 1992, p. 5). Constatase que o Movimento de Reorientação Curricular nessa gestão foi um processo participativo que envolveu a construção coletiva de todos os envolvidos - educadores, pais, alunos, comunidade e especialistas nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse movimento, a problematização e a sistematização foram desenvolvidas em todas as escolas da rede e modalidades de ensino. Observa-se também que o Movimento de Reorientação Curricular procurou incentivar e subsidiar o desenvolvimento de diferentes projetos nas escolas, com o objetivo de proporcionar sua autonomia pedagógica.

Portanto, foi implantada na Rede Municipal de São Paulo uma proposta de cunho crítico-emancipatório para a educação, com o objetivo de combater o caráter seletivo, elitista e excludente que norteava, até então, as práticas pedagógicas das escolas públicas municipais. Essa proposta carac-

terizou-se por um projeto ousado, que assumiu o desafio de construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade.

A proposta político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Diadema: a reinvenção de Paulo Freire

Desde 2001, a Secretaria Municipal de Educação de Diadema objetiva a estruturação de uma proposta de política pública educacional, em toda a rede municipal, visando a atender os diferentes anseios, as diversas prioridades e as concretas demandas de cada escola e da cidade.

A Secretaria iniciou o processo com a elaboração do Plano Emergencial, executado em caráter de urgência de acordo com as necessidades de cada escola e cada região. Em continuidade, foi elaborado o Plano de Ações Pedagógicas (PAP), tendo a participação dos profissionais da educação e a comunidade, objetivando indicar as diretrizes, metas e ações (curto, médio e longo prazo) para a melhoria da qualidade da educação no município de Diadema. Tal proposta pretende a construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade; para isso, pauta-se em dois princípios fundamentados em pressupostos freireanos que norteiam o conjunto das ações: participação e autonomia. A administração visa o atendimento de três grandes objetivos: *democratização do acesso e da permanência das crianças das camadas populares, democratização da gestão e qualidade social da educação.*

A democratização do acesso e da permanência das crianças das camadas populares na escola constitui um direito social subjetivo, é dever e responsabilidade do poder público e está garantido nos textos legais da Constituição Federal promulgada em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394/96. Isso significa que todas as crianças ingressem e concluam o ensino fundamental com a melhor qualidade. Desse modo, pensar em acesso/quantidade está inextricavelmente imbricado com o pensar em permanência/qualidade. Essa relação entre acesso e permanência é contraditória e histórica e está posta como um desafio para as propostas de políticas públicas contemporâneas, entendendo-se que, para a superação dessa contradição, o uso bem-feito do tempo escolar para a aprendizagem deve ser repensado e ressignificado

dentro de uma concepção crítico-emancipatória de educação, ou seja, com qualidade social. Pensar em permanência do aluno na escola significa uma reorganização do tempo da escola, um tempo de permanência de aprendizagens em que se efetive a construção e reconstrução do conhecimento significativo, *o ciclo gnosiológico*, para todos os alunos. Nas palavras de Freire (2001, a, p. 54),

Não me parece possível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educandos, mas na experiência inteira, diária da criança na escola.

A prática educativa, numa concepção epistemológica freireana, parte do *saber de experiência feito*, do conhecimento que o aluno traz, do saber popular, articulando-o ao saber científico, para que a apreensão do conhecimento seja significativa e relevante para o educando. Não há hierarquização política do conhecimento, ou seja, todo conhecimento tem valor; não há uma supervalorização do conhecimento científico em detrimento ao conhecimento popular, ou a supervalorização de uma cultura em detrimento da outra. A escola pública que tem essa intencionalidade pedagógica deve estimular o aluno a perguntar, a criticar, a ser curioso, a construir e reconstruir conhecimentos, a conviver com os diferentes, a pensar certo e a ler o mundo. Freire (2001a, p. 83) esclarece:

O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. [...] Proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, mediados pelas experiências no mundo.

Além disso, o projeto político-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Diadema expressa ações que combatem as desigualdades, opressões e exclusões sociais no uso dos princípios da democracia, da participação e da autonomia. Nesse sentido,

O Projeto da Secretaria de Educação fundamenta-se nos princípios da democracia, solidariedade, justiça, liberdade, tolerância, equidade, de modo que ele contribua para a realização das pessoas e da sociedade, considerando a diversidade, respeitando os diferentes, fortalecendo-os e tornando a escola um espaço de permanência prazerosa e significativa, na direção de ser uma referência da comunidade local, uma vez que é lugar de todos e precisa ser feito com todos. (DIADEMA, 2007 a, p. 7)

A democratização da gestão tem o propósito de contribuir para a concretização da democratização do ensino, do acesso e da permanência das crianças na escola, com qualidade na educação, e de permitir que a escola e o conjunto do sistema sejam geridos por instâncias coletivas representativas, como um espaço público de direitos.

Para aperfeiçoar as práticas democráticas, a Secretaria efetivou as seguintes ações: o fortalecimento da gestão por colegiados, do Conselho Municipal de Educação e do Conselho de Escola; a eleição dos coordenadores das equipes diretivas das escolas, o fortalecimento do Grêmio Estudantil e do Conselho Mirim, além de promover assembleias para o estudo e aprovação do Orçamento Participativo.

A democratização da gestão tem por objetivo a efetivação da participação de todos na vida cotidiana da escola, por isso Freire (2001 a, p. 48) afirmava que “[...] a democratização da escola não pode ser feita como resultado de um ato voluntarista do Secretário, decretado em seu gabinete.” Afirmava também que a mudança da escola não se faz de um dia para outro, de *segunda-feira para terça-feira*, não se faz apenas pelo *instituído*. Ela se faz com o princípio da democratização do poder pedagógico-administrativo por meio da dialogicidade, da participação e da autonomia, pelos seus instituintes, ou seja, dialogando com todos da comunidade escolar: pais, educadores, alunos, funcionários, a própria comunidade em

que a escola se situa e os especialistas das diferentes áreas de conhecimento, através de uma práxis educativa emancipatória.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Diadema defende o conceito de qualidade social da educação, entendendo que uma educação com qualidade compromete-se com a vida e com o objetivo de formar educandos que exerçam os seus direitos e vivam com dignidade humana. Considera a função social da escola e a escola como um espaço-tempo de construção e produção de conhecimento significativo, histórico e de identidades culturais individuais e coletivas.

A Secretaria Municipal de Educação desencadeou um processo de reconstrução curricular com a efetiva participação de todos os educadores da rede e da comunidade, reavaliando as propostas curriculares anteriores no coletivo e viabilizando em toda a rede municipal a discussão em plenárias locais, nas escolas, sobre a prática pedagógica e em plenárias regionais. Foram produzidos registros, sínteses dos debates, proposições, e organizados seis cadernos que materializam as ações e intenções do Movimento de Reorientação Curricular: 1- *Caderno Introdutório* – apresenta o processo de construção curricular em Diadema no período de 2001 a 2007; 2- *Caderno Áreas do Conhecimento* – apresenta a concepção das áreas de conhecimento e de ensino-aprendizagem; 3- *Caderno Educação Infantil* – apresenta o percurso, as concepções e as práticas pedagógicas, pressupostos que fundamentam a educação infantil no município; 4- *Caderno Ensino Fundamental* – apresenta a organização do ensino fundamental em ciclos, os registros, os instrumentos, a avaliação, a concepção de aprendizagem; 5- *Caderno Educação Especial* – apresenta as práticas inclusivas nas escolas do Município; 6- *Caderno Educação de Jovens e Adultos* – apresenta o movimento de reorientação curricular na EJA.

O foco principal de toda proposta curricular é partir da caracterização sociocultural dos educandos, da situação da comunidade, da escola e da cidade para elaborar os objetivos de aprendizagens e princípios propostos para cada ciclo. Trata-se da “[...] opção da Secretaria de Educação de articular as dimensões socioculturais, considerando a realidade de cada escola e da cidade, com as dimensões metodológicas de ensino-aprendizagem.” (DIADEMA, 2007b, p. 7)

O currículo consolida-se num paradigma epistemológico crítico-emancipatório que considera as características socioculturais da escola e dos alunos no processo de aprendizagem.

A organização curricular proposta pelos eixos temáticos concentram conceitos e/ou temas extraídos do levantamento preliminar de situações significativas e da problematização da realidade social que são sistematizados para estudo e aprofundamento nas atividades. A fundamentação teórica que alicerça a construção dos eixos temáticos são os conceitos de tema gerador e de ética humana propostos por Paulo Freire.

Assim, chegaram à intencionalidade político-pedagógica de desenvolver, nos âmbitos da educação infantil, ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, um movimento de reorientação curricular a partir de sete eixos temáticos, a seguir indicados: Eixo 1 – dignidade e humanismo; Eixo 2 – cultura; Eixo 3 – democratização da gestão; Eixo 4 – formação de formadores; Eixo 5 – as diferentes linguagens; Eixo 6 – meio ambiente: uma questão social e urgente; Eixo 7 – educar e cuidar: dimensões indissociáveis da prática educativa. Todos os eixos são princípios éticos universais.

Esse movimento se estende a todas as unidades educacionais e está articulado à concretização de outro projeto político-pedagógico. Nas palavras de Paulo Freire (2001a, p. 44-45), “[...] todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde.” Por isso, cada escola deverá construir seu projeto político-pedagógico a partir dos eixos temáticos, da matriz curricular em diálogo com a realidade local, de forma democrática, autônoma e participativa.

O projeto político-pedagógico expressa a *moldura* educacional proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Diadema que, ao definir os eixos temáticos, explicita a intencionalidade política da educação a favor das camadas populares, tendo conhecimentos e valores de solidariedade, justiça social e liberdade como norte de todas as ações educacionais. Os eixos curriculares estruturam-se em temáticas que expressam a ética universal do ser humano como forma de superar a opressão, física ou simbólica, por meio de uma educação crítico-libertadora. Sobre isso, Paulo Freire (2001 a , p. 18-19) afirma:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossa relação com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos. [...] Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.

Nesse sentido, a proposta de trabalho com os temas geradores permite o levantamento de conteúdos significativos a partir do saber de experiência feito dos educandos, que expressam as situações-limites vividas por eles na cotidianidade da vida, situações discriminatórias e opressoras da realidade. “O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação libertadora.” (FREIRE, 1987, p. 87) A partir do levantamento da temática significativa, o professor constrói o programa para trabalhar o conteúdo como problematização da realidade. A problematização constitui-se como ação conscientizadora e transformadora da realidade e busca a superação da situação opressora. Conhecer é um meio para mudar o mundo. De acordo com Freire (1987, p. 87),

Esta investigação implica necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Torna-se condição para isso o diálogo entre professores e alunos; sem o diálogo não há possibilidade de construção de conhecimento e de uma educação libertadora. A construção do conhecimento se dá na relação com o outro, intermediado por objetos de conhecimento. Todo conhecimento é construído numa relação dialética e numa situação de diálogo considerando a tríade A com B mediatizados pelo mundo, ou, na prática

educativa, a tríade educador-educando mediatizados por objetos de conhecimento. O que, nas palavras de Freire (1987, p. 68), significa dizer que: “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Essa concepção de construção do conhecimento está imbricada com a concepção de ensino-aprendizagem. Ensinar e aprender são práticas históricas e indissociáveis. Para Freire (1996, p. 26),

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

A expectativa é de que o conhecimento seja construído por alunos e professores em comunhão, contexto no qual não há um conhecimento absoluto ou uma cultura preestabelecida como verdadeira. Tal prática educativa favorece a realização dos sonhos, das utopias, das esperanças, das histórias de vida dos alunos e professores, porque os considera sujeitos do processo histórico de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, evidenciam-se dois momentos no processo de educar. O primeiro é a construção do conhecimento dentro do ciclo gnosiológico do que é conhecer e o segundo é a socialização, na qual os educandos, pela solução dos problemas cotidianos de sua realidade, aprendem e desenvolvem valores de respeito, solidariedade, justiça, valores universais para a existência humana. Tornam-se, assim, éticos e humanos.

A opção epistemológica do movimento de reorientação curricular veio acompanhada de um conjunto de ações políticas e pedagógicas simultâneas, destacadas nos documentos da Secretaria, a saber: a proposta de formação permanente dos educadores; o processo de avaliação da aprendi-

zagem; a organização das turmas; a flexibilização do tempo de aprendizagem e a reorganização dos espaços escolares.

A proposta de formação permanente dos educadores

O processo de formação permanente dos educadores realiza-se em dois formatos. Um, dentro de cada unidade, denominado pela Secretaria *grupo-escola*, nos horários coletivos de trabalho pedagógico – reuniões aglutinadas, horários esses remunerados e previstos nas jornadas de trabalhos dos educadores, acompanhado pelo grupo de intervenção metodológica (GIM), com o objetivo de questionar a prática pedagógica do professor e também por instâncias centrais da Secretaria da Educação. E outro, fora das unidades, com cursos de formação escolhidos por cada educador ou pelo grupo de educadores, de acordo com as necessidades dos professores, por meio de assessoria pedagógica externa, cursos de formação acadêmica, de extensão, de atualização profissional, entre outros.

O processo de avaliação emancipatória da aprendizagem

A ressignificação do conceito de avaliação como instrumento formativo e de emancipação dos educandos é um ponto central na organização da escola em ciclos. Numa concepção conservadora de educação e ensino, a avaliação, a nota e a reprovação são elementos fundamentais para a manutenção do poder, do conhecimento e da autoridade em sala de aula.

A organização da escola em ciclos de aprendizagem elimina a repetência e a nota, e a avaliação passa a ser o foco da ação-reflexão-ação dos educadores sobre o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ressignificar a avaliação demanda o desenvolvimento de algumas atividades significativas, diversificadas, intervenções que favoreçam a aprendizagem de cada criança respeitando seu conhecimento prévio, seu ritmo, sua singularidade e sua identidade. Demanda também o desenvolvimento de estratégias e instrumentos de registro que permitam o acompanhamento do percurso de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, como, por exemplo: diário de ciclo, relatório do percurso de aprendizagem, relatório

de avaliação, fichas de autoavaliação, relatório de diagnóstico e perfil de saída do aluno em cada ciclo.

A organização das turmas

A proposta da organização curricular em ciclos propõe a organização das salas de forma heterogênea, considerando que cada criança possui conhecimento, *um saber de experiência feito* construído em diferentes contextos sociais e culturais. A organização heterogênea considera e respeita as diferenças humanas culturais, de gênero, étnicas. Cabe a cada educador proporcionar atividades relevantes, curiosas, desafiadoras, que explorem a riqueza da diversidade existente no grupo-classe, diagnosticando as reais necessidades das crianças e garantindo a construção do conhecimento significativo por todos.

A flexibilização do tempo de aprendizagem e a reorganização dos espaços escolares

Uma das principais características da escola organizada por ciclos é a possibilidade de flexibilização da proposta curricular de acordo com o tempo de aprendizagem da criança. Essa característica se contrapõe à rigidez da organização da escola seriada com um currículo gradeado, com o ensino sequenciado por disciplinas, numa lógica linear, em bimestres, anos letivos, séries e com a organização do conhecimento em tempos fechados.

A organização da escola em ciclos possibilita o processo de ensino-aprendizagem por meio da diversificação e ampliação e de acordo com os percursos de aprendizagem de cada criança. Para isso, a SME adota a estratégia de organização de agrupamentos diferenciados para o trabalho cotidiano com as crianças: organizando as turmas por idade, denominados agrupamentos de referência ou agrupamento classe; organizando as turmas a partir de diagnóstico dos interesses manifestados pelas crianças; organizando as turmas por temas para discussão; organizando as turmas por demandas específicas de aprendizagem.

Além disso, a organização da escola em ciclos favorece a aprendizagem das crianças em todos os espaços da escola, e não apenas em sala de aula. Assume o desafio de tornar o tempo-espaço da escola um ambiente criativo, curioso e desafiador.

Conclusão

A proposta de política pública, popular e democrática numa perspectiva freireana caracteriza-se por resultar num projeto de escola ousado, inovador, em permanente construção, outro jeito de fazer escola, porque provoca uma ruptura com fazeres e saberes tão arraigados na organização da escola numa concepção de educação bancária voltada para a seletividade e expulsão, sobretudo das camadas populares, ao acesso ao conhecimento, à cultura, direito de “ser mais”, enfim, ao direito à ética humana.

É uma proposta que “esperança” combater o fracasso e a exclusão presentes no cotidiano escolar, reflexo também de uma estrutura maior, de uma sociedade injusta, violenta e discriminatória.

É uma possibilidade de fazer do processo de ensino-aprendizagem um processo permanente de formação humana, um processo mais justo, de apreensão crítica de um conhecimento significativo para a transformação da realidade social.

Referências

CAMARGO, Rubens Barbosa. *Gestão democrática e nova qualidade do ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)*. 1997. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação de Diadema. *Caderno Diadema – Ensino Fundamental – Proposta Curricular: diretrizes político-pedagógicas*. Diadema, 2007a.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação de Diadema. *Caderno Introdutório: O movimento de reorientação curricular em Diadema*. Diadema, 2007b.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

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

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Movimento de Reorientação Curricular. Problematização da Escola: A visão dos educandos*. Caderno n.º 3. São Paulo, 1991.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Movimento de Reorientação Curricular. Problematização da Escola: A visão dos educadores, educandos e pais*. Caderno n.º 4. São Paulo, 1992.

Recebido em 31 maio 2016 / Aprovado em 11 set. 2016

Para referenciar este texto

AGUIAR, D. R.C. As políticas educacionais em municípios que se orientam por referenciais freireanos: outro jeito de fazer escola. *EccoS*, São Paulo, n. 42, p. 143-160. jan./abr. 2017.