

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

PAULO ALBERTO DUARTE JUNIOR

**DEMOCRATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: O MOVIMENTO DE
REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA GESTÃO PAULO FREIRE (1989-1991) FRENTE
À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

ERECHIM

2022

PAULO ALBERTO DUARTE JUNIOR

**DEMOCRATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: O MOVIMENTO DE
REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA GESTÃO PAULO FREIRE (1989-1991) FRENTE
À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof. Dr. Adriana Salete Loss

ERECHIM

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Duarte Junior, Paulo Alberto
DEMOCRATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: O MOVIMENTO DE
REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA GESTÃO PAULO FREIRE
(1989-1991) FRENTE À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
SÃO PAULO / Paulo Alberto Duarte Junior. -- 2022.
125 f.

Orientadora: Doutora Adriana Salete Loss

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim,RS, 2022.

1. construção social do currículo. 2. teoria crítica
do currículo. 3. reforma curricular. 4. gestão
democrática. 5. ensino de história. I. Loss, Adriana
Salete, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

PAULO ALBERTO DUARTE JUNIOR

**DEMOCRATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: O MOVIMENTO DE
REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA GESTÃO PAULO FREIRE (1989-1991) FRENTE
À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 31/10/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr. Adriana Salete Loss - UFFS

Orientadora

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS

Avaliador

Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro – UFMT

Avaliador

Aos professores e professoras de todo o mundo que lecionam na escola básica.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço a mim mesmo, mas não poderia deixar de agradecer as várias pessoas que passaram pelo meu caminho desde a graduação até a pós-graduação. Sem elas, eu não seria nada. Sem o apoio da minha família, amigos e do meu irmão Rafael as coisas seriam bem mais difíceis.

Quero agradecer ao professor Halferd Ribeiro Junior por iniciar minha orientação no mestrado e ter saído por motivo de qualificação profissional, pois sem ele as bases da dissertação não estariam dando a sintonia ao trabalho.

Agradecer aos professores que doaram dinheiro, tiraram dúvidas, orientaram, entenderam minha situação de vulnerabilidade no início do mestrado.

Agradecer ao pessoal da limpeza, do restaurante universitário, do administrativo, dos técnicos, por dar toda a estrutura necessária para estudar.

Agradecer a bolsa de estudos institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul que proporcionou minha subsistência no mestrado.

Agradecer a professora Adriana Loss por aceitar me orientar, após a ausência do Halferd, e poder finalizar a dissertação.

Agradecer à turma do mestrado da UFFS, as reuniões, brincadeiras, troca de ideias.

Agradecer ao pessoal que me empregou na cidade de Erechim/RS.

Agradecer ao Programa de Educação Tutorial do campus Erechim, o PET Práxis, da tutoria aos discentes do programa.

Agradecer ao setor de Memória Técnica Documental da Secretária Municipal de Educação pelo fornecimento da documentação utilizada na minha dissertação, pois sem o setor de Memória não haveria a possibilidade de existência da dissertação.

Agradecer à Keicy por ter sido a pessoa que me ajudou a passar por momentos difíceis e por me ajudar em vários momentos.

A Escola

“Escola é... o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de ilha cercada de gente por todos os lados.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela!

Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz”

(Autora desconhecida)¹

¹ De acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Cf. INSTITUTO Paulo Freire. Perguntas frequentes. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>. Acesso em: 07 jun. 2022.

RESUMO

O presente trabalho se encaminha para temática da História da Educação do Movimento de Reorientação Curricular ocorrido na gestão Paulo Freire como secretário municipal de educação na cidade de São Paulo entre 1989 a 1991. O problema de pesquisa é entender como foi o Movimento de Reorientação Curricular crítica e emancipadora de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação na cidade de São Paulo (1989-1991), no projeto de educação democrática, pública e popular da sua gestão? O objetivo geral é analisar o Movimento de Reorientação Curricular da gestão Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação na cidade de São Paulo (1989- 1991), no projeto de educação democrática, pública e popular da sua gestão voltado para currículo de História, pós-ditadura civil-militar. A metodologia utilizada para responder a pesquisa parte de uma análise bibliográfica e fundamentalmente documental, ao se utilizar dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, e o uso de artigos, livros, entrevistas e teses sobre a gestão. O trabalho de pesquisa parte de uma postura interdisciplinar em diálogo com referencial teórico da História Social e da História Sociocultural, como também da Pedagogia e da Educação dentro da Teoria Crítica do Currículo, ao mover conceitos relativos à construção curricular. Os resultados encontrados são de uma gestão marcada por uma postura democrática na construção curricular por ter esferas de decisões deliberativas, participativas na construção coletiva desde alunos, pais, mães, comunidade, professores; a proposta da gestão é calcada em preceitos freireanos para construção curricular das disciplinas, a partir do estudo da realidade local e elaboração de temas geradores para construção dos conteúdos para serem trabalhados interdisciplinarmente, inseridos na proposta da ação pedagógica pela via da interdisciplinaridade via tema gerador da proposta do Movimento de Reorientação Curricular. A História na reorientação segue os pressupostos freireanos e geraram debates, reflexões, discussões, resistências de professores ao abordar outros conteúdos, métodos no ensino de História, pois havia resistência para a nova proposta em aderir uma História nova, social em prol de uma História tradicional. O desafio foi abordar os temas geradores, trabalhar fora de períodos, do quadripartite francês, do tempo linear, dos grandes heróis, reis, datas, fatos e abordar uma História a ser ensinada que favorecesse o aluno como produtor de conhecimento, de uma História voltada para as necessidades da comunidade escolar e seu entendimento como participante da história.

Palavras-chave: construção social do currículo; teoria crítica do currículo; reforma curricular; gestão democrática; ensino de história.

RESUMÉN

Le présent travail aborde le thème de l'histoire de l'éducation du Mouvement de Réorientation Curriculaire qui a eu lieu sous l'administration de Paulo Freire en tant que le Secrétariat Municipal de l'Education dans la ville de São Paulo entre 1989 et 1991. Le problème de recherche est de comprendre comment le Mouvement de Réorientation curriculaire de Paulo Freire, critique e émancipateur, a été pendant son administration du Secrétariat Municipal de l'Education de la ville de São Paulo (1989-1991), dans le projet d'éducation démocratique, publique et populaire. L'objectif général est d'analyser le Mouvement de Réorientation Curriculaire pendant l'administration de Paulo Freire dans le Secrétariat Municipal de l'Education de la ville de São Paulo (1989-1991), dans le projet d'éducation démocratique, publique et populaire tourné vers le programme de formation de l'histoire, après la dictature civilo-militaire. La méthodologie utilisée pour répondre à cette recherche est basée sur une analyse bibliographique et fondamentalement documentaire, à partir de documents officiels de l'Education Municipale, et sur l'utilisation d'articles, d'ouvrages, d'entretiens et de thèses sur le management. Le travail de recherche part d'une approche interdisciplinaire en dialogue avec le cadre théorique de l'histoire sociale et de l'histoire socioculturelle, ainsi que de la pédagogie et de l'éducation au sein de la théorie critique du curriculum, lors du déplacement des concepts liés à la construction du curriculum. Les résultats trouvés sont d'une gestion marquée par une posture démocratique dans la construction curriculaire pour avoir des sphères de décisions délibératives, participatives dans la construction collective des élèves, des pères, des mères, de la communauté, des enseignants; la proposition de gestion est basée sur des préceptes freiriens pour la construction curriculaire des matières à partir de l'étude de la réalité locale et l'élaboration de thèmes générateurs pour la construction des contenus à travailler interdisciplinaires, insérés dans la proposition de l'action pédagogique à travers l'interdisciplinarité via le thème générateur de la proposition du Mouvement de Réorientation Curriculaire. L'histoire en réorientation suit les hypothèses de Freire et a généré des débats, des réflexions, des discussions, la résistance des enseignants à l'approche d'autres contenus, méthodes dans l'enseignement de l'histoire, comme il y avait une résistance à la nouvelle proposition d'adhérer à une nouvelle histoire sociale en faveur d'une histoire traditionnelle. L'enjeu était d'aborder les thèmes générateurs, le travail hors périodes, le quadripartite français, le temps linéaire, les grands héros, les rois, les dates, les faits et d'aborder une Histoire à enseigner qui privilégie l'élève en tant que producteur de savoir, d'une Histoire centrée sur les besoins de la communauté scolaire et sa compréhension en tant que participant à l'histoire.

Mots-clés: construction sociale du curriculum; théorie critique du curriculum; réforme des programmes d'études; gestion démocratique; enseignement de l'histoire.

ABSTRACT

The present work addresses the theme of the History of Education of the Curricular Reorientation Movement that took place during Paulo Freire's administration as municipal secretary of education in the city of São Paulo between 1989 and 1991. The research problem is to understand how the Curricular Reorientation Movement, which was critical and emancipator, was implemented by Paulo Freire during his administration of the Municipal Education Secretariat of the city of São Paulo (1989-1991) in a democratic, free and public education project. The general objective is to analyze the Paulo Freire's Curricular Reorientation Movement implementation during his administration of the Municipal Education Secretariat of the city of São Paulo (1989-1991), in the framework of democratic, free and public education project focused on the curriculum of History after civil-military dictatorship. The methodology used to respond to the research is based on a bibliographical and fundamentally documentary analysis, using official documents from the Municipal Education Secretariat, as well as articles, books, interviews and theses on administration. The research work takes an interdisciplinary approach in dialogue with the theoretical framework of Social and Sociocultural History, as well as Pedagogy and Education within the Critical Theory of the Curriculum, joining the concepts related to curriculum construction. The results found are of administration marked by a democratic posture in the curricular construction for having levels of deliberative, participatory decisions in the collective construction from students, parents, community, and teachers; the administration proposal is based on Freire's precepts for the curricular construction of the subjects based on studying local reality and elaboration of generating themes for the construction of the contents to be worked interdisciplinary, inserted in the proposal of the pedagogical action through the interdisciplinarity via the generating theme of the proposal of the Curricular Reorientation Movement. History in reorientation follows Freire's assumptions and generated debates, reflections, discussions, resistance from teachers when approaching other contents, methods in the teaching of History, as there was resistance to the new proposal to adhere to a new, social History in favor of a traditional History. The challenge was to approach the generating themes, work outside periods, the French quadripartite, linear time, the great heroes, kings, dates, facts and approach History taught to favor the student as a producer of knowledge, of History focused on the needs of the school community and seeing it as a participant in history.

Keywords: social construction of the curriculum; critical theory of curriculum; curriculum reform; democratic administration; history teaching.

LISTA DE SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
EMC	Educação Moral e Cívica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NAE	Núcleos de Ação Educacional
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PDF	Portable Document Format
PET	Programa de Educação Tutorial
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PUC -SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SESC	Serviço Social do Comércio
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	10
CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA SOCIAL DO CURRÍCULO.....	24
1.1 HISTÓRIA BREVE DO CURRÍCULO	27
1.2 COMEÇOS DA TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO.....	29
1.3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOCIOCULTURAL DE THOMAS POPKEWITZ	34
1.4 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS-SÓCIO-HISTÓRICA DE IVOR GOODSON.....	39
1.5 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE GOODSON E POPKEWITZ.....	45
CAPÍTULO 2 - REFORMA CURRICULAR, GESTÃO DEMOCRÁTICA E O ENSINO DE HISTÓRIA	48
2.1 REFORMAS E REGULAÇÃO SOCIAL	52
2.2 POLÍTICAS CURRICULARES	55
2.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA?	59
2.4 BASES DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CIDADE DE SÃO PAULO	63
2.5 CENP NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	65
2.6 ENSINO DE HISTÓRIA.....	69
CAPÍTULO 3 - O MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO E O ENSINO DE HISTÓRIA	78
3.1 APONTAMENTOS DA DOCUMENTAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO	79
3.2 AS BASES DO MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO	80
3.3 PROPOSTA INTERDISCIPLINAR: “AÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PELA VIA DA INTERDISCIPLINARIDADE”.....	89
3.4 O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE E COMO ENSINAR “CONCEPÇÃO DE ENSINO E METODOLOGIA”	94
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	117

PRIMEIRAS PALAVRAS

O currículo deve ser imposto de cima para baixo? Ou de baixo para cima? Ou será que deve ser democrático, nem de cima e nem de baixo? Aprender isso ou aquilo? Por que estudar criacionismo e não o evolucionismo? Quem decide o que vamos aprender e será que terá importância? Será que currículo é só conteúdo? Pois se ouve que é preciso ensinar só conteúdos. Vamos à escola só para decorar conteúdos e ouvir passivamente? Fazer perguntas é importante, como também eu debrucei-me sobre o que seria um currículo e como ele é alvo de inúmeras disputas. Perguntas que surgiram na minha caminhada pela escola, na graduação e no mestrado.

Essa dissertação é fruto de muita caminhada pessoal e acadêmica. De muitas curiosidades, de saber cada vez mais. A escrita faz parte do nosso trabalho como professor-pesquisador. Os caminhos percorridos dentro e fora da academia dizem muito sobre o que somos e o que pesquisamos. Certo é dizer que a pesquisa não nasce por um acaso, ele é forjada pela nossa rede de relações e espaços frequentados. Sem curiosidade não se tem pesquisa (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Com isso, essa pesquisa tem traços de minha trajetória pessoal e acadêmica, já que às vezes as pesquisas podem vir camufladas de neutras e sem interesse.

Não existe pesquisa científica desinteressada, nem neutra (BOURDIEU, 2004). Escrever sobre Movimento de Reorientação Curricular é ter um lado, uma posição, um recorte, uma subjetividade, uma curiosidade.

A pesquisa a ser desenvolvida nas próximas páginas segue o campo das ciências humanas, que se diga, é alvo de disputas por sua legitimidade como científica, como a História, a Sociologia, por exemplo, ou com ataques a sua credibilidade (JOURDAIN; NAULIN, 2017).

Pensando todo o leque escrito até aqui, é possível observar que o currículo, a educação, a escolarização, as ciências foram pensadas como algo objetivo, neutro, em momentos da história. Você segue uma “receita” e no fim teremos um resultado objetivo, neutro.

Veremos como as reformas curriculares são bases de embates sociais pela definição de como dever ser uma sociedade, um sujeito, suas ideias. Os choques sociais têm lados, têm subjetividades, pensam de uma maneira, têm suas crenças e esses traços estão inseridos em contexto cultural, econômico, social. Alguns autores como Jhon Bobbit (BOBBIT, 2004;

SILVA, T. 2005) pensavam o currículo como objetivo, neutro, ou como uma fábrica que seguia algumas etapas e no fim, o produto saía como planejado.

Escrever essa pesquisa é dizer que sou fruto do presente, que escrevo no presente e tento iluminar o passado, a partir do presente. Minha trajetória de vida e acadêmica me fez chegar à escolha de pesquisa pela gestão de Paulo Freire como secretário de educação na cidade de São Paulo. Bom dizer que não é uma pesquisa neutra, sem interesse, ou feita para enaltecer Freire, longe disso. O compromisso é científico.

Por que escrever sobre tal assunto? A trajetória do autor que vos escreve (DUARTE JUNIOR, 2017) é marcada por uma desigualdade de acesso a uma escola de qualidade, que não estava ligada aos assuntos do cotidiano do seu bairro ou do mundo. A escola era uma “ilha”, na qual não havia sentido estar nela, ou continuar os estudos. Na periferia da cidade de São Paulo, na qual estudei, a educação parecia não ser para os mais necessitados e necessitadas. A estrutura da escola não estimulava nossa vivência no ambiente escolar; preparação dos professores e das professoras era na sua grande maioria passar conteúdo para copiar e sem ter questionamentos sobre algum assunto ou discussão, o silêncio era a preferência; qual a relação da escola com o cotidiano do bairro, para a vida das pessoas na primeira década do século XXI?

Não tenho a vida feita em linha reta para encaixar aqui na escrita, ou percepção de “vida perfeita” que o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2006), chamou de ilusão biográfica, mas nem por isso minha experiência de vida não é válida e não reflete minhas curiosidades de pesquisa, pois toda pesquisa parte de uma pergunta, uma inquietação como salientado no início da introdução. Nossas trajetórias refletem em nós, nossos sentimentos durante a escrita, na pesquisa, nos recortes, na escolha do tema, nosso lugar de produção da escrita como dizia Michel de Certeau (1982) sobre o *não dito*. Pesquisa também envolve subjetividade.

O *não dito* não diz o local de onde se escreve, qual o lugar social que escreve. Certeau (1982) afirma que a História é uma produção sobre o real com base no lugar de onde falamos tem um jeito de operar a pesquisa (separar, organizar, se interrogar); segue certo cânone de escrita (citação, fonte, bibliografia); tu constróis o passado, interpreta a partir de um lugar do saber. Isso está inscrito no *não dito*. Com base em Bourdieu (2006) e Certeau (1982) meu *não dito* e meu lugar social ajudou a dar forma na minha dissertação e escolha do tema de pesquisa, sem dar a impressão de ilusão biográfica, ou de uma linha reta de vida, mas na verdade sofreu um processo de altos e baixos na vida.

A caminhada da pesquisa no mestrado é fruto do meu trabalho final de curso em História, onde o objetivo da pesquisa era saber: Como as ideias de Educação Popular de Paulo

Freire se expressam a frente da Secretaria Municipal de Educação na cidade de São Paulo (1989-1991), estado presente por um projeto de educação pública e popular? Sim. Ler documentação e textos e ver entrevistas das pessoas do período pesquisado deram elementos para afirmar isso. No entanto, foi uma primeira aproximação de maior fôlego para conhecer o período da gestão de Freire como secretário. Como a experiência de vida de quem vós escreveis se indagava o porquê de estar aprendendo tal coisa na escola, ou para que estudar isso ou aquilo? Observava que Freire propunha uma reorientação curricular, baseada a partir da experiência de mundo das pessoas e com um alicerce interdisciplinar, convidando o povo para dialogar e participar da vivência da escola, tornar a escola realmente popular, dialogal e não meramente bancária.

Falar do tema de pesquisa do mestrado é a partir de uma curiosidade, de uma pergunta sobre como foi essa mudança do currículo? Os desafios? Como se implementou? Perguntas que desafiam dentro de uma perspectiva de educação como prática da liberdade, crítica, sonhadora, da práxis, que ajude a mudar para uma sociedade mais justa. Ter examinado na monografia a gestão de Paulo Freire como secretário e no mestrado jogar um olhar para parte da reorientação curricular fazem da pesquisa da graduação e do mestrado perguntas do cotidiano vivido, desde a escola, trabalho, e da vivência acadêmica terem contribuído para o problema de pesquisa sobre currículo e as atuais disputas e narrativas sobre educação escolar.

A pesquisa se ajusta a linha dois do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, denominado: Educação, Culturas e Cidades Contemporâneas. Com isso, a pesquisa se encaminha para campo da História da Educação, marcado por uma postura interdisciplinar em diálogo com a História Social, História Sociocultural, Pedagogia, Educação ao ter como eixo a discussão do “currículo”, especificamente: o Movimento de Reorientação Curricular ocorrido na gestão Paulo Freire como secretário municipal de educação na cidade de São Paulo.

As discussões nas linhas posteriores da dissertação estão relacionadas à concepção de gestão pública democrática e popular; à construção social do currículo, incluindo as concepções de currículo, às disputas e reformas curriculares e ao ensino de História da época da gestão de Freire como secretário.

Tais debates ainda nos fazem pensar, mais ainda em tempos de reforma e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, sobre habilidades e competências; bem como na recorrente busca por uma culpa em Freire e no seu passado, nas nuances que compõem o currículo “doutrinador”, segundo a série Brasil Paralelo ao deturpar as ideias de Freire e o seu legado na educação.

Quando Paulo Freire assume a Secretaria Municipal de Educação (SME), a convite da prefeita recém-eleita Luiza Erundina em 1989, ele pega uma recém Carta Magna aprovada em 1988; a primeira eleição direta para presidente em 1989, pós-ditadura civil-militar e uma cidade para administrar com a sua equipe de trabalho, depois de anos de período turbulentos e antidemocráticos. A grande questão posta para gestão é a democracia. Novos ares democráticos aspiram ao Brasil e à cidade de São Paulo no desafio de uma educação como prática da liberdade.

Paulo Freire (2001), no seu livro *A Educação na Cidade*, o qual contém várias entrevistas no início de sua gestão, e foi composto após sua saída da SME em 1991, já sinaliza algumas características como secretário que marcam sua passagem. Freire (2011b), em *Educação como prática da liberdade*, publicado 1967, já no exílio, aponta para sua visão sobre a interrupção da democracia que viveu em 1964 e tentativa de uma educação democrática, crítica, libertadora, que foi interrompida. Tais eixos de articulação de sua gestão parecem ser perceptíveis também na proposta de Reorientação Curricular durante sua passagem como secretário de educação.

A Reorientação Curricular era vista como autonomia da escola a partir de “temas geradores” com base na compreensão e problematização da escola junto das relações com a sociedade. Observa-se em tal proposta como participação, descentralização e autonomia estão direcionadas à Reorientação Curricular. Na Reorientação, professores e professoras eram orientados a trabalhar saberes relevantes para os alunos e alunas. Uma das chaves que se apresentava na reorientação é o projeto de interdisciplinaridade.

Tais bases da Reorientação sugerem uma sinergia, uma potencialidade de pesquisa surgida do presente de uma curiosidade em tempos de ataque à educação e a Paulo Freire, como também um resgate de propostas de ensino na História para o avanço da disciplina e de uma gestão democrática.

O problema de pesquisa nasce de uma curiosidade epistemológica, forjada da lacuna deixada na minha monografia final do curso de licenciatura em História, ao querer entender e analisar a reorientação curricular voltada para currículo de História da educação básica. Compreender como se deu tal proposta, como foi construída a partir de ideias de Paulo Freire que inspiravam boa parte da comunidade escolar e da gestão da educação municipal.

É notório que Freire ao chegar ao posto de secretário, não fez tudo sozinho, nem era vanguarda de todo mundo nas decisões. O que se observa é sua tentativa de democratização dos espaços e de decisões, na qual, tudo deveria ser dialogado. Freire chega à secretaria como um mito vivo da educação brasileira, conforme Luiza Erundina (FREIRE, 2019), depois de

passar anos no exílio por causa da ditadura, ele traz uma bagagem de andarilhagens, de publicações e experiências educacionais como no continente africano, na América Latina.

As oportunidades que tive de crescer, de aprender, de rever-me, no exílio, foram tais que, às vezes, Elza com humor e sabedoria me dizia: 'Tu devias telegrafar ao general que responde pela Presidência do Brasil agradecendo o ensejo que te deram de continuar aprendendo'. Ela tinha razão... (FREIRE, 1991, p. 61).

Embora pareça que Freire fosse uma unanimidade de simpatia para todas as pessoas, e por ter um poder simbólico muito grande, ele não deixava de ser atacado por opositores, jornais, direitistas, ao tentar implementar sua proposta educacional. Ou como aponta Michael Apple (2017) ao dizer que Paulo Freire na sua passagem como secretário foi um para-raios da direita brasileira.

Ao pensar nas circunstâncias da figura de Freire, sua trajetória de vida e obra; de por em prática suas ideias na maior cidade do país depois de anos de “chumbo” que foi a ditadura militar; e assumir um cargo no período de ares democráticos, é presumível aguçar a curiosidade e tentar entender como se deu a Reorientação Curricular.

A ideia motora do problema desta pesquisa é investigar, a partir do alicerce documental, em que bases epistemológicas e metodológicas se desenvolveu, e como foi o Movimento de Reorientação Curricular crítica e emancipadora de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação na cidade de São Paulo (1989-1991), no projeto de educação democrática, pública e popular da sua gestão.

Embora seja amplo e muito curioso analisar tal período, foi preciso delimitar para compreender a questão curricular, pois falar de currículo está além de ensinar conteúdos. Por isso, o objetivo geral da pesquisa é: analisar o Movimento de Reorientação Curricular da gestão Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação na cidade de São Paulo (1989-1991), no projeto de educação democrática, pública e popular da sua gestão, voltado para currículo de História, pós-ditadura civil-militar.

Para termos fôlego de analisar a proposição supracitada como objetivo geral, se optou por delimitar três objetivos específicos: identificar as bases do Movimento de Reorientação Curricular; analisar a proposta da interdisciplinaridade; examinar o currículo e o ensino de História: o que e como ensinar. Tais objetivos são cruciais para entender desde o macro da proposta do Movimento de Reorientação Curricular, ao passar pela base interdisciplinar e ver sua articulação na reorientação, principalmente como se reflete ou não para proposta de História, ao ter como base o que se ensina e como se ensina (BITTENCOURT, 2008), pois o passado sobre a disciplina vem da ditadura militar que foi solapada e diluída.

A justificativa pessoal da escolha do que foi pesquisado é fruto de uma trajetória que nos amadurece a envolver nosso caminhar pessoal alinhado à academia. Longe de traçar uma linha reta do passado para o presente, a justificativa pessoal envolve o caminho percorrido pelos muros da escola que estudei e sua constituição praticamente de “ilha” no meio da sociedade. Os temas na escola quase não diziam nada sobre o mundo lá fora. Na História era decorar datas e responder questões. Às vezes ouvimos “Para que serve isso?” ou “Por que temos que aprender isso?”

Algumas dessas questões foram se elucidando quando adentrei no cursinho popular chamado: Rede Emancipa². Lá tive a oportunidade de ler o mundo e problematizar o que aprendíamos para o vestibular.

Na trajetória acadêmica, minha passagem no Programa de Educação Tutorial (PET)³ na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)⁴ no *Campus* Erechim, ao trabalhar o ensino, pesquisa e extensão dentro do Programa, dialogando com outras áreas das Ciências Humanas, fez-me aproximar dos assuntos propostos na presente pesquisa. Dentre os assuntos que são trabalhados no campo da educação, em diálogo com a perspectiva da Educação Popular de matriz freireana, que é o referencial teórico usado nas atividades do grupo como cerne, entre outros autores e autoras da educação.

Muito foi desenvolvido dentro do programa, como viagens para eventos voltados para educação e dos nossos cursos de graduação; elaboração e construção de eventos para nossas ações; integração com egressos do PET, dos cursos, com a pós-graduação; produção de capítulos de livros; memorial da nossa trajetória até a universidade; apresentação de trabalhos em eventos; criação de grupos de estudos; pesquisa quantitativa e qualitativa; extensão com a comunidade externa, principalmente escolar.

Minha passagem pelo Laboratório de História Oral na UFFS em Erechim ajudou na leitura sobre história oral, a leitura de documentos e participação de eventos na área, na forma de voluntário. Subsídios importantes para entender a lógica de arquivos, pesquisar

² Rede Emancipa é um movimento social de cursinhos populares pré-universitários gratuitos, presente em quase todo país, que luta para inserir estudantes de baixa renda nas universidades.

³ O PET Práxis em Erechim é um programa interdisciplinar que abarca estudantes de origem popular dos cursos noturnos – Licenciaturas – da UFFS/*Campus* Erechim. Suas atividades são desenvolvidas a partir do tripé que caracteriza o ambiente universitário: ensino, pesquisa e extensão, com ênfase no tema guarda-chuva da educação popular de matriz freireana.

⁴ Universidade multicampi, nascida dos movimentos populares, civil. Localizada em três estados do Sul do país, Paraná: Realeza, Laranjeiras do Sul; Santa Catarina: Chapecó; Rio Grande do Sul: Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo. Possuindo cerca de 90% dos discentes oriundos de escola pública. Cf.: REIS, Kelly Cristina dos. **Evasão na educação superior**: um estudo de caso dos cursos de graduação da universidade federal da fronteira sul - campus erechim. 2019. 237 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3837>. Acesso em: 6 nov. 2022.

documentos e, principalmente, realizar entrevistas, como instrumento para ouvir as vozes silenciadas. Tais passagens pessoais pela universidade, cursinho popular, PET, Laboratório de História Oral são marcos importantes no meu caminhar como professor-pesquisador.

A relevância social do trabalho ao pesquisar sobre a reorientação em bases democráticas é ver a possibilidade de pensar em um currículo com os subalternizados, os populares; (SILVA, 2004; SAUL, 2013) ver as múltiplas experiências passadas inspiradas da gestão de Paulo Freire e Luiza Erundina, voltada para tempos recém-saídos da ditadura civil-militar no Brasil. Ter bases democráticas, de participação com e não para o povo é pensar na possibilidade de uma educação situada, a partir da realidade das pessoas; focar um currículo de História não mais puramente tradicional, como datas, grandes eventos, asséptica, acrítica e de decorar conteúdos.

A relevância acadêmica se insere em abordar um currículo imposto sem debate democrático como se demonstra a BNCC, na reforma do ensino médio, ou como ocorreu em períodos antidemocráticos na ditadura, e como ainda olhar o passado é importante. Por exemplo, pois o quê e como ensinar História nos a dimensão da importância democrática na construção e reflexão curricular de uma proposta da gestão de Freire na cidade de São Paulo; o legado e reinvenção de Paulo Freire, em tempos de ataques infundados a ele; as Ciências Humanas sendo renegadas nos dão motivos em continuar a escrever, com rigor e alegria na divulgação científica contra todas as negações das ciências.

Além disso, darmos um olhar mais direcionado ao currículo de História nos faz ver a possibilidade de discussão para o campo do ensino da nossa disciplina e de iluminar essa proposta de História em âmbito municipal da cidade de São Paulo que é pouco estudada, como a própria gestão é pouco estudada se comparado às buscas de dissertações, teses, artigos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Alguns trabalhos acadêmicos levantadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações abordam a gestão Paulo Freire de alguns ângulos, seja pela concepção de educação da gestão (PALUDETO, 2013); da formação de professores (CLAUDIO, 2015); das memórias das professoras sobre o período (DUTRA, 2015). Tais trabalhos dialogam com a nossa pesquisa ao iluminar alguns enfoques para reconstrução do passado como especificado, formação de professores, memórias, concepção de educação. No entanto, nenhum analisa com profundidade a questão da reorientação curricular, especificamente para o currículo e o ensino de História.

Contudo, pouco se achou até o momento sobre a reforma curricular voltada para o campo da História, com exceção do artigo de 1992, ainda durante a gestão (DUARTE;

BENEDETTI, 1992), intitulado: *O ensino de História na Rede Municipal de São Paulo: Algumas Reflexões e Experiências*. Sua pesquisa apresenta relatos de experiências e o que a gestão estava fazendo de forma geral, ainda durante seu terceiro ano de governo em dez páginas do artigo. De modo geral, são apresentados aspectos estruturais da reestruturação curricular e experiências com a nova proposta, ao dar uma nova possibilidade de erros e acertos no ensino de História.

O que e como ensinar? Que medidas a proposta de Reorientação gerou? Quais os avanços ou o que permanece? Por isso, a importância, em tempos antidemocráticos, de história única, negação às ciências como um todo, de avançar sobre o período que teve à frente Paulo Freire como inspiração para gestão é ver a emergência de uma educação como prática da liberdade em tempos pós-ditadura civil-militar e na atualidade de escrita dessa dissertação.

Na sociedade, na universidade, por exemplo, ouvimos ataques ao autor Paulo Freire, a sua gestão, sua pessoa, seus livros, frases como “entrar de lança-chamas no Ministério da educação e expurgar Freire de lá”. Obviamente não é preciso gostar de freire, mas que se faça uma crítica fundamentada e não em achismos.

Segundo Pereira (2018), Freire não pode ser ausente de críticas, mas não se pode cair em comentários infundados e achismos sem ler ao menos algumas obras do autor. Buscar receitas, leituras superficiais das suas obras produzidas, o uso de frases soltas fora de contextos e que de acordo com Marques (2017), contribuem para o senso comum sobre Paulo Freire. Ou quando olhamos vídeos sobre ineficiências na sua gestão, obras escritas, seus pensamentos entram em disputas sobre o passado, para legitimar algum discurso, como no campo da educação, seja nas políticas públicas, no ensino e/ou por um modelo de formação profissional acrítico, como a série sobre educação chamada Brasil Paralelo⁵ (PAULO, 2020) ao realizar ataques ao legado de Paulo Freire na educação e distorções infundadas.

⁵ Empresa que produz conteúdos considerados imparciais, sem ideologia e “não ensinados por seu professor de história” que deturparam a história do Brasil. Construindo uma narrativa que não seja a da “esquerda”, constrói suas narrativas históricas sem se preocupar com as operações do campo historiográfico. É um projeto de educação voltado para o mercado, para o capitalismo cognitivo, modernidade líquida, o neoliberalismo como a única alternativa para gestão do estado, da educação, da economia. Projeto articulado por OCDE, Bando Mundial, BID, Todos pela Educação, projetos de serviço oferecidos por institutos, que vendem essa perspectiva para secretarias estaduais e municipais de educação, controlando o que é ensino e como ensinado, vendendo apostilas, formação continuada, e avaliação, para garantir o assalto a autonomia didático pedagógica do professor, autoritarismo dentro da democracia. A educação como mais um mercado para o lucro.

Por isso, é fundamental olhar que a educação não é mero acaso, ela é fruto de escolha, de decisões, principalmente a educação escolar e, especificamente, o currículo construído socialmente e suas disputas em jogo, como afirma Goodson (1997).

Freire também nos fornece subsídios para entender a realidade a partir de um eixo não europeu e de certa forma, contribui com a pesquisa que ajude a ver o espaço da educação na cidade de São Paulo, com base na sua gestão como secretário de educação e o seu desafio em conjunto de realizar a reorientação curricular na maior cidade do Brasil. Ver as escolhas, decisões, sua base teórica, na cidade de São Paulo é olhar uma possibilidade de como Freire entendia a realidade situada e seus problemas, sendo ele um entusiasta da práxis, da luta por transformação da realidade brasileira e de ver seu pensamento florescer e dar frutos na luta por uma educação melhor em um país desigual como o Brasil.

Pensar nas frutíferas pesquisas de seu centenário com a recente obra relançada de forma ampliada sobre a passagem de Paulo Freire (2019) como secretário, relançada em 2019, *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo* nos faz pensar ainda mais sobre a relevância da pesquisa a ser realizada e da continuidade da minha pesquisa (DUARTE JUNIOR, 2019) de graduação em História intitulada: “*A todos que fazem educação conosco em São Paulo*” *Democratização e educação popular: a gestão Paulo Freire (1989-1991) frente à Secretaria Municipal de Educação*, defendida em 2019.

O desafio na gestão de Freire na implementação da educação democrática, pública e popular, e dar uma qualidade social com uma proposta de práxis anti-hegemônica, na concepção crítica, humanizadora e emancipatória. A gestão de Freire trata-se de uma proposta descentralizadora, alicerçada na autonomia das escolas, participação da escola e da comunidade e uma escola voltada para as necessidades da comunidade escolar e local, diferente de propostas anteriores de “participação” e “autonomia” da gestão anterior da prefeitura observada por Freire (2019) e boa parte das professoras e professores (DUTRA, 2015). Tudo isso, perpassa seu mandato como secretário na crescente emergência do neoliberalismo (STRECK, 2014) que surgia no período brasileiro.

A proposta de Freire vai na contramão do neoliberalismo que crescia na época. É interessante pensar sua proposta de currículo crítico, frente às atualidades de reformas na educação brasileira. Analisar seu passado e sua obra ainda é relevante, assim como salienta Saul e Silva (2009, p. 1):

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação

das obras de Paulo Freire, em dezenas de idiomas, a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa, criados para pesquisar e debater o legado freireano, são indicações da grande vitalidade do seu pensamento. Tal projeção confere ao conjunto de suas produções, o caráter de uma obra universal.

Ou ainda ao pensar o currículo:

O debate em torno do currículo tem assumido destaque nos dias atuais, especialmente em virtude de posicionamentos acerca da qualidade da educação, dos conteúdos ministrados desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Em tempos de franco acesso a conteúdo disponível nas redes sociais, muitas pessoas emitem opinião a respeito do papel da escola, suas vicissitudes e dificuldades, inclusive chegando a formular 'soluções' simples para o trabalho complexo de educar. Dignam-se, inclusive, a prescrever "o que" e "o como" ensinar, evidenciando o campo do currículo como crescente espaço de disputa (SILVA; NAJJAR; LIMA, 2020, p. 41-42).

A obra de Freire (2001; 2011a) se inclina para emancipação dos sujeitos e mostra que não existe neutralidade curricular, pois ela pode contribuir na construção de abordagens diferentes nas várias realidades que futuros professores e futuras professoras podem encontrar pela frente, independentemente da área de formação, além de ser pertinente trabalhar a práxis na implementação de posturas voltadas para camadas historicamente desassistidas, como indígenas, classe trabalhadora, ribeirinhos, quilombolas, por exemplo.

Torna-se preciso, então, considerar que a construção do currículo não pode esquecer a situação concreta e existencial dos educandos. A vida, o cotidiano, com seus problemas, suas possibilidades, seus limites e seus desafios; a cultura e a tradição, os valores e os princípios necessitam estar presentes no currículo da escola, deixando explícitos os seus caracteres político, histórico e cultural (ABENSUR, 2012, p. 293).

Analisar a passagem de Freire como secretário é ver as possibilidades, os desafios de ir contra uma proposta curricular hegemônica, imposta de cima para baixo (SCOCUGLIA, 2005). Elucidar uma construção de reorientação curricular em premissas de uma educação democrática, pública e popular é ir contra uma educação bancária (FREIRE, 2011a) e propor uma educação com os populares, os oprimidos e oprimidas, na tentativa de transformar a realidade com base na práxis, na busca pela emancipação. Por isso, assim como afirmam as autoras:

As discussões no campo do currículo, cada vez mais, são ampliadas e aprofundadas, superando a concepção restrita e fragmentada, passando ele a ser visto como instrumento de ação política e pedagógica. Assim, retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade como também a concepção de educação e de sujeito cuja materialidade ocorre na sala de aula (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 47).

A proposta da gestão de Paulo Freire vem de um partido de esquerda no recente período de democratização, tenciona por uma proposta curricular crítica emancipatória ao visar à emancipação dos sujeitos (SAUL, 1998). Assim, com a análise da gestão Freire, podemos anunciar e denunciar propostas da ordem teórica-crítico-metodológica para além do

que era pensado por Freire na metade do século XX, e o que ainda pode proporcionar para o campo do currículo, da educação, da pedagogia, da didática.

Nosso estudo volta-se a ampliar o olhar para gestão de Freire e analisar seu legado junto a sua extensa obra. Por isso, o desafio de lançar um olhar crítico, que contribua para pesquisa nacional brasileira, principalmente para campo da educação e do currículo, onde em tempos atuais de perseguição aos professores, universidades públicas, como pela Escola Sem Partido⁶, onde se busca uma relação de poder sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado.

Definindo os docentes como ‘doutrinadores esquerdistas’, setores conservadores e reacionários propõem ações de controle da prática docente e do currículo. Por meio de projetos de lei, tenta-se abolir a liberdade de ensino com a proibição da discussão de temas como: gênero, sexualidade e até a teoria da evolução. Propõe-se uma suposta “escola sem partido”, um “ensino sem ideologia” e a educação doméstica: homeschooling (SILVA; NAJJAR; LIMA, 2020, p. 41-42).

O presente trabalho se embasa na teoria crítica do currículo, ao ter como referência o autor Ivor Goodson em sua História social do currículo. Para entender o movimento de reorientação curricular, partimos do entendimento de pensar o currículo como afirma Goodson (2018), resultado de um vagaroso processo de fabricação social, que tem uma historicidade e vários fatores, que influenciam uma disputa pelo currículo. De acordo com o autor:

O currículo, em um sentido mais amplo, pode ser compreendido como todo um conjunto de discursos, documentos, histórias e práticas que imprimem identidades nos indivíduos envolvidos no processo escolar (GOODSON, 2018, p. 18).

A escolha por essa perspectiva teórica não é aleatória. Ela ajuda a elucidar e enxergar as disputas sociais pós-ditadura civil-militar. A História social ajuda a entender que o currículo não é neutro, ele é social, está em disputa, tem divergências sociais (BITTENCOURT, 2008). Como também a teoria de Popkewitz contribui com a análise das reformas educacionais e curriculares que realizaremos ao mostrar o contexto social, econômico, cultural, dentro de uma visão sociocultural. Dialogamos com Goodson e Popkewitz para a construção das balizas teóricas de nossa pesquisa. Pois assim podemos ver as subjetividades que criam a sociedade que queremos (RIBEIRO, 2005).

⁶Cf. Frigotto, Gaudêncio. **Escola ‘sem’ partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP, Uerj, 2017. “O livro em discussão aponta a profunda fragilidade teórica da proposição da EsP. Rechaça a separação proposta entre educação e instrução, que visa a reduzir a formação escolar à mera instrução técnica, como um procedimento neutro, como se isso fosse possível, deixando a educação a cargo da família; mostra como os livros didáticos continuam sendo majoritariamente embasados nas ideologias burguesas; mostra que a escola não é, como pejorativa e injustamente acusam os defensores da EsP, lugar de doutrinação esquerdista [...]” (SOUSA, 2017, p. 954).

Assim, para Goodson (1995; 2001), currículo é fundamental para análise da escolarização ao pensar relação entre escola e sociedade:

[...] a negociação contínua da realidade [...] revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações (GOODSON, 1995, p. 132).

A opção pela História social é fundamental em nossa análise, pois, como afirma Goodson (1995), o currículo deve estar situado na História social ou do conhecimento escolar, já que nos revela as capilaridades de quem faz o currículo, o seu contexto, o projeto de sociedade que se quer e também nos mostra as visões de mundo, a favor de quem e do quê?

Na busca de ampliar o escopo da pesquisa e de outros olhares para o nosso trabalho, optou-se por usar também conceitos de Paulo Freire para pensar a partir de um olhar da realidade brasileira. Além de Freire ser considerado um autor de postura interdisciplinar devido à complexidade da realidade (TOMASSINI, RIBEIRO, PEREIRA, 2021), o pensamento de Freire ajuda a entender sua gestão.

Os fundamentos teóricos de Paulo Freire proporcionam aos educandos e educadores novos conhecimentos na luta por melhores condições de existência e seu pensamento no campo do curricular crítico. Sua visão nos ajuda compreender a realidade brasileira e a pensar a sua gestão na cidade de São Paulo, principalmente através do conceito de educação bancária e de diálogo.

A educação bancária é uma denúncia a uma educação universal, neutra, desumanizadora. A proposta de Freire é uma educação que busca obter uma educação libertadora, emancipadora que livre as pessoas das situações de opressão, partindo dos saberes, e não ficando neles, pois os saberes populares devem ser levados em conta e junto com eles os educadores e educandos buscarem uma forma de se educarem, se conscientizarem e se humanizarem (FREIRE, 2011a).

Dialogar na base de uma visão crítica do currículo, a partir das bases da História social do currículo, é ver que existem disputas e uma construção social do currículo para além da perspectiva curricular vista como universal. O currículo além de mostrar um contexto social, ele pode criar sujeitos e sociedades. Freire nos ajuda a pensar uma educação não vista como neutra, mas sim, mais humana, uma educação libertadora e não bancária. Sua visão interdisciplinar a partir do Sul global nos proporciona pensar currículo para quem? Contra o quê? A favor do que e de quem?

O referencial da História social e Sociocultural dão a sinergia e o cerne para olhar nosso trabalho e usar de conceitos na elaboração e desenvolvimento da pesquisa de forma

articulada, já que ambos os autores, Goodson e Popkewitz, dialogam com bases sociológicas, antropológicas, educacionais e curriculares ao longo de suas trajetórias, cada qual de forma diferente, mas que dialogam e se distanciam em alguns pontos como veremos no capítulo um.

O cerne do trabalho está basicamente na análise documental qualitativa de *corpus* documental e bibliográfica do período que Paulo Freire esteve na secretaria municipal de São Paulo, ao ter principalmente como foco os documentos oficiais referentes à Reorientação Curricular, disponíveis em *Portable Document Format* (PDF) e ⁷digitalizados sob solicitação via a instituição da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Outros materiais analisados para pesquisa remetem a: livros, jornais, entrevistas, teses e dissertações.

Embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38).

A escolha dos documentos oficiais da SME abrange não só focar na documentação do período, mas recolher outros materiais para responder a essa pesquisa: material bibliográfico, artigos científicos recentes de revistas sobre currículo, educação, entrevistas, teses e livros, especialmente no referencial teórico de matriz freireana e da teoria crítica do currículo.

Nossa escolha documental considera que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Como se deu a escolha dos documentos oficiais da SME? Havia mais de 200 documentos para serem lidos, e devido ao tempo de pesquisa ser curto, seria impossível ler todos no período do mestrado. Cheguei aos documentos da SME via acesso ao site da prefeitura da cidade de São Paulo, mais exatamente pelo Centro de Documentação da Prefeitura de São Paulo, na qual descobri na tese do autor André Dutra (2015) a existência desses documentos. No site do Centro de Documentação é possível acessar uma planilha com a sinopse dos documentos e ver o assunto, qual o ano, qual a gestão, posteriormente se escolhe o código da documentação presente na sinopse e solicita-se via e-mail ao Centro de Documentação da Prefeitura de São Paulo.

Com base na sinopse (tabela com descrição dos documentos da SME), como foi escolhida a documentação? Dei preferência pelos documentos basilares de orientação da SME

⁷ Disponível para solicitação através do site: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>.

e documentos relacionados ao currículo de História; e sobre a interdisciplinaridade. Foram documentos que davam bases de orientação, e de propostas para secretaria de educação.

Com a documentação em mãos e selecionadas, optou-se por analisar os documentos da SME, através de categoria de análise: democracia (democrática, dialogada), ver como a questão da democracia direta, participativa, popular e dialogada, aparecia na documentação. Ao ter como olhares teóricos do referencial da História social e Sociocultural.

Em termos metodológicos, inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica. Assim, abordamos no primeiro capítulo a discussão teórica, sobre a História social, a História social do currículo, sobre os inícios da teoria crítica do currículo, Apple (2006), Giroux (1997), Goodson (2018), Saul (1998), e o campo curricular no Brasil. Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica e os conceitos de Goodson com relação ao seu entendimento de currículo como constructo social e ver a importância da construção do currículo; também a fundamentação de Popkewitz e seus conceitos para as reformas educacionais e curriculares, o conceito de alquimia, e por último, como Goodson e Popkewitz se aproximam e se distanciam em suas análises.

Subsequente, o capítulo dois, aborda as reformas curriculares com base no Popkewitz, assim como, a reforma curricular democrática que dá base para gestão Paulo Freire. Também avançamos sobre a discussão das bases de sua concepção de gestão democrática buscando compreender a importância de uma política curricular, não bancária ao sair de uma ditadura civil militar; aborda o caso da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) no Estado de São Paulo; e o ensino de História nos anos oitenta ao abordar as principais características com relação à disciplina de História.

O terceiro capítulo articula os documentos da gestão, aborda as bases do movimento de reorientação; posteriormente apresenta o entendimento da concepção de interdisciplinaridade proposta; e por fim analisar a proposta de currículo e o ensino de História, ao ter em vista o que e como ensinar, o que avançou ou permanece na gestão Paulo Freire? Até a parte supracitada nossa análise se baseou em análise bibliográfica com base em Elza Nadai (1992), Circe Bittencourt (2008) e Ribeiro (2005), ao ter em conspecto a consolidação da democracia do período, ao buscar problematizar e explorar a preposição no debate da implementação do currículo de História.

CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA SOCIAL DO CURRÍCULO

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
 Nos livros vêm os nomes dos reis,
 Mas foram os reis que transportaram as pedras?
 Babilônia, tantas vezes destruída,
 Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
 Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
 No dia em que ficou pronta a Muralha da China,
 para onde foram os seus pedreiros?

Berthold Brecht, 1935⁸

Falar de História social é antes de tudo entender a importância de atuação desse campo, pois de forma geral a História social vem na contramão de um ângulo da História eminentemente política e econômica. Pode-se compreender que a história é feita por pessoas, pelas suas visões de mundo, por suas subjetividades e por suas práticas sociais.

Por um tempo, nos idos do século XIX e início do XX, o que se via era falar da economia, dos reis, dos grandes acontecimentos, das batalhas importantes. E nessas narrativas apareciam grandes homens, mulheres, camponeses, fazendeiros, negros, indígenas, mas o contexto social deles não aparecia e raramente eram citados ou mencionados nas histórias.

A História social é pensar outros sujeitos; as relações com outras pessoas, seu cotidiano, sua cultura; trazer sujeitos apagados da história.

Atualmente, é impossível fazer história social sem levar em consideração o universo das práticas sociais concretas e o das representações, criações simbólicas, rituais, costumes e atitudes diante da vida e do mundo, em suma, o universo do que se designou, durante algum tempo, como as 'mentalidades', o das culturas e práticas culturais (PROST, 2019, p. 206).

Com isso, não se nega a importância de outras esferas como a política, a econômica, o contexto que engloba essas pessoas. Não é somente pensar as estruturas ou classificar as pessoas em conceitos homogeneizantes. A historiografia e o ensino de História têm avançando bastante em trazer novas abordagens, pessoas, objetos, métodos.

É importante salientar que a emergência da História social, cultural, por exemplo, virá a ganhar um maior campo no século XX, na qual, foi fruto de ampliação e de debates para "acabar" com uma História tradicional. Quando nos referenciamos por história tradicional pensamos em fatos, datas, heróis, documentos oficiais, história branca, europeia, acontecimentos importantes (SILVA, 1984; BITTENCOURT, 2008; BURKE, 2011).

Conforme Peter Burke (2011) a História tradicional vem de um passado não tão novo, pois segundo o historiador, existem algumas atribuições para a Nova história, seja para com

⁸ BRECHT, Bertold. **Perguntas de um trabalhador que lê**. Disponível em: www.recantodasletras.com.br. Acesso em: 6 ago. 2022.

os *Annales* em 1929, com Karl Lamprecht na Alemanha em 1900, ou ainda o suíço Jacob Burckhart em 1860. Pode-se dizer que já havia genealogias por novas abordagens na História. A Nova história ganha maior repercussão nos anos de 1970 e 1980 com historiador Jacques Le Goff.

A expressão ‘a nova história’ é mais bem conhecida na França. *La nouvelle histoire* é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. Le Goff também auxiliou na edição de uma maciça coleção de ensaios de três volumes acerca de ‘novos problemas’, ‘novas abordagens’ e ‘novos objetos’[...] a nova história: é uma história *made in France* [...] (BURKE, 2011, p. 9).

Se olharmos para o legado francês, que foi a base para a configuração e consolidação dos cursos de História no Brasil (BITENCOURT, 2013; NADAI, 1992), é possível observar como a Nova história teve muita influência desse legado, assim como a História social também teve, como veremos melhor no decorrer deste trabalho ao abordar sobre a Reorientação Curricular.

Já no século XX, a História foi abalada pelas transformações sociais que reorientaram o fazer histórico e o ensino da História. A insatisfação em relação à história política e sua abordagem atomista despertou a necessidade por uma História mais abrangente e totalizante que não reduzisse a complexidade humana aos jogos de poder. A renovação dos estudos historiográficos atinge seu auge com a chamada Nova História, que substituiu a tradicional narrativa de acontecimentos políticos por uma história-problema (RIBEIRO; SANTOS, 2021. p 23-24).

A Nova história devido a grande variedade de abordagens, temas, objetos, divulgado com ênfase no final dos anos 70, revela como o campo da História tem ampliado suas discussões, ao sair de explicações deterministas, sociais e economias. Sair do meramente político e percorrer caminhos sociais, culturais; pela História da mulher, da loucura, da infância; do micro-história, da História oral.

Nesse contexto, amplia-se o horizonte de interesse que buscava inserir diferentes personagens ao enredo histórico. Bem como estabeleceu um profícuo diálogo colaborativo com outras disciplinas, como a sociologia, a econômica, a linguística, a antropologia social, a geografia e tantas outras que colaboraram para a interdisciplinaridade do fazer historiográfico (RIBEIRO; SANTOS, 2021. p. 24).

Conforme Peter Burke (2011) é possível dizer o que a Nova história não a coloca contrária ao que chama de paradigma tradicional que seria: uma História política e necessariamente do Estado; pura narrativa dos acontecimentos; história vista de cima, com grandes personagens; história baseada somente em documentos oficiais; história objetiva, fiel aos fatos. A Nova história ao chegar com força, ela antes de tudo, vem de uma caminhada não apenas na França, mesmo que lá tenha ganhado notoriedade, mas de mudanças em outros países como é o caso da História social inglesa.

A pesquisadora Circe Bittencourt (2008) argumenta de como foi importante essa nova abordagem da História social inglesa, principalmente com Eric Hobsbawm como Edward Palmer Thompson ao fazer crítica ao marxismo estruturalista. Com Thompson, passa-se ter foco marxista com relação à produção voltada para conteúdos sociais; houve também outro olhar sobre a concepção de poder. Como afirma Bittencourt (2008, p. 147) “[...] os novos estudos passaram a preocupar-se com outras esferas de lutas e de dominação. A produção da História social incorporou as lutas e os movimentos sociais provenientes de diferentes setores da sociedade”.

Os estudos da História social se modificam ao longo do tempo, assim como demonstrou Antoine Prost (2019) e Bittencourt apresenta a Nova história social, que não significa que se descarta a história social supracitada. Essa nova História social dá ênfase ao sociocultural, e destaca as aproximações da História e da Antropologia, renovando com a Micro e Macro-História. Nessa nova visão de acordo com Circe Bittencourt (2008) analisa não só as sociedades, classes, mas também os confrontos, as divergências das ideias dos diversos grupos e atores sociais. A História social para pesquisadora Bittencourt (2008, p. 119) “incorpora assim as contribuições tanto da história conhecida como ‘neomarxista’, de ingleses como E. Thompson, e do italiano Ginzburg, como das tendências da ‘nova história’ francesa”.

A perspectiva da nossa principal base teórica, bebe da fonte da História social inglesa surgida no âmbito do contexto pós-segunda guerra mundial de crise no partido comunista Britânico, na qual privilegia o olhar a partir dos mais pobres, dos oprimidos, dos trabalhadores do seu cotidiano, da cultura e dos costumes. Temos uma História social em forte diálogo com a parte cultural, com a Sociologia e Antropologia. Uma História sociocultural se alinha na visão de Popkewitz ao dar ênfase à parte cultural com bases da Sociologia e Antropologia, que é uma das bases da nossa teoria.

O campo das tendências neomarxistas, da Nova história, e a amplitude e consolidação das áreas dos saber como Sociologia, Antropologia, Psicanálise, por exemplo, faz com que outros debates como escola, educação, pedagogia, cultura, passem a serem vistas por outras lentes e análises, e na História não é diferente, pois sua produção historiográfica e de ensino passam por mudanças significativas.

A intenção aqui não é fazer uma análise sobre o campo da História social e suas variações, e sim trazer um aspecto de primeiras palavras para chegarmos à História social do currículo, ao ter como expoente o autor inglês Ivor Goodson, que vem dessa tradição inglesa, mas está em constante transformação durante sua vida.

Em sua história social da cultura e do ensino escolares, conserva marcas da história social inglesa, expressa em sua permanente preocupação com os sujeitos, especialmente aqueles negligenciados, pouco reconhecidos ou culturalmente pouco valorizados, como é o caso dos professores (MARTINS, 2017, p. 42).

Através da análise da autora Maria do Carmo Martins, é visível sua aproximação com a História social inglesa e sua trajetória de vida e pesquisa. Ainda é possível elencar críticas aos estudos curriculares realizados por boa parte dos sociólogos, pois conforme Goodson (2018), as análises feitas não levavam em consideração a parte histórica.

Com sua visão da história social, faz a crítica ao campo dos estudos curriculares, afirmando que reformadores, mas também especialistas em currículo, não raras vezes, ignoram os estudos históricos, porque enfatizam a via prescritiva como maneira de fazer a política e definir a cultura da educação. A história social relatada por este pesquisador é marcada por um compromisso político e acadêmico que expressa suas preocupações com a escola como um espaço de cultura que exclui as outras possibilidades culturais (MARTINS, 2017, p. 42).

Seu pensamento nos deu a possibilidade de sustentar nossa visão dos currículos através das disciplinas escolares e acadêmicas. Pensar por exemplo, como tais propostas são escolhidas? Quem está por trás das escolhas? Quais grupos compõem o que vai ser ensinado? A autora se preocupa com questões de poder, das ausências, das permanências, das experiências de vida das pessoas e dos ambientes (MARTINS, 2017).

1.1 HISTÓRIA BREVE DO CURRÍCULO

Sobre o currículo, não é pretensão fazer uma exegese de sua história, ou seja, do significado da palavra. Embora, muitas vezes a palavra está associada em sua origem latina *Scurrere*, curso ou carro de corrida, podendo ser entendido como “curso a ser seguido” ou “conteúdo apresentado” e visto como algo preciso, fixo (GOODSON, 2018).

Também é oportuno dizer, conforme Lopes e Macedo (2011) que definir currículo não é nada fácil, já que ao longo do século passado ou antes apareceram formas distintas de currículo e de sentidos. Dar conta de tudo é impossível para essa pequena introdução ao leitor.

Dependendo da perspectiva que adotamos, podemos ter outros entendimentos sobre o que é esse tal currículo que tanto ouvimos na nossa trajetória de vida, na escola, no trabalho. Goodson já nos deu uma pista da origem do nome. Daqui para frente ele será uma das principais referências e, por isso, de uma forma introdutória e geral, apresenta-se seu pensamento e como o autor vê o currículo: “O currículo, em um sentido mais amplo, pode ser compreendido como todo um conjunto de discursos, documentos, histórias e práticas que imprimem identidades nos indivíduos envolvidos no processo escolar”. (GOODSON, 2018, p.18).

Ao leitor, é preferível que não partamos de uma definição estanque, mas de uma visão mais geral e sintética trazida pelo autor Tomaz Tadeu da Silva, ao trazer no final de seu livro *Documentos de Identidade, uma Introdução às Teorias do Currículo* (2005), após analisar as principais teorias do currículo.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, T., 2005, p. 150).

No seu livro é possível observar três teorias: uma chamada de teoria tradicional do currículo, voltada para uma concepção tecnicista, “neutra”, de modelo de fábrica. Para Tomaz Tadeu Silva, o currículo se torna um processo industrial e administrativo.

Como veremos, começam a surgir críticas ao currículo tradicional após a segunda metade do século XX com maior ênfase em observar a manutenção do *status quo*, a aceitação ou adaptação das pessoas, a naturalização e reprodução nos currículos. Ter um caráter mais crítico do currículo na educação ou também a chamada teoria crítica era questionar a visão dita tradicional.

Existe ainda a teoria pós-crítica que não é a negação da teoria crítica e sim uma ampliação de outras pautas como feminismo, multiculturalismo, a questão cultural, os discursos, a questão étnica e racial, o pós-estruturalismo etc. Metanarrativas não são suficientes para emergência de novas transformações ocorridas no mundo e conceitos universalizantes.

Tanto o campo da História, como o do currículo e da educação, sofrem mudanças nos seus campos do saber. Têm-se, por exemplo, mudanças na historiografia, nos temas e em outros sujeitos, porque esses não aparecem nos currículos e nas escolas. Qual o motivo das pessoas de baixo, o esfarrapados do mundo, o proletariado, não terem sua visão de mundo, sua cultura, crenças, abordadas na escolarização e nas reformas curriculares? Foi preciso tencionar e indagar onde o povo, a cultura, os indivíduos, a sociedade estão e não somente onde estão as estruturas, pois existe uma ação do sujeito na construção do conhecimento e não um mero objeto passivo, um vaso a ser preenchido, uma tábula rasa, uma pessoa não racional. Pensar as identidades, as culturas, o poder, os diversos saberes é e foi romper uma visão neutra, passiva, universal, acrítica. E questionar os “porquês” e “para que”, “por que isso?”.

Muitos autores e autoras passam pela teoria crítica, alguns ampliaram seu campo de visão se deslocando para outras pautas. Como a indagação de Tomaz Tadeu com relação às duas teorias:

Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento é não outro estejam no currículo? Por que privilegiar um determinado

tipo de identidade ou subjetividade e não outro? A teoria crítica e pós-crítica de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, T., 2005, p. 17).

Veremos a seguir, o grande ápice das mudanças por uma História social, cultural, pela inquietude de analisar os currículos, os sistemas escolares, muito tem a ver com relação ao contexto pós-segunda grande guerra. E como, de alguma maneira, contestações emergem no campo da História, da Sociologia, da Antropologia, do marxismo. Nomes como Goodson e Popkewitz ganham força no Brasil para o campo do currículo e das reformas curriculares como veremos nas linhas posteriores.

1.2 COMEÇOS DA TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO

Para chegar a dizer que é uma teoria crítica, é preciso dizer o que se diferencia da outra tendência. Como foi por nós explicada, a chamada teoria tradicional pode ser vista como campo hegemônico do currículo a qual adotava uma perspectiva mais industrial e administrativa (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, T., 2005).

Lopes e Macedo explicam como o contexto do início do século XX nos Estados Unidos e a industrialização fez surgir um currículo voltado para adaptar o estudante para vida na indústria, na economia, na parte administrativa. Ou seja, a ideia era ter um currículo que suprisse as necessidades e soluções de uma sociedade que estava em industrialização. Alguns nomes como já citados neste trabalho: Bobbitt, Ralph Tyler e John Dewey, representam, mas não os únicos, as transformações nos Estados Unidos e a busca pela eficiência, tanto pelo tecnicismo, como o progressivismo de Dewey que vai influenciar o movimento Escola Nova no Brasil.

O campo do currículo ganha maiores discussões e consolidação nos Estados Unidos, de acordo com Lopes e Macedo (2011). E na linha do avanço do campo curricular no Brasil, é possível ver como o tema chega ao país nas primeiras décadas do século XX e se propaga. No entanto, o pesquisador Antônio Moreira (2012) vai apontar que não é possível homogeneizar as tendências curriculares, como também não é possível dizer que o Brasil fez uma cópia exata do tecnicismo dos Estados Unidos.

Por isso, é preciso deixar claro que mesmo o Brasil se alinhando à tendência curricular estadunidense, a realidade brasileira e ser uma base tecnicista, o movimento estadunidense influencia nosso país com uma visão tradicional. Visão essa bastante criticada no Brasil por Paulo Freire em seu livro *Educação como prática da liberdade* (2011b).

Tomaz Tadeu da Silva (2005) menciona que cresce um movimento pelo questionamento da vertente curricular tradicional, pois não se questionava o motivo de certo

conteúdo e sua fundamentação, era um currículo que deveria ser seguido sem questionamentos. Observam-se movimentos de contestação ao currículo tradicional e à escola. Na mesma perspectiva estudos ampliam os olhares nas suas áreas e contribuem para ver que era preciso questionar e ser crítico. Claro, não é um movimento homogêneo, contudo, ao longo dos anos 60 e 70 do século XX, era o que se chamava de teoria crítica, ao contestar a visão tradicional do currículo.

A teoria crítica e pós-crítica de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2005), ao se opor ao aspecto tradicional é, para além do “o quê”, se indagar pelo “por quê?” Ao partir do questionamento da teoria tradicional, se investiga pensar nos currículos, nos programas curriculares e saber o que se quer com tal currículo? Ou ainda, o que se entende por currículo? Quais habilidades e competências devem seguir uma diretriz? Disputas, relações de poder, embates de campos sociais, dos saberes. Para quem serve o currículo? A favor do quê? A favor de quem? Contra o quê e contra quem?

Estudos do campo curricular se desenvolvem com maior evidência a partir da segunda metade do século XX, por volta dos anos 70. O contexto social, político e econômico mundial, contribuíram para sinergia da crítica para com a escola e o currículo (GOODSON, 1997). De acordo com Peres e Morgado (2020), guerras, ditaduras militares e os protestos estudantis na França, por exemplo, evidenciavam a situação e o tensionamento por transformações ao emergir nos anos 70 críticas com maior destaque ao campo do currículo. Algumas obras como de Ivan Illich (1987), Paulo Freire (1987) no Brasil e principalmente a obra de Bourdieu e Passeron (2012), vão influenciar os campos de estudos sobre currículo e sobre a escola.

Assim, o currículo passa a ser alvo de exames, tendo como base um currículo entendido como reprodutor, hegemônico, tradicional e passa-se a uma proposta crítica. Como expoentes temos, por exemplo, Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Young, Paulo Freire e William Pinar. Desse modo:

A teoria curricular crítica consiste num movimento teórico e prático de contraposição às perspectivas curriculares fundadas na racionalidade tradicional e técnica, que determinaram a gênese do campo e permaneceram de forma hegemônica até o fim dos anos de 1970 (PERES; MORGADO, 2020, p. 216).

Várias obras têm estudado sobre a escola, sobre o currículo e sobre as pedagogias. Autores como Pierre Bourdieu e Michael Foucault movimentado nas pesquisas e ângulos de análise com bases em seus pensamentos, sejam eles respectivamente na parte da ampliação sobre o aspecto de análise cultural e na parte sobre poder, isto é, micropoderes. São autores de

magnitude de alargamento para as Ciências Humanas e de influência em outros autores como Goodson e Popkewitz.

A teoria da reprodução nos anos de 1970 é vista como controle social através da escola e do currículo, e em um dos trabalhos, como o de Louis Althusser com seu livro *Aparelhos ideológicos do Estado*, é possível ver como a escola seria um desses aparelhos do Estado; ou com Baudelot e Establet *A escola capitalista na França* (LOPES; MACEDO, 2011). Entretanto, Bourdieu e Passeron em sua obra *A reprodução*, ganharam repercussão e discussão em um entendimento equivocado de sua obra, na qual, a escola seria apenas uma reprodutora dos dominantes. Com isso houve algumas contestações e reações. Não é nosso objetivo abordar os questionamentos infundados sobre a obra, mas (SAVIANI, 2013; JOURDAIN; NAULIN, 2017; STRECK, 2014) de revelar como ela foi palco de grande influência não só no mundo, como no Brasil.

São vários movimentos se disseminando pelo mundo, e no Brasil, Saviani e Paulo Freire são expoentes de obras com relação à educação e à pedagogia, conforme pode ser observado nos anos 60 e 70 pelo pesquisador Jaime Cordeiro (2002), exercendo impacto também sobre currículos de alguma forma, já que o campo educacional e curricular estava em disputa.

Para falar de autores do campo crítico, é possível elegermos alguns deles e ver como também esse não é um campo homogêneo, assim como a visão tradicional do currículo também não era. Mesmo o Brasil com autores para educação, para a Pedagogia, o tema currículo ganha maior força nos anos 80 e nos anos 90. Não quer dizer que o pensamento de Freire ou Saviani, por exemplo, não tenham sido usados para propor currículos ou reformas curriculares.

Longe de dizer que autores nacionais obtiveram um pensamento sublime, é negligenciar a influência estrangeira. E dizer que autores como Apple, Giroux, bell hooks também tiveram influência estrangeira, todos em algum momento tiveram contato com Paulo Freire e sua obra. Obviamente cada autor e autora tem suas especificidades e entendimentos, como tem desconfianças do sistema escolar, da pedagogia e do currículo.

Se já tínhamos uma desconfiança dos aparelhos ideológicos do Estado; e depois se passa a perceber como as reproduções se perpetuam de formas sutis, que vão além do econômico e passam a operar no campo cultural, do poder simbólico como dirá Bourdieu e Passeron; temos a Nova Sociologia da Educação (NSE) ao contribuir no desvelamento da realidade.

Com o movimento da NSE, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2005) a luta vai contra uma antiga Sociologia da educação que não questionava a natureza do conhecimento, da escola ou o papel do currículo com as desigualdades. Como o mesmo autor destaca, o marco do movimento teria começado com o livro lançado por Michael Young em 1971 *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, com alguns ensaios como de Bourdieu, Basil Bernstein e do próprio Young, por exemplo. De maneira geral pode ser entender a NSE da seguinte maneira, conforme Tomaz Tadeu: “Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder” (2005, p. 67). Ou ainda, o que conta como conhecimento socialmente válido, principalmente na figura de Michael Young visto como “líder” do movimento (LOPES; MACEDO, 2011).

A NSE teve boa influência até meados dos anos 80 e surgem outros trabalhos. Nessa década conforme Lopes e Macedo (2011) o campo curricular ganha maior ampliação, como a discussão na escolarização, na pedagogia, nos movimentos feministas, e a questão de raça, classe e gênero.

É preciso lembrar-se de bell hooks, Michael Apple nos anos 80 nos Estados Unidos, e principalmente de Angela Davis ao tratar de temas como raça, classe e gênero e a ampliação dos debates na educação, na escolarização e também nos currículos. Não falar de raça, classe e gênero é não falar de identidades, saber e poder. Por isso a preocupação de falar de uma teoria crítica e pós-crítica se faz necessário. As análises e discussões crescem bastante pelo destaque em Henry Giroux e (LOPES; MACEDO, 2011), Apple, sendo esse último forte alcance no Brasil com seu livro *Ideologia e Poder* de 1979.

Giroux se destaca por sua base mais cultural e pela tentativa de superar um sentimento das teorias da reprodução, assim como Apple. Sua pedagogia e concepção de currículo na teoria crítica giram em torno de radicalizar transformações na sociedade.

Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios de poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão (SILVA, T., 2005, p. 53).

Sendo assim, o currículo pode ser tanto imposto, como também ele pode ser contestado no espaço público, numa escola democrática. A consistência de uma pedagogia como a de um currículo, perpassa pela via cultural que, para Giroux, é extremamente importante. Seu pensamento é a luta pela emancipação, luta por uma escola como lugar para a democracia, assim como pela luta política e transformação da realidade. E um dos seus livros

aponta para luta contra o que se chamava de teorias da reprodução: *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução* lançado em 1971.

Em linha parecida de contestação à teorias da reprodução, e de prestígio do seu pensamento circulando pelo Brasil, Michael Apple é um dos autores que ganhou destaque nos programas de pós-graduação no país, em tempos de abertura democrática nos anos 80, ao tratar com maior ênfase o currículo (MOREIRA, 2012; LOPES; MACEDO, 2011).

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, Apple põe o currículo no centro da teoria educacional “Apple vê o currículo em termos estruturais e relacionais. O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (2005, p. 46). Apple acredita na educação e em sua potência para mudar a sociedade, não apenas como uma reprodutora, e a escola como parte do processo de educação também pode produzir conhecimento. Para o autor é preciso estar atento às conexões entre o conhecimento e a parte econômica, isto é, conhecimento e poder.

Não apenas o pensamento de Apple aparece com força no campo curricular na década de 80, ao criticar as teorias da reprodução, especialmente a de Bourdieu e Passeron, como o pensamento de Paulo Freire, ou de Dermeval Saviani entram nas discussões no Brasil, mesmo os dois últimos autores não trabalhando diretamente com a questão do currículo.

O campo do currículo avança em países como Inglaterra, França e Estados Unidos e seus respectivos autores são referência. Cada autor, como vimos, traz uma característica e entendimento sobre currículo, da mesma forma que suas pesquisas contribuem para o avanço do campo.

Com isso, a base dos autores e seus campos de atuação contribuem nessa sinergia política, econômica e social para mudanças na produção de conhecimento e questionamentos epistemológicos. Afinal, o crítico e pós-crítico não podem ser visto como antagônicos, e sim como uma conexão e contribuições diante da complexidade da realidade e da necessidade de dialogar com outras áreas do saber.

Diante do que foi exposto, é preciso fazer um esforço de conexões como a sócio-histórica e sociocultural. Ambas têm espectro de criticidade diante da escola, do currículo e suas reformas com influências sociológicas, antropológicas, históricas; e porque não marxistas, foucaultianas, bourdesianas; estruturalista e pós-estruturalistas. Tal influência perpassa autores e tendências no Brasil, como no mundo.

O campo do currículo no Brasil se desenvolve bem mais nos anos 80 com uma linha crítica de autores como Giroux, Freire, e com destaque para Apple, como já mencionado. Os

estudos seguem uma perspectiva mais voltada à tradição estadunidense e inglesa. A seguir abordaremos Popkewitz que é estadunidense e Goodson que é inglês, coincidência ou não, serão as bases de referências da nossa pesquisa, como também estão inseridos na visão crítica de embate com as teorias reprodutivistas. E ambos os autores são designações nacionais e internacionais no campo do currículo.

1.3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOCIOCULTURAL DE THOMAS POPKEWITZ

Popkewitz é um autor estadunidense ligado à ótica sociocultural, sua pesquisa envolve escolarização e currículo. Seu trabalho está no campo da virada linguística e propõe estudar formas de discursos nos sujeitos e ver como os discursos estão introjetados no processo de escolarização, pensando a dimensão do currículo como regulação social (JAEHN; FERREIRA, 2012).

O autor está alinhado ao campo do currículo crítico, no entanto, como salienta Lisete Jaehn (2012), Popkewitz amplia o campo teórico sobre o currículo de modo que:

Tal redimensionamento teórico produziu a inserção de novas abordagens na pesquisa curricular e a ampliação do próprio significante de currículo, que passa a olhar também para os processos educativos que acontecem fora da escola, como currículo não escolar. Mesmo em relação ao espaço formal de escolarização, a noção de currículo não se reduz apenas ao conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos e objetivos de ensino e aprendizagem, mas se relaciona a um conjunto de práticas e saberes que articulam a seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar com finalidades educacionais, conteúdos e estratégias de ensino, avaliação, políticas curriculares, propostas e práticas curriculares. Assim, o currículo se constitui a partir de diferentes visões de mundo a produzir, eleger e transmitir narrativas e significados sobre as coisas e o mundo (JAEHN, 2012, p. 118-119).

A noção trazida pelo autor ao olhar para o currículo, entende como se corporifica na prática discursos históricos dentro da organização escolar. Seu trabalho parte mais do “eu”, pois Popkewitz (2008) considera sua análise sócio-histórica uma prática social na escolarização, e também organiza as finuras, os modos de responder ao planeta que habitamos e ao “eu”. Não analisa somente as estruturas ou os sujeitos, mas a relação entre esses dois:

É a partir desta perspectiva, portanto, que Popkewitz analisa as relações estruturais que produzem efeitos de poder e, conseqüentemente, a regulação do *self*. As estruturas sociais não deixam de existir, inclusive o ator ou o sujeito, mas o poder é produzido nas relações que são estabelecidas entre eles e se relaciona ao conhecimento (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 263).

Sua proposta de pesquisa não desconsidera a noção de classe social, mas sim a posição voltada para o discurso ao tentar ver uma formatação do indivíduo, ver uma determinada racionalidade, um jeito de pensar, quase como observar o que está configurado no aluno. Dessa maneira, Popkewitz define o currículo da seguinte maneira “Uma imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem e disciplina ao indivíduo. Não há

imposição da força bruta, mas através de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir” (POPKEWITZ, 2008, p. 186).

Certos valores para o autor são entendidos e percebidos como legítimo, neutros, universais. No entanto, demonstra que existe um campo de disputas nas ciências como um todo, um discurso de ser comum, de neutralidade, isso tanto dentro, quanto fora das escolas. Thomas Popkewitz ao analisar o “eu” não abandona os fatores externos, por isso as reformas escolares para ele tem um papel importante. Existe uma regulação social e dispositivos, e é preciso enxergar na formação histórica dos sistemas de pensamento, em particular como se produzem, divulgam e programam ideias no campo educacional. Para ele:

[...] as ciências educacionais, as teorias do currículo e os modelos de pedagogia formam os dispositivos de inscrição para domesticar as incertezas de mudanças através da internalização das regras e padrões de razão (POPKEWITZ, 2001, p. 64).

Nas escolas não só aprende o que se vai fazer, o como conhecer, qual matéria; aprender certas matérias é ter uma visão de mundo e como enxergar esse mundo (POPKEWITZ, 2001). Por isso, o autor quer desvelar as regras e ideias que engendram as práticas escolares. Existem regimes de verdades, que fomentam a ideia a ser corporificado, o sujeito. Conhecimento e poder se entrelaçam em prol de uma regulação social. Popkewitz observa como algumas partes das pesquisas na área do currículo estavam alinhadas ao campo da Psicologia, e no seu doutorado percebe que a ciência é legitimada por certos grupos. Ou seja, não há ciência desinteressada (BOURDIEU, 2004).

O autor tem um importante conceito, o de alquimia, significativo para desvelar o processo de produção do conhecimento. Para Popkewitz, ao ser entrevistado por Ana Lima e Natália Gil, a “Alquimia esconde os processos sociais, culturais e políticos por meio das quais o conhecimento é produzido. Isso apaga qualquer elemento crítico na educação” (LIMA; GIL, 2016, p. 1145-1146).

Ligado a espaços disciplinares de discursos, algo que se aproxima ao conceito de Campo de Bordieu (2004) é possível analisar as disputas do “jogo” pelos dominantes do campo discursivo. O que Popkewitz quer analisar é como acontece discursivamente, como regras e padrões são produzidos por esses discursos.

As diferentes verdades que são autorizadas em uma disciplina científica, por exemplo, resultariam de um conjunto de relações no qual as regras e os padrões de conhecimento são produzidos em uma comunidade discursiva. Portanto, o conhecimento disciplinar [que se refere à disciplina científica] é socialmente produzido nas comunidades discursivas [...] (JAEHN; FERREIRA, 2012. p. 267).

Entender o currículo é entender como isso pode chegar ao estudante. Pois Popkewitz não fica no currículo prescrito. Mesmo que esse seja explícito, irá ter uma tradução por parte

dos professores. Uma gama de discursos percorrem as disciplinas, são ocultos e por trás existe um tipo de cidadão que se quer formar, quiçá adestrar, como diria Foucault em *Microfísica do Poder* (1979). Ao retomar o conceito de alquimia, Lima e Gil exemplificam um corpo desejado:

Para pensar sobre como o currículo opera na formação dos estudantes, Popkewitz se vale da noção de alquimia, recurso analítico que se refere ao processo de conversão dos conteúdos das disciplinas científicas e acadêmicas em meios para a criação de **disposições psicológicas desejáveis nos alunos**. Nesse processo, qualquer que seja a área do conhecimento – matemática, música ou outra –, todas passam a ter os mesmos objetivos, os quais, nos currículos atuais das escolas norte-americanas, incluem desenvolver nos alunos habilidades de comunicação; capacidade de adquirir e utilizar informações para solucionar problemas; disposição para trabalhar em grupo de modo produtivo e assim por diante (LIMA; GIL, 2016, p. 1130, **grifo nosso**).

Ter um corpo desejado, adestrado, dotado de “autonomia” e “liberdade” é ter na escolarização um processo de alquimia que mascara os dispositivos e discursos para construção de um sujeito a ser alcançado.

Portanto, ao se tornarem escolares, as disciplinas passam a ser, em primeiro lugar, instrumentos para a fabricação do cidadão desejado, de modo que o aprendizado das áreas de conhecimento torna-se uma preocupação secundária (LIMA; GIL, 2016, p. 1130).

Sendo assim, Popkewitz entende que certas práticas da escolarização, das reformas organizacionais, carregam consigo certas linguagens e percepções de mundo, percepções de verdades, carregam com si suas culturas, estruturas de pensamento. Em linhas gerais é gerar um sujeito universal, cosmopolita que abdique de valores provinciais para ter valores universais, aceitando a diversidade, mas não questionando ou problematizando (se aceita a diferença, mas deixa-a no seu canto, não se envolve), como se a alquimia apagasse os processos sociais, culturais e políticos, o que acaba por gerar uma inclusão na exclusão.

Na conversão da matéria científica em escolar acaba por criar nos estudantes noções comuns, mas também cria distinções e naturalizações. Para o autor, “o debate e a luta que produziram o conhecimento disciplinar são encobertos e um sistema de ideias estável é apresentado às crianças” (POPKEWITZ, 2001a, p. 35).

Por exemplo, o processo de escolarização produz as identidades de pertencimento social, ou seja, o estudante pertencendo a determinado gênero, raça, classe social, etc., e as corporificações que estes conhecimentos produzem na formação das identidades, tal como as diferentes áreas de formação de professores. Estas corporificações estão tão presentes que somos capazes de identificar, por exemplo, professores de Biologia, Matemática, História ou Pedagogia. A história do currículo pode estudar, portanto, como estas regras e padrões de conhecimento se formam historicamente. Ao propor desafiar a visão de um mundo determinado, relativizando e historicizando suas maneiras de ‘contar a verdade’ e o ‘desejo de saber’, esta vertente teórica questiona os sistemas que controlam as subjetividades, o que, para Popkewitz, produz a possibilidade de reinserir o sujeito na história, proporcionando-

lhe espaço potencial para a articulação de atos e intenções alternativos (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 266).

Com essas palavras das autoras, ao trabalharem as concepções metodológicas e teóricas de Popkewitz, ao demonstrar a potencialidade de suas análises é possível descobrir as sutilezas que às vezes não são percebidas. O diálogo de Thomas Popkewitz com correntes sociológicas da Nova Sociologia do Currículo, de Foucault, é perceptível. A desnaturalização é importante, mas o autor não abre mão da análise sócio-histórica e de uma adjacente bastante cultural. Assim,

A normalização não mais trabalha para incluir/excluir categorias de pessoas. As normalizações agora trabalham para incluir/excluir certas maneiras de ser, não importa de quem. Segundo Bourdieu, os sistemas diferenciais de reconhecimento e distinções [*habitus*] dividem e organizam a participação de pessoas. No campo educacional, é possível conceber as distinções e sensibilidades particulares do professor e da criança participativos como representação seletiva do *habitus* particular de certos grupos (POPKEWITZ, 1997, p. 164).

Desta maneira ao desnaturalizar o entendimento de ciência e das reformas educacionais, compreendemos o intuito de Thomas Popkewitz de não analisarmos a escolarização e as reformas educacionais sem pensá-las que não há interesses. Todavia, é preciso pensar na concepção do autor, estar atento aos espaços de conhecimento e seus processos buscando perceber que as ações tomadas são fruto de agentes sociais, ou seja, de relações sociais. Seus esforços demonstram uma educação individualizada ao pensar na ideia de desabrochar um dom oculto, mas na realidade suas capacidades são produtos de discursos, de certa lógica do conhecimento que molda certa capacidade dentro de parâmetros políticos, culturais. Por isso, analisar o “eu” é perceber as corporificações de um processo de conhecimento socialmente válido.

A abordagem teórica metodológica do autor é reveladora das camadas escondidas no processo de naturalizar e de impor hábitos, um discurso que passa por comum e natural. Alinhar seu pensamento no aspecto sociocultural é ampliar a discussão em torno de proposta de reformas educacionais, curriculares, de exercer uma padronização desejada e introjetada nos indivíduos. Indo além, como mencionado anteriormente, é universalizar as pessoas mesmo que elas sejam diferentes, morem em lugares distintos e possuam culturas e ritos distintos.

Defendo que as reformas escolares alinham e conectam as finalidades e as aspirações dos poderes públicos com as capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos. O cidadão contemporâneo é produzido como um sujeito cosmopolita inacabado. Esta individualidade expressa-se na categoria do aprendente por toda a vida, que age como um cidadão global, continuamente traçando sua biografia, em colaboração com a “comunidade”. Esse cosmopolitismo global implica seus Outros. A instanciação da unidade do todo ou do global simultaneamente diferencia e exclui

qualidades dos Outros como ameaçadoras à harmonia e à estabilidade (POPKEWITZ, 2011, p. 363-364).

Nessa perspectiva, o cidadão cosmopolita é mais um conceito que ajuda entender as reformas e suas máscaras de unificação, ou de tradição inventada. Ser cosmopolita é passar a ideia que todos são iguais, pertence a uma nação e que por isso, é preciso “aplicar” uma mudança na sociedade, mudança que homogeneiza e que faz acreditar que todas as pessoas compartilham da mesma lógica universal de um determinado local, país. O ponto de destaque é que essa mudança universal tem uma história, um contexto, vem de um grupo de pessoas e já há uma dinâmica cultural dentro delas. Então vai universalizar certas ideias a partir de um determinado ponto cultural que as pessoas estão inseridas e dizer que é preciso seguir esse caminho para o progresso.

Padronizar pode ser uma palavra que possa ajudar a entender o conceito cosmopolita. Nas reformas educacionais pelo mundo, segundo o autor, é preciso criar uma avaliação nacional padronizada, que faz parte de acordos internacionais para avaliação da educação de um país; criar currículos padronizados com ênfase tecnicistas para desenvolver uma nação. (POPKEWITZ, 2011). Uma educação que promova uma criança cosmopolita do futuro, mas negue outras pessoas locais que possam comprometer esse progresso; por outro lado é passar a ideia de avanço da racionalidade, da ciência, “generosa” com outras pessoas.

O pensamento do autor tem uma visão que ajuda a iluminar como as reformas de modo geral não são mero acaso, e que são ligadas a pensamentos que querem se universalizar. Uma globalização? Um modo de pensar, agir em prol de uma falsa sensação de progresso, na qual, um cidadão ou sociedade vista como “bárbaro” pode desmanchar um espectro universal no caminho da fabricação do corpo desejável. Se um programa funciona bem em certo lugar, logo, deve funcionar em outro local, país, comunidade. Como Popkewitz salienta:

As atuais ciências da reforma escolar remontam os aparatos da engenharia social do início do século XX na fabricação do cidadão. As tarefas de planejamento dizem respeito, em certo nível, ao cosmopolita inacabado. Trata-se de produzir uma vida de escolha e inovação, referida, ironicamente, como engenharia, através da replicação; isto é, identificando programas bem sucedidos (e as pessoas que neles operam) como modelos universalmente transportáveis para o universo das escolas (POPKEWITZ, 2011, p. 383).

Em suma é dizer que uma reforma educacional, por exemplo, tem propósitos e precisam atender certas demandas, alinhar o projeto de futuro desejável, a busca por uma melhor educação que esqueça ou abdique valores da sua comunidade de origem e passe a trabalhar para o global, sem questionar. Ou seja, criar uma pessoa desejável e que todo processo pareça natural, justo.

1.4 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS-SÓCIO-HISTÓRICA DE IVOR GOODSON

Goodson é um autor Inglês que se debruça sobre o currículo e seus efeitos de controle social. Sua análise está ligada a perspectiva sócio-histórica, ao emergir da preocupação com a História do Currículo numa perspectiva crítica; neomarxista; e a seleção, organização curricular tende ao controle social e manutenção do *status quo* (JAEHN; FERREIRA, 2012).

Embora Goodson tenha sido alinhado à perspectiva neomarxista, o autor no decorrer de sua obra e vida e demonstra transformação e avanço em suas análises. Sua obra não está parada no tempo, nem deve ser analisadas por uma só ótica, no sentido de ver o autor numa só perspectiva que agrade, ou negar a mudança dele ao longo tempo. Sua pesquisa em um primeiro momento se relaciona ao entender o currículo através das disciplinas escolares e acadêmicas.

O currículo para Goodson pode ser entendido da seguinte maneira:

Curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo meta e objetivos', conjunto e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (GOODSON, 2018, p. 117).

Em seu livro *A construção Social do Currículo* (1997), ele traz um panorama da emergência das disciplinas, pois para ele não é algo fixo, e nem neutro. Goodson afirma: “Em primeiro lugar, é importante que a História do Currículo nos ajude a ver o conhecimento escolar como um artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal” (1997, p. 9). Tendo como base uma postura educacional crítica, tende a desvelar as relações de poder, de conhecimento, sendo possível uma transformação da realidade.

Contudo, Goodson afirma ainda que nos idos de 60 e 70 o contexto da sala de aula era tido como irrelevante para análise e efeito do currículo:

Nos anos sessenta e setenta, os estudos críticos do currículo como construção social apontavam para a sala de aula como o local da sua negociação e concretização. A sala de aula era o «centro da acção-, «a arena de resistência». Segundo esta perspectiva, o currículo era o que se passava na sala de aula. A definição de currículo escrito, pré-activo - a perspectiva a partir do «terreno elevado» e das montanhas - encontrava-se sujeita a redefinições ao nível da sala de aula, e era muitas vezes irrelevante (GOODSON, 2018, p. 19).

Por isso, sua análise se volta não só para os currículos prescritos, ou oficiais, como também para a sala de aula. Goodson focaliza a ação do sujeito na História do Currículo:

[...] esclarece a capacidade regulatória dos currículos sobre professores e, portanto, a maneira como os primeiros exercem ações contrárias à autonomia do professor, criando formas de garantir a reprodução das relações sociais. Sua crítica volta-se, nesse caso, às análises e aos estudos dos currículos prescritivos e do currículo como uma “prescrição” (MARTINS, 2017, p. 42).

O que seria esse currículo e o que pode nos revelar para Goodson?

Em suma, o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação. O que importa salientar é que o currículo escrito - nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas - tem, neste caso, um significado simbólico mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira (GOODSON, 2018, p. 20).

A autora Márcia Martins (2017), faz algumas considerações a respeito do entendimento de Goodson com relação ao seu juízo sobre prescritivo:

É importante dizer que o currículo prescritivo não se refere somente ao currículo que foi escrito como documento oficial, resultante das políticas e das negociações sobre o que deve ser ensinado. Em suas explanações, Goodson apresenta a prescrição também nas marcas específicas da transmissão da cultura, cujas seleções, explícitas e ocultas, marcam o que deve ser aprendido e do que será composta a herança cultural (MARTINS 2017, p. 42).

Goodson observa que o currículo escrito tem sua relevância, não se pode desconsiderar, pois nele se transmite a ideia do que se deve aprender, que tipo de pessoas formar, e qual capital cultural preferível. Analisar somente o currículo escrito é analisar um catálogo morto, sem vida, já que nem sempre o currículo é seguido, ou se adiciona algo extracurricular na realidade da sala, o cotidiano da escola, as experiências de vida.

O autor tem uma guinada dos seus estudos do currículo como disciplina, ao observar sua estruturação, jogos de poder e de legitimação pela implementação de saber necessários para instrução. Ivor Goodson tem um conceito que ele chama de Currículos narrativos, no qual busca uma aprendizagem significativa para os sujeitos escolares, pois a escolarização é vista pelo autor como excludente. O currículo expressa a manutenção da hierarquia social e exclusão através da seleção cultural dos conteúdos. Ele vai se preocupar com a vida, formação dos professores, pois pode ter impactos sobre o ensino e as práticas educativas, como também a vida dos estudantes. Nas palavras de Goodson (2018, p. 30) “noção curricular convencional sem consideração pelas vidas das pessoas. Essa crise já está ocorrendo”.

O autor destaca:

No novo futuro social, devemos esperar que o currículo venha a se envolver com as missões de vida, as paixões e os objetivos que as pessoas articulam em suas vidas. Ora, isso iria verdadeiramente ser um currículo para o empoderamento, e um aprendizado terciário transformaria nossas instituições educacionais e faria com que elas cumprissem sua promessa anterior de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos (GOODSON, 2007, p. 251).

A forma de se considerar as vidas das pessoas para construção de um currículo não convencional, percebe-se a aproximação da importância das experiências na construção

colaborativa de pesquisas. Trazer as pesquisas de volta para quem está no chão da escola é admirável, porque interage no desvelamento da realidade que, muitas vezes, na rotina não é percebida pelos agentes da escola.

A escuta é parte do processo da pesquisa, porque, como Goodson mesmo assegura, permite ao professor refletir sobre sua história, contextualizando-a. Reserva a essas histórias a possibilidade de virem a ser histórias coletivas, narrativas sobre o coletivo e que se voltam para o coletivo. E isso não significa o fim da narrativa pessoal. Como ele mesmo demonstra, não são escutas que visem somente conhecer o outro, mas que configurem uma possibilidade colaborativa entre o professor investigador externo e o professor que narra tais ciclos vividos (MARTINS, 2017, p. 43-44).

Não é só entrevistar, saber as experiências, as memórias, é ouvir e ter empatia. Saber sobre o currículo escrito é uma possibilidade, mas na sala de aula o currículo ganha contraste de vidas e sonhos como uma tradução do currículo. Quiçá uma etnografia. Embora pareça que a análise de Goodson seja micro e possa levar a experiência com maior ênfase, não significa que ele não considere fatores macros, internacionais; tão pouco leve as práticas de vida como únicas e absolutas, mas é uma das possibilidades

Em suma, pensar o currículo para Goodson (2018) é resultado de um vagaroso processo de fabricação social, tem uma historicidade, tem vários fatores que o influenciam a sua disputa pelo currículo. De acordo com o autor: “O currículo, em um sentido mais amplo, pode ser compreendido como todo um conjunto de discursos, documentos, histórias e práticas que imprimem identidades nos indivíduos envolvidos no processo escolar” (GOODSON, 2018, p. 18).

Ao eleger Goodson, como referencial teórico para nossa análise, é importante observar como o autor salienta em suas obras a consolidação das disciplinas escolares, e como elas se afirmam ao longo do tempo de disputas, de conflitos. Se elas têm necessidade de consolidação de uma disciplina escolar, ou ainda, de um campo do saber, elas têm disputas, por que o currículo de uma determinada disciplina não teria? Ter sua área do saber como disciplina legitimada e incluída no processo de escolarização ajuda a corroborar e legitimar seu campo de atuação de alguma forma.

Sendo assim, o autor salienta as disputas, as criações e como isso está circunscrito em um contexto social, ou campo acadêmico. Quando pensamos o currículo é preciso ter em mente que ele não é mera escolha do Estado, de um ministro, não é divino. Se alguém escolheu, esse alguém fez uma escolha, e sua opção teve uma intenção. O currículo é social e não pode ser analisado como natural, neutro, ele tem embates, está imbuído de visões de mundo, de discursos explícitos e implícitos, por isso o currículo é social. Sendo social, ele tem uma historicidade e sua história e entendimento nos revelam suas transformações.

Ivor Goodson (2018) aponta a necessidade de vermos as mudanças desses currículos. O que orienta tais mudanças, o que se levou em conta para mudar tais perspectivas? Por que essa e não outra concepção de História? Ou, por exemplo, por que na primeira metade do século XX no Brasil ainda temos o ensino do criacionismo e não uma visão científica, ou da teoria da evolução? Por que ainda a disciplina de História, em seu aspecto do ensino, vai ter um debate mais acalorado por temas ao invés de um ensino historicamente linear nos anos oitenta?

Por isso, fica evidente na visão do autor Renilson Ribeiro, ao dialogar com Goodson, como um currículo pode nos revelar “[...] um contexto social, econômico, cultural e político. Dessa forma, despojando-os de seu suposto caráter neutro ligado a uma visão, que a percebiam com um mero veículo de transmissão desinteressada do conhecimento social” (RIBEIRO, 2005, p. 24). Algo parecido como vimos sobre a teoria tradicional do currículo.

Além de nos revelar um contexto social e as disputas, Ribeiro evidencia, a partir da leitura de Goodson, é possível observar que “[...] o currículo produz identidade e subjetividades determinadas. Ele não apenas representa, ele cria, constrói sujeitos. As propostas de um currículo têm conexões muito estreitas com o tipo de sociedade de que se pretende formar” (RIBEIRO, 2005, p. 25).

Ao partimos da perspectiva de Goodson, entendemos que o ensino de História é produto de escolhas de pessoas em um tempo e espaço com suas visões, interpretações de mundo socialmente. O que ensinar? E por que tal escolha? Devemos ter em mente alguns fatores como o contexto social, o lugar de escrita da História, as teorias, os métodos, os fatores políticos, as tendências de pesquisas etc. Qual a visão vai embasar o currículo de uma disciplina? E ainda, por que a escolha por ela? Goodson chama a atenção para o que ele designa de invenção da tradição.

Essa invenção da tradição pode ser entendida como a criação, a tentativa de homogeneização de um determinado grupo social; a criação de um Estado-nação através de um passado inventado, ou de escolhas que pareçam ser mais plausíveis para legitimar uma visão de criação do passado. E se, cria um passado, ela está fazendo um recorte, escolhas, ele quer chegar a determinado ponto, quer que sigamos um caminho. O currículo é parte de uma invenção, de escolhas, uma tradição inventada.

Ora, como bem sabemos, a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um ‘recorte’ temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Assim como a História, o currículo escolar não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

Quando os autores dialogam com Goodson, e se remetem ao seu entendimento de tradição inventada, é possível observar a importância dos estudos da História social do currículo, pois a dinâmica é constante, seja pela visão do currículo imaginado, currículo oficial, e a sua tradução em sala de aula.

Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16-17).

A importância de ter a visão de Goodson, para sustentar a pesquisa, tendo a base de seu pensamento é ter multiplicidades de compreender a história do currículo, é observar como a História ensinada calcada no discurso curricular, pode nos oferecer elementos a partir de uma visão de um “campo de batalha” no contexto brasileiro nos anos oitenta mais especificamente. Ver e ouvir as vozes, os cientistas, os saberes populares, os discursos que embasam o currículo de tal disciplina, no nosso caso, a disciplina de História nos anos 80. Observar as ausências, as permanências e perceber os embates dos grupos em disputas.

O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece [...] devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação (GOODSON, 1995, p. 78).

Assim, é preciso ver não só o que se imaginou para ser ensinado, como o plano ideal, é preciso também analisar o plano escrito, o que foi oficializado como currículo oficial e mais do que isso, analisar o plano do currículo em sala de aula.

A proposta do autor é revelar como, ao longo do tempo, o currículo foi algo imposto de cima para baixo, sem levar em consideração os projetos de vida das pessoas. Como também, a cada época a escola acaba por privilegiar certos conhecimentos e formar certo tipo de sujeito. O currículo se modifica, pois é uma tradição inventada.

Quando Goodson afirma que, quando se tem tentativas de mudanças curriculares, de se optar por alguma outra visão dentro de alguma disciplina, como mudar o conteúdo, o que será ensinado, a tendência é manter os conteúdos tradicionais. Dito de outra forma, quando se pretende mudar o currículo, sempre haverá embates e discussões e muitas vezes a opção como saída para tantas discussões é manter aquela tradição, já consolidada, ou ainda, fazer só pequenas mudanças.

A visão de Goodson (2018) fornece subsídios e conceitos importantes para dialogar com mudanças, tensões no Movimento de Reorientação curricular na gestão administrada por Paulo Freire. Destaca a importância de relevar as narrativas de quem está na sala de aula,

saber suas angústias, dores, ensino-aprendizagem, teoria, os impactos gerados pelos currículos. Sua preocupação em levar em consideração, na pesquisa, os saberes de experiência feito das pessoas, é dialogar com muita força na contramão de políticas e reformas educacionais que visam inculcar saberes. Além de que para Goodson é importante dialogar pesquisador e pesquisado, na qual, tal perspectiva curricular possa levar seus alunos as paixões e objetivos da sua vida e não somente um serem um “tijolo” no muro.

Ao se vislumbrar um currículo não convencional para com objetivos de vida, Goodson (2018) contribui para campo do currículo crítico, voltado para o interesse das pessoas ao pensar cada contexto social. Segundo Saul (1998), Freire também tem uma matriz importante na contribuição para o currículo crítico emancipatório. Ana Maria Saul (2008) vai apontar a concepção sobre currículo de Freire “currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria, e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2008, p. 109-110). De outro lado, Santiago (2006) aponta Freire na contribuição de base teórico-metodológica para pensar o currículo, principalmente no seu conceito de diálogo.

Pensar o currículo de acordo com Saul (1998) é analisar o currículo com base no contexto histórico, político, social e cultural para ajudar num projeto de emancipação das pessoas. Saul e Silva (2009) argumentam que o currículo para ser coerente com o pensamento freireano necessita democratizar a gestão escolar e priorizar o diálogo e forma coletiva. Seria um diálogo entre escola e sociedade.

Assim, como para Goodson (1995; 2001), o currículo é fundamental para análise da escolarização ao pensar relação entre escola e sociedade.

A negociação contínua da realidade [...] revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações (GOODSON, 1995, p. 132).

Por isso ao pensar em Saul (2008) e Goodson (1995) existem hierarquias de poder e uma não neutralidade nos currículos, pois aparentam ser imparciais, mas na verdade são construídos para manter estruturas sociais. Para Goodson (1995) o currículo deve estar situado na História social ou no conhecimento escolar.

Até aqui vimos como é importante saber sobre a História social e como na metade do século XX em diante foi palco para mudanças e contestações, mais especificamente no campo das Ciências Humanas sobre a escolarização e as teorias críticas e pós-críticas. Nessa gênese, pensadores e pensadoras arquitetam e questionam, ampliam suas análises. No bojo, temos a emergência da tendência de diálogo com outras áreas do saber e autores como a perspectiva

de Popkewitz que ajuda na elucidação das reformas educacionais e a incorporação do currículo; e Goodson ao mostrar a teia de conceitos na construção social do currículo e os embates e disputas.

A importância é situar o leitor das nossas escolhas, da metodologia adotada e como guiamos o trabalho, para que possa observar como os estudos da educação, currículo e ensino são bases fundamentais para uma sociedade e são alvos de mudanças no decorrer do tempo e espaço. Nada é neutro, tudo tem uma intenção. Políticas públicas, curriculares são fundamentadas em algo, segue uma metodologia, um discurso, um projeto de nação. A escola é uma das ferramentas que sugere uma regulação social, um projeto de disputas e que no fim, o currículo imaginado, escrito, em ação, está envolto de atores sociais para sua implementação e interpretação, desde sua elaboração até o corpo escolar, os professores.

1.5 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE GOODSON E POPKEWITZ

Como vimos ao longo desse capítulo, cada autor tem suas particularidades, seu entendimento sobre currículo, visão teórica, metodológica. E, ainda que tenhamos focado mais na parte teórica nos demais autores, demos destaque para Goodson e Popkewitz de maneira mais enfática. Embora eles não sejam antagonistas, não quer dizer que tenham entendimentos diferentes, ou seja, têm divergências e convergências, mas não se anulam. Ambos contribuem para o avanço contínuo dos estudos no campo do currículo. Assim:

Conforme argumentamos ao longo deste texto, entendemos que os distanciamentos e as aproximações teórico-metodológicas das vertentes desenvolvidas por Ivor Goodson e Thomas Popkewitz não as colocam em polos contraditórios ou opostos, mas em um horizonte de possibilidades de articulações que podem alargar e desafiar a análise contingencial e histórica do currículo. Trata-se, portanto, de produzirmos as aproximações que entendemos serem possíveis e proficuas para a construção dos nossos objetos de pesquisa em História do Currículo (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 268).

Por suposto, leituras apontam para uma convergência de luta dos autores pela melhoria da educação dentro e fora das escolas, como a desnaturalização e desvelamento dos processos que geram o currículo. Alguns estudos de Goodson e Popkewitz têm corroborado para entender que eles percebem que existem conflitos nas disciplinas acadêmicas. Assim como apontam Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011); Lisete Jaehn e Marcia Ferreira (2012), também é notável como eles se aproximam na compreensão da construção social das disciplinas, eles tiram a naturalização, a neutralidade, além dos conflitos acadêmicos, é preciso dizer que as disciplinas são construídas socialmente. Desse modo, e:

Concordando com Goodson e Popkewitz, defendemos que as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso,

reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes como constituições sociais e históricas próprias do processo de escolarização, envolvem lutas, conflitos, acordos vinculados a essa instituição (LOPES; MACEDO, 2011, p. 121).

Uma das principais divergências dos autores que se aponta seria: enquanto para Goodson o poder está relacionado à classe social; em Popkewitz o poder não só perpassa a classe social, como as políticas e os sujeitos.

Sobre a escolarização entre os autores:

Para Goodson, estas etapas da escolarização são o resultado de disputas de poder relacionadas, principalmente, à classe social, enquanto para Popkewitz elas resultam de regulações produzidas em diversas instâncias e estruturas – como as políticas e os sujeitos e, neste sentido, o autor não deixa de considerar, de certo modo, a classe social –, incluindo aí o discurso pedagógico (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 269).

Outro ponto importante a diferenciar seria Popkewitz perceber o poder, as políticas, e os sujeitos, o aspecto individual, o micro, com enfoque na análise de discurso para ver como o indivíduo e as políticas sofrem regulação social, pois a regulação social faz a pessoa ver e compreender o mundo de uma determinada maneira; Já Goodson tem um foco mais macro, e seu pensar é o de relacionar o conhecimento e o poder em prol de um controle social. Nas palavras das autoras:

[...] enquanto o enfoque central de Goodson é o poder que está nos contextos externos à escolarização e que influenciam o percurso disciplinar, para Popkewitz o enfoque central está no modo como o poder se corporifica nas práticas discursivas e históricas e constitui a escolarização no âmbito de um processo de autodisciplinamento (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 269).

Não obstante, trazemos aspectos relacionados de divergência e convergência na visão das autoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) e de Lisete Jaehn e Marcia Ferreira (2012), para corroborar com a pesquisa, é respeitável que ambas têm suas pesquisas de anos sobre os respectivos autores e, deixá-las de fora seria uma perda nos detalhes dos autores.

Para finalizar, mais uma diferenciação percebida nas leituras de Goodson e Popkewitz, vemos como Goodson dá uma admirável lucidez para nossa pesquisa para entender como as disciplinas tem uma historicidade e elas são fruto de conflitos para composição de sua construção. Sendo muitas vezes uma ilusão achar natural a composição disciplinar, curricular e ver a criação de uma tradição se perpetuando como na História. Em Popkewitz há também entendimento de conflitos, no entanto, sua lente teórica contribui para pensar como as políticas educacionais, curriculares são ferramentas de regulação na relação entre sujeito e estrutura na busca de um corpo controlável, manipulado e que possa ser medido. Pois pensar no só o indivíduo, é raciocinar como reformas, provas, pedagogias, contextos mundiais ajudam na amálgama para elaborar um currículo, e com isso, obter as pessoas desejáveis.

Com base em Goodson e Popkewitz é possível ver como se pode dar golpe no currículo ao atender determinados interesses, sejam eles de escolas, Estado, campos científicos, grupos intelectuais, interesses externos. Pois se a educação e a escolarização podem ser compreendidas como ferramentas de transformação social, é bem provável a tentativa de controle não apenas dos espaços, como das pessoas para atender um determinado objetivo. Nenhuma reforma política, educacional, curricular é neutra.

CAPÍTULO 2 - REFORMA CURRICULAR, GESTÃO DEMOCRÁTICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

“Sócrates comete crime corrompendo a juventude e não considerando como deuses aqueles em que todo povo acredita, porém outras divindades novas. – Esta é a acusação.”

Sócrates⁹

Como discurremos no capítulo um, o currículo é um campo de disputas sociais e não é diferente sua elaboração e implementação. Parece-nos fundamental apresentar neste capítulo as reformas curriculares a partir de Popkewitz, e revelar como estão alinhadas não só pelo plano nacional, mas também pelo internacional, geralmente seguindo alguma agenda ideológica. E como tal espectro acaba por influir em uma regulação social, como também em uma visão de escola, de políticas públicas e principalmente para reestruturação educacional em prol de corpos desejáveis.

Abordaremos neste capítulo a respeito de uma gestão democrática e suas bases; depois de entender sobre gestão democrática, falar das bases da gestão democrática de Paulo Freire; subsequente, apresentar uma reforma curricular no Brasil na década de oitenta no Estado de São Paulo; e por último o ensino de História ao observar, o que e como ensinar em História, chega ao nosso período de análise.

Observar como as tentativas de reformas curriculares e a arena de combate sobre o currículo para um sistema escolar, tende a se manter conservadoras, assim como as mudanças de propostas geram conflitos e confrontos com segmentos da sociedade pela legitimidade do que deve se ter no currículo de História, como no caso da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) no Estado de São Paulo nos anos oitenta. Analisar também como a própria disciplina de História esteve em conflito, tanto pela sua consolidação ao tentar se desagregar dos Estudos Sociais, quanto como ensinar nos anos oitenta teve avanços e permanências.

Em outro momento deste capítulo, traremos do tempo e espaço nacional e internacional para elaboração do currículo e o ensino de História ao chegar como disciplina no Brasil até os anos oitenta no processo de redemocratização pós-ditadura. Veremos como é importante traçar o panorama do ensino de História em seu espaço-tempo, e como isso

⁹ Cf. página 65 de PLATÃO. **Apologia de Sócrates e Banquete**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

contribui para determinadas abordagens e pensamentos. Da mesma forma, analisar quais as possibilidades de ver uma concepção de história tradicional e como suas disputas geram embates em meio ao contexto inserido, até chegarmos ao final dos anos oitenta e início dos anos 90 do período aqui pesquisado.

Falar mais do caso da CENP em específico é um exemplo de reforma, de lutas, de enfrentamento e resistência à mudança, como foi no caso da História. Não só um exemplo é a CENP, mas qual sua proximidade com a cidade de São Paulo, e como alguns atores dessa tentativa de reformulação curricular estiveram no município. Por exemplo, a autora Circe Bittencourt, e principalmente Marcos Antonio da Silva que fez assessoria para o currículo de História pela Universidade de São Paulo (USP), na qual, a prefeitura fez convênios com universidades em diálogos com as escolas, numa via de mão dupla, ao dialogar não só com professores da escola básica e superior, mas também com as famílias e alunos.

Trazer elementos de uma reforma educacional ao dialogar com a visão de Popkewitz é observar como os atores sociais são importantes para o tipo determinado de pessoa que se quer, e as suas representações e os seus símbolos. Quando assume um governo de esquerda pós Carta Magna na prefeitura de São Paulo tendo como secretário de educação Paulo Freire, é elementar pensar sua oposição a um tipo de educação, a um tipo de sociedade, de símbolos advindos da Ditadura.

Não será improficuo que a prefeitura de São Paulo articulando com a pasta de cultura e de educação façam planos para trazerem símbolos e representações da classe trabalhadora e de uma visão crítica a partir da cultura dos de baixo (SALVADORI, 2000). Falar de cultura é envolver os diversos agentes da sociedade, é considerar o aspecto cultural, que por sua vez, pode ser negligenciado em reformas curriculares nas escolas, principalmente com relação à cultura dos de baixo, a cultura popular.

A cultura aqui não é entendida com relação a pessoas civilizadas, ou que só exista uma cultura legítima a ser considerada. A cultura não é somente de pessoas consideradas da alta classe, bem nascidas, pessoas da elite de uma sociedade, ou conforme Raymond Willians (2012), pessoas da alta cultura e baixa cultura.

Acreditamos, portanto que ter como referência somente um entendimento de alta cultura conforme Cevalco (2003) é pensar uma cultura de dominação. Por isso, é preciso pensar que todas as pessoas produzem cultura e estão inseridas em uma. Raymond Willians mostra como uma cultura traz consigo valores e mostra o que se quer preservar, para quem, qual o interesse de preservar uma cultura dominante. Portanto, é preciso pensar a existência e a problematização do aspecto cultural, pois qualquer proposição de uma reforma curricular

carrega consigo uma base cultural na visão de Popkewitz (LIMA; GIL, 2016). Ressalta-se ainda que com o advento dos Estudos Culturais ficasse ainda mais evidente a necessidade de se trabalhar e pensar o entendimento de cultura.

O desafio da Gestão com Freire a frente da SME e Marilena Chauí na Secretaria Municipal de Cultura do Município de São Paulo foi articular as duas secretarias em prol de outra concepção de cultura em seus vários projetos.

[...] eixo central uma visão diferenciada de cultura enquanto dimensão da cidadania e enquanto um “fazer”, no sentido thompsoniano da expressão. Nesta concepção, a cultura buscou superar o caráter de espetáculo, de erudição ou folclore com o qual é freqüentemente trabalhada e passou a ser vista tanto como direito de acesso a bens culturais – materiais ou simbólicos – quanto como produção humana, não só de sujeitos singulares – aqueles reconhecidos como “artistas” – mas de todos (SALVADORI, 2000, p. 7-8).

De acordo com a autora Salvadori, a gestão de cultura dialogou com a base acadêmica, política, e sem permanecer, segundo a autora, na noção de Folclore e Belas artes. A proposta era irradiar espaços de discussões e de problematização. Era repensar a cultura, a memória, os símbolos, com base de visão thompsoniana e apresentar as relações de poder a partir da compreensão foucaultiana. Também a ideia era ver os outros sujeitos da história e não somente os símbolos já consolidados na nação brasileira como Tiradentes, por exemplo, sendo assim objetivou-se mostrar a possibilidade da sociedade produzir cultura.

É possível entender, no trabalho de Salvadori, como as secretarias se articulavam dentro e fora das escolas em projetos por corpos desejáveis ou pelas crianças pretendidas para o futuro, ou de uma sociedade não mais autoritária, com outras leituras e percepções de mundo, diferente de um passado ditatorial brasileiro.

Neste sentido, Popkewitz (1994) entende os processos de reformas como uma forma de regulação, embora, pode-se observar como a gestão tenta colocar no horizonte um tipo de corpo desejável, com uma mentalidade diferente e entendimento de cultura distinto. A prefeitura de São Paulo tem, na época, outra percepção de mundo e nem por isso ficou isenta de críticas por tentar mudar um passado dos grandes heróis, ou conhecida por ter cometido deturpação da figura de Tiradentes e de acabar com a cultura. Neste caso, ousar pela mudança é entrar numa “arena” de debates e discussões.

Tentar quebrar uma tradição inventada como assinala Eric Hobsbawm (1984), ou propor uma reforma curricular comum a todos é desconsiderar todas as formas culturais, as identidades, as diferenças em um único bloco, manter a tradição, o controle, e o discurso que é parte de formação e manutenção da cultura também (POPKEWITZ, 2011). A final, porque manter a mesma concepção de cultura comum, de história tradicional? Talvez uma reforma

curricular pensada na diversidade não possa ser comum para todos, pois nega a diferença. Um currículo padrão, nacional, centralizado tende a ter maior regulação social e a escolarização é um campo de luta para efetivação tanto da manutenção, como da mudança. Ou, como afirma Hobsbawm (1984), a tradição passa a ideia de união social, de cancelar instituições e relações de poder e socializar ideias, idealizações, essências e valores morais.

Oferecer uma estrutura que possam repensar as práticas culturais e seu entendimento em uma reforma curricular significou pensar o conhecimento histórico para além da sala de aula e ir à contramão de uma História tradicional e de uma dicotomia do Folclore e das Belas Artes.

O desafio das gestões da Cultura e Educação foi tentar articular outras formas de se fazer uma reforma curricular e cultural e como ambas podem ser articuladas por uma visão diferente de cultura, de produção cultural periférica, criar identidades com o espaço vivido; por outro lado, era possível mostrar uma História social, a contrapelo, dizer que os populares também fazem história. Nenhuma das secretarias impôs ou homogeneizou nada e nem criou uma nova tradição no sentido de unificar os diferentes através de um único pensamento.

Em suma, as secretarias trabalhavam por temas geradores. No nosso enfoque, a SME ao apostar em temas geradores, parte do universo cultural referente do bairro da comunidade escolar e desenvolve bases para o desenvolvimento da implementação curricular. O foco não era trabalhar toda a cidade, a partir de uma cultura igual para todos e produzir processos culturais iguais, mas de respeitar a cultura local e seus saberes, já que a cultura forma e informa.

Produzir um documento curricular para uma determinada sociedade, grupo, cidade, por exemplo, envolve pessoas que irão articular a partir de suas visões, influenciadas por um tipo de perfil a ser atendido. Todas as pessoas envolvidas na elaboração de uma política curricular têm uma bagagem de estudos, de referências acadêmicas, culturais, sociais. O contexto acaba por influir e não determinar o que vai ser desenvolvido. E o perfil a ser destacado é o popular, aquele cuja cultura por muito tempo foi vista como algo sem valor. Legitimar a cultura popular não é dicotomizar, é dar maior atenção ao que ficou desamparado, considerado sem valor. Trazer a cultura popular ao destaque em uma proposta de reorientação curricular é, conforme Pacheco (2000), legitimar curricularmente a cultura popular do dia a dia do aluno, dos seus saberes, contexto, dificuldades sociais.

Pensar mudanças e reformas que almejam os menos favorecidos é ter uma acusação de subversão perante os valores da cidade e de corromper os jovens do município. Qualquer

mudança pode ser vista como uma afronta ao consolidado, aos valores da cultura, da moral, do conteúdo ensinado na escola. Tudo pode ser considerado corruptivo se sair da tradição.

Ao fazer o diagnóstico educacional pela SME foi preciso propor uma reforma curricular, por determinados agentes em um contexto específico, e criar as regras do jogo para estabelecer como seria feita a reforma, ou no caso, uma reestruturação curricular não para a sociedade, e sim com a sociedade, juntamente com ela e respeitando e partindo do cotidiano cultural. Tomar a parte não só do discurso, aqui entendido como parte que engendra a cultura, mas de perceber as narrativas envolvidas e o processo do corpo socializado inserido em um hábito autoritário e propor sua desnaturalização, e análise crítica de regimes de verdade.

Com a luz de uma pequena explanação da SME com a Secretaria de cultura é possível, nas próximas linhas, passar um olhar mais apurado sobre reformas, regulação e gestão democrática, sendo essa última voltada também para gestão de Paulo Freire e o ensino de História.

2.1 REFORMAS E REGULAÇÃO SOCIAL

No entender de Popkewitz uma reforma educacional, curricular, é fruto de uma regulação social e não de controle social, já que esta última está ligada a fatores externos, enquanto regulamento produz relação entre o saber e poder. Com isso, o autor observa como uma reforma tem por objetivo construir posições e experiências nas pessoas dentro de uma sociedade. As regras, os discursos empregados geram um regime de verdade. Conforme Lisete Jaehn “Neste sentido, são enfocados os discursos que predominam e constituem os sistemas e padrões de conhecimento, para analisar como eles alteram a forma da relação entre conhecimento e poder, em determinados contextos históricos” (JAEHN, 2012, p. 115).

Popkewitz aborda não só a parte subjetiva de teias discursivas, das experiências das pessoas, mas como elas geram uma amalgama no sujeito pretendido em determinada conjuntura. Por isso, é elementar observar como Popkewitz se alinha em boa parte ao pensamento foucaultiano como observado no capítulo um, o autor analisa como uma reforma tem o poder de gerar um corpo desejável, um cidadão para cada tipo de contexto.

Foucault em *a Microfísica do poder* (1979) relata como cada época gerou um discurso e em cada situação o poder circulava pelos discursos e legitimava um controle social, seja na prisão, no hospício, através da verdade de sua época. O que é preciso pontuar é como, por exemplo, um sistema jurídico, hospitalar e escolar geram dispositivos de controle social.

Como também as reformas são capazes de orientar o caminho a ser seguido, ter a criança desejada e o cidadão do futuro.

Podemos lembrar o conceito de alquimia de Popkewitz, que aponta como as diferenças precisam ser traduzidas em algo comum, isto é, você aceita, mas não inclui de fato a pessoa. Falar em cosmopolitismo, ou seja, uma sociedade que aceita as diferenças, mas que precisa seguir o padrão dito como “normal” da sociedade estabelecida e dizer que os diferentes fazem parte da sociedade, só precisam aceitar o verdadeiro discurso da sociedade normativa e perderem suas diferenças.

As reformas frequentemente dizem respeito a como usar a escola para mudar o modo como as pessoas pensam a si mesmas, a sociedade e a história. Isso é chamado de “aprender”, e o processo, de currículo escolar. E as reformas são feitas para descobrir o melhor modo de conseguir que aqueles excluídos (os socialmente desfavorecidos, em risco ou os grupos periféricos) aceitem as narrativas e imagens da sociedade de forma que possam ser inseridos e que os problemas sociais e as desigualdades possam ser remediados. Mesmo quando se fala sobre conhecimento indígena e cultura local para valorizar o outro e reconhecer as diferenças, os programas de reforma utilizam os sistemas epistemológicos da psicologia e da sociologia, por exemplo, que são em geral funcionais (LIMA; GIL, 2016, p. 1135).

Como se vê, os autores vêm pensar como uma reforma pode ter, nas entrelinhas, discursos que parecem incluir, mas excluem de alguma forma. Para Popkewitz, “num certo sentido, meus estudos sobre a reforma escolar pretendem entender como as inscrições da diferença e da representação criam exclusões e abjeções em seus esforços para incluir” (LIMA; GIL, 2016, p. 1136).

Como o próprio autor relata, a globalização é um fator para inclusão em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. No entanto, se observa como o mundo é plural e cheio de culturas distintas, indivíduos diferentes. Qualquer tentativa de homogeneizar corre-se um risco de se deixar algo de fora. Mas, como pôr em prática uma reforma que possa avaliar, controlar e medir todos de uma maneira homogênea?

Uma das respostas possíveis, conforme Popkewitz é através de exames globais que meçam a capacidade dos estudantes como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Tal programa está inserido dentro de uma agenda global de alguns países como os pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); ou atender as exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI), ou do Banco Mundial para receberem empréstimos. Em contrapartida, por exemplo, a educação deve atender as exigências mundiais para o desenvolvimento do país.

Como alerta Popkewitz, essas padronizações, cartilhas, formas de medir uma educação escolar de um país, está inserida dentro de aspectos culturais e sociais. A partir de uma “neutralidade” de avaliação.

Diferenças na escolarização que são padronizadas e codificadas em avaliações internacionais são inscritas em registros culturais e políticos. Esses registros nunca são meramente descritivos, mas geram princípios de visualização por meio de um conjunto de discursos sociais, culturais e políticos que produzem as classificações e as estratégias comparativas da medida (LIMA; GIL, 2016, p. 1137).

É preciso codificar, padronizar, medir, avaliar, em outras palavras, elaborar dispositivos de regulação social. É sucinto ter saberes para atender um mundo globalizado a partir de uma única lente, lente neoliberal de preferência. Quiçá manter uma lógica colonial epistêmica?

Reformas educacionais nem sempre buscam o progresso, elas podem ser conservadoras também. No entanto, algumas mudanças ocorrem para se obter um determinado resultado, um tipo de nação requerida para o progresso. No bojo de reformas educacionais é preciso observar o contexto nacional e internacional, ambos oferecem pistas para diagnóstico ao analisar políticas curriculares.

Conforme analisa Antônio Moreira (1995) nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha ocorreram várias reformas e lá se obteve uma busca pela implementação de um currículo nacional padronizado, independentemente das diferenças culturais, religiosas, pois o importante é criar um espectro comum através de uma visão neoliberal. “Na perspectiva neoliberal, a escola, e nela o currículo e a avaliação representam importantes instrumentos de controle e regulação, indispensáveis a estratégia mais ampla de luta por hegemonia” (MOREIRA, 1995. p. 98).

Tem-se o exemplo da Grã-Bretanha, que Moreira (1995) ao mencionar Goodson, estudou a reforma de 1904 e a de 1988 e apresenta como o contexto, não só nacional, como global, condicionou a busca por um passado nacional, conservador, que privilegia a cultura da elite. Em suma, a reforma que mexeu no currículo buscava um refortalecimento econômico e uma identidade nacional, pois o país passava em 1988 por uma crise econômica e era preciso mudar o currículo e aderir ao neoliberalismo.

Desse modo, reformas educacionais podem envolver mudanças na parte curricular, pedagógica e nas políticas públicas. O que se pretende afirmar é como uma reforma está no jogo de disputas num espaço-tempo determinado para atender uma visão de futuro no intuito de melhorar uma nação. E a melhoria viria através da escola como um dos vetores de transformação e instrumento gerido pelo Estado, para uma visão futura de nação, via reforma curricular, para atender uma demanda do Estado. E que o Estado possa ter os meios de controlar, medir, avaliar. Portanto, pensar em uma reforma e em uma política curricular é decidir o que e como será ensinado em uma escola para alcançar um objetivo desejado.

2.2 POLÍTICAS CURRICULARES

As Políticas curriculares estão no bojo das políticas educacionais e públicas, escritas aqui no plural, podem ser entendidas como áreas de conhecimento ou parte de um plano de governo. São ações e estudos em que o Poder Público promove, realiza, coordena, cria; visando a melhoria dos direitos e da igualdade da educação, tanto em uma esfera pública subjetiva, quanto singular de cada cidadão.

São ações que se projetam no seio da sociedade por meio do Estado, através de leis ou projetos, com legitimidade para desenvolver ações no meio social. Sua necessidade vem por parte da sociedade civil em demandar ações efetivas para implementação da efetividade e de equidade em uma sociedade democrática.

Souza (2006) descreve que, em sua maioria, os modelos de políticas públicas desenvolvidos corroboram para caracterizar as políticas públicas como: aquilo que o governo pretende fazer, do que realmente é colocado em prática, composta de participantes formais e informais, transcendendo leis e regras, com objetivos e intenções esclarecidos a serem desenvolvidos em longo prazo, em processos de implementação, execução e avaliação.

A busca por uma política curricular que possa ajudar na construção de um povo, ou município, por exemplo, e ter um currículo com suas definições, habilidades e competências. É preciso criar uma reforma curricular, algo que possa definir o que será ensinado nas escolas de um determinado lugar?

O exemplo citado da Grã-Bretanha é de uma reforma educacional, curricular, ou de Portugal saindo do contexto de uma ditadura, na qual foi preciso construir outra proposta curricular (PACHECO, 2002). Tanto na Grã-Bretanha, como nos Estados Unidos, Moreira (1995) percebeu como o mundo assumia a posição por uma regulação social na educação escolar, em medir, avaliar, com caráter que se possa “consumir” a escola melhor para o cliente. Tanto José Pacheco, como Antônio Flávio Moreira, apontam para a emergência do neoliberalismo nas propostas educacionais e curriculares.

De acordo com Peroni (2018, p. 94) “O neoliberalismo e a terceira via, atual socialdemocracia, têm o mesmo diagnóstico de que o culpado pela crise atual é o Estado e o mercado como parâmetro de qualidade”. Este fato demonstra a educação envolta por processos econômicos, tornando a instituição escolar um local de mercantilização, sendo influenciada pelo neoliberalismo e a terceira via. Percebe-se a fragilidade da escola, bem como o desvirtuamento da sua real função, transformando os discentes em capital humano.

As avaliações em larga escala tornam-se um instrumento de comparação e disputa, por isso concorda-se com Lima (2012, p. 18) quando afirma que se pode perceber a educação “como um investimento individual”. Se for individual, a lógica da competitividade e da performatividade fará parte e provavelmente dominará os discursos.

Propostas curriculares neoliberais podem ser observadas no Chile na época do ditador Pinochet, ou na tentativa do Banco Mundial em ditar os rumos educacionais na prefeitura de São Paulo (1989-1992), conforme Freire (2019) discorre sobre a tentativa neoliberal de adentrar sua gestão e em troca receberia verba, mas teria que se sujeitar a cartilha do Banco Mundial.

Uma política curricular, segundo José Pacheco (2002, p. 14-15) pode ser entendido: “Em termos formais, a política curricular corresponde ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado na escola”. Seguindo a linha de pensamento de José Gimeno (1988, p. 129-130):

Toda decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular. Planeja parâmetros de actuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante directo do currículo e, indirectamente, é através da sua acção que agentes são moldados.

Um das questões seria qual o caminho a ser seguido na construção curricular, vindas de políticas curriculares? Como balizar uma construção curricular? Segundo Pacheco (2002; 2000) é preciso valorizar cada vez mais políticas que privilegiam as micropolíticas. Além de ser preciso analisar o caminho, e o objetivo de construção de uma política curricular.

Seria uma construção curricular elaborada do topo da pirâmide? Feita de baixo para cima? Uma construção horizontal? Privilegiar uma cultura comum a todos? Defender a particularidade de cada local, suas identidades? A partir de cada escola? Não tem uma resposta correta e precisa para cada pergunta. Mas seguindo a lógica de José Pacheco ao pensar o micro pode-se ajudar a legitimar curricularmente alguma pauta pretendida.

Uma das questões fundamentais na definição das políticas curriculares é a de determinar as centralidades das decisões na administração, escola e sala de aula, numa definição clara dos limites entre as dimensões de localização (nível central ou local) do poder e de assunção do poder (responsabilidade política ou responsabilidade profissional) [...] (PACHECO, 2002. p. 33).

Nos embates pela escolha do que se quer para uma reestruturação curricular, é sabido que haverá conflitos. Quanto mais centralizado por algum grupo, ou espaço de decisão, mais chances tem de se implementar uma política curricular, pois sem debate, sem espaço democrático de discussão, fica mais fácil legitimar um currículo, mesmo sabendo que pode sofrer resistências em sua implementação nas escolas.

Por isso, os livros *Políticas curriculares* (2002), *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola* (1995), *Políticas curriculares: referenciais para análise* (2003), oferecem um horizonte de entendimentos a respeito das políticas curriculares, bem como os desafios para implementação, pois é possível enxergar a dimensão global e certa articulação neoliberal em diversos países. Uma questão levantada para nossa apreciação seria: qual a base que orienta tal política curricular? Como já vimos, ela pode ser feita a partir do topo da pirâmide ou da base, por exemplo. Seria uma política mais centralizada ou descentralizada?

Algumas propostas podem ser observadas a partir da elaboração de José Pacheco, pesquisador de reformas curriculares e de ideias inovadoras como a Escola da Ponte em Portugal e o Projeto Ancora na cidade de Cotia no Brasil. Pacheco (2002) elenca alguns apontamentos possíveis: Modelo centralista, papel mais centralizado na mão de um ministério que decidirá as mudanças, cabe apenas seguir as orientações; Modelo descentralista, foco em territórios locais em prol de projetos curriculares que possam garantir a igualdade; Modelo centralista e descentralista é normativo, e sua política curricular é descentralizada no nível discursivo e mais centralizada na sua prática, e a prática pode ser mais autônoma, mas é regulada por um órgão central e os locais tem certa autonomia para fazer interpretação do currículo, mas que tem sua administração o poder do controle; Modelo descentralista e centralista predominam os atores e as instituições locais em caráter descentralista, gozam de autonomia aos olhos da administração sem controle coercitivo.

Elencar o que Pacheco fala dos modelos de políticas centralizadas e descentralizadas é pensar os possíveis modelos políticos a serem adotados, ou que foram adotados, cada um com sua especificidade em algum lugar do mundo. Trazer alguma autonomia e propor reformas mais descentralizadas é desafiador, se comparado à centralista. Mas mesmo adotando tais posições, ainda é preciso efetivar as políticas nas escolas, pensar a visão de currículo, os conteúdos. Não basta ter uma gestão mais democrática é preciso que a escola seja também.

Decisões precisam ser tomadas de algum lugar, e envolvem pessoas, aspecto cultural, econômico, social para formar pessoas, ou sujeitos desejáveis conforme Popkewitz. A decisão para se obter a concretude curricular pode ser feitas em várias metodologias, lugares, por especialistas, por políticos partidários sem experiências, por decisão autocrática, imposto como em uma ditadura. Pode ser debatido, votado, coagido, feito em várias etapas com a sociedade civil, ser feito por cada escola.

Embora, pareça impreciso dizer que mesmo uma mudança curricular seja imposta, ela ainda depende de sua execução na escola, ser interpretada em sala de aula. Professor não é

máquina para cumprir tudo certo e sem erros, eles são humanos e a escola é feita de pessoas que pensam, portanto, não são robôs. Haverá embates, resistências.

Considerar a política curricular como um espaço público de tomada de decisão significa então aceitar que a escola é um local de tomada de decisões e que estas não ficam circunscritas a administração, pois os professores, alunos e pais, entre outros, que actuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos (PACHECO, 2002. p. 8).

Pensar uma política que reestruture um currículo é questionar as intenções, de quem está por trás da proposta, quais as intenções de uma política? Qual currículo deve ser implementado? Quais conteúdos abordados? E ainda, qual caminho seguir para prática curricular se efetivar?

Obviamente, currículo não é só conteúdo, mas pode ser entendido como a trajetória desde a escolha de uma reforma educacional, passando por uma reforma curricular para se pensar o que e como será o ensino, e ainda, em qual base? Qual método? Teoria? Conceitos? Qual política para melhoria e introdução do currículo pretendido? Terá formação de professores? Espaço para formação continuada? Plano de carreira? A gestão escolar será autoritária, democrática? Haverá discussão com profissionais do ensino superior e básico?

Não temos todas as respostas, no entanto, como afirma Pacheco (2002) mesmo que o corpo escolar muitas vezes não seja reconhecido, é preciso considerar as pessoas que fazem a escolar funcionar, desde a gestão administrativa, ao “chão” da escola, como os professores, zeladores, pessoal da limpeza, pais, mães.

Toda mudança gerada a partir de uma modificação curricular, tende a gerar atritos, debates. Pensar no tipo de escola e educação que se quer é pensar na pessoa desejável, e para chegar-se na pessoa, um currículo é preferível, seja ele (GOODSON, 2018) imaginado, oficial, em ação.

Ao seguir o pensamento de Popkewitz (1994), muitas vezes as pessoas desejáveis passam em seus currículos da disciplina escolar, na qual, está mais interessado em moldar uma pessoa, seu jeito de ser, pensar, se comportar e deixa a disciplina científica em segundo plano dependendo da reforma, ou uma reforma numa ditadura.

Ter um parâmetro de escolha e decisão na hora de montar uma reorientação curricular, por exemplo, é pensar no tipo de educação escolar pretendida, as bases de uma gestão, e o conteúdo a ser ministrado. Pensar uma gestão democrática nos parece ser a melhor saída, assim como se pretendeu nas experiências no Estado e na cidade de São Paulo nos anos 80 e que mesmo assim, sofreu retaliações de setores conservadores, da mídia e resistência nas próprias escolas.

2.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA?

Gestionar uma escola não é tarefa fácil, se fosse não estaríamos aqui dialogando.

Pensar uma escola como concebemos na atualidade do século XXI, não é a mesma dos idos de 50 e 60 do século XX? Talvez a resposta seja sim. A instituição escola não nasce do nada, sua existência não é divina, tão pouco é natural.

As raízes de uma escola como instituição vêm se desenvolver com o que chamaríamos de Peripatéticos pensando com Aristóteles. É questionável tal origem. No entanto, alertamos que sua constituição escolar venha sofrer mudanças ao longo do tempo. Cada contexto uma ruptura ou continuidade. Com o advento da Revolução Industrial e do Estado-nação (CANÁRIO, 2008) emerge uma classe burguesa e círculos de dominação. A escola virará uma ferramenta para classes dominantes fomentarem suas ideias. Basicamente é o modelo de que boa parte das escolas segue, ou seja, modelo da escola burguesa.

Os tipos de escolas a serem seguidas é uma grande questão posta. Qual seria o modelo? Como romper com o hegemônico? A escola serviria somente aos interesses do Estado? Como gerenciar uma escola? Queremos um modelo com foco na sociedade/cotidiano, ou numa lógica empresarial? Seguindo a linha de Canário (2008), observa-se um enfoque em obter um diploma e usufruir da mobilidade social e de ganhos econômicos. Tudo começa a desmoronar com a crise do petróleo nos anos de 1970. A escola começa a perder seu rumo. Segue-se um modelo de gestão colonial sem preocupação com a educação? Segue a linha positivista? Ou talvez as duas com enfoque de mercado/empresarial?

Propostas de modelos de administração citados, grosso modo, no parágrafo anterior estão em disputas constantes, assim, como aponta Sander (2007) ao relatar detalhadamente os modelos de administração e sua historicidade aqui no Brasil, e as influências sofridas ao longo do tempo.

O que chama a atenção para emergência do espaço escolar e a forma como se dará uma visão de gestão escolar está pautada na questão da legitimidade, pois é preciso lançar uma ideia, criar genealogias e teias que possibilitem a efetivação de discursos e visões de mundo de uma gestão escolar. Será preciso focar numa gestão educacional que ressalte aprender pelo trabalho e não para o trabalho (CANÁRIO, 2006)?

O Estado tem papel fundamental na tomada de decisão e o modelo que quer adotar, mas na gestão democrática o processo é a participação da população em decisões democráticas. No entanto, tais decisões têm limites, como uma legislação e por isso nem tudo que é pactuado será validado ou colocado em prática.

Várias perguntas foram feitas e grande parte não foi respondida ao longo do capítulo e não se esgotam aqui nossas indagações. O que queremos apresentar é a necessidade de se observar a escola como um tentáculo do Estado-nação e sua manutenção de uma escola de modelo burguês. A gestão democrática escolar pode ser uma forma de trilhar e driblar uma nova perspectiva de rompimento com a origem da instituição escolar, pois só teremos uma efetiva gestão democrática fora do Estado Burguês, pois este impõe limites de ação e visa à manutenção do sistema capitalista.

Um novo modelo de escola poderá estar em gestação nesse momento, mas é preciso atentar para quem escreve/desenvolve as ideias, qual o contexto que permeia o saber, o dominante do campo educacional. Essa tríade compõem elementos para entender partes de uma gestão democrática e os modelos de escolas a serem difundidos, ou quiçá, começar a responder as indagações feitas durante o capítulo.

Educação é um ato social, estabelecido pelas relações entre os indivíduos, que aprendem através da socialização. Sendo assim, desde o nascimento, todos os seres humanos estão em constante processo de socialização. A escola também é uma agência socializadora e nela, convivem os mais variados tipos de pessoas, cada qual com sua cultura, suas crenças e saberes. Para dar conta dessa sociedade múltipla dentro das escolas, é necessário representatividade, o que se encaixa perfeitamente com o conceito de gestão democrática trazido pela Constituição Federal de 1988 e referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394, de 1996, que ratifica a participação dos vários segmentos da comunidade escolar. Dentre eles: pais, professores, funcionários e os próprios estudantes para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem e torná-lo significativo.

A responsabilidade pela organização destes segmentos com o objetivo de melhorar a qualidade da educação é do gestor, e pensando em uma gestão democrática e participativa, este deve estar atento ao diálogo buscando tomar as decisões coletivamente para o bom funcionamento do seu bem comum.

Desta forma, Libâneo (2004, p. 102), nos estimula a refletir:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática na escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais. Nas empresas, a participação nas decisões é quase uma estratégia que visa o aumento de produtividade. Nas escolas, esse objetivo não precisa ser descartado, pois elas também buscam bons resultados. Entretanto, há aí um sentido mais forte de prática de democracia, de experimentar formas não-autoritárias de exercício do poder, de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos.

Pensando nessa participação, o gestor tem o desafio de buscar estratégias democráticas que tenham como objetivo fortalecer o processo de ensino e aprendizagem e possibilitar que o estudante se desenvolva na sua totalidade. É importante tornar o ambiente escolar um meio que favoreça o aprendizado e proporcione o desenvolvimento integral do sujeito, dando suporte para que o indivíduo desenvolva suas potencialidades físicas, cognitivas e afetivas, constituindo-se sujeitos com senso crítico, reflexivo e conscientes de seus direitos e deveres. Pois só assim a escola estará cumprindo sua função social e a educação cumprindo com a incumbência de desenvolver plenamente o educando e seu preparo para o exercício da cidadania.

Libâneo (2004) descreve a escola permeada por dois tipos de gestão, uma de caráter neoliberal e outra de caráter sociocrítico. A primeira conduz a uma concepção voltada para a preparação do trabalho em uma linha de desempenho que estimula e favorece a competição do indivíduo. A segunda prioriza um ambiente participativo, onde a comunidade faz parte e interage de forma a trabalhar os interesses coletivos com responsabilidade, a partir do entendimento do que realmente é a função da escola.

Sendo a escola um intercruzamento de culturas, nela também há produção de culturas, o que o autor denomina cultura organizacional da escola. Caracterizando o modo como a instituição cria suas concepções e é influenciada pelo meio, pelos professores, pelos estudantes ao compor sua cultura escolar.

Dentre o que se pode destacar como “impasse” para o caráter sociocrítico da gestão, está o surgimento de um:

Paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas (LIBÂNEO, 2004, p. 43).

Esse reflexo da globalização estimula a visão de que os estudantes são o capital humano. Para Ruiz (2007) o capital humano se caracteriza como as habilidades, competências, atributos, talentos dos indivíduos que adquirem caráter de valor, ou seja, assumem um valor diante de uma empresa, diante do capitalismo e que poderão ser investidas de variadas formas. E a escola, influenciada por estas questões, acaba reproduzindo esses valores.

Entretanto a real função social da escola se dá a partir das informações que vão produzir novos conhecimentos, possibilitando o questionamento e a análise dos mesmos

reconhecendo a partir disso a contribuição das diferenças culturais, a importância da formação ética e crítica.

Para a promoção desta escola democrática, Libâneo (2004) descreve cinco objetivos, sendo eles, desenvolver capacidades e habilidades dos estudantes por meio do conhecimento escolar, fortalecer a subjetividade e a cultura de cada um, preparar para a sociedade, formar a cidadania crítica e também os valores éticos.

De acordo com Canário (2006) é preciso pensar e construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho, não para ele. E é nesta instituição onde o estudante poderá adquirir o gosto pelo conhecimento, pelo ato intelectual. O autor destaca ainda a importância de a escola ser um ambiente que auxilie na compreensão e gosto pela política, visando claro, a formação do cidadão e a necessidade de entender e praticar a democracia.

Se a educação básica é garantida por lei em nosso país, se escolas são mantidas pelo Estado, qual é o papel de quem a administra, coordena e dirige? É preciso investir na gestão democrática, na equipe que gere uma escola, mas também atentar para as políticas educacionais e os reflexos que são originados por elas.

Sobre isso, Cury (2007) destaca alguns princípios de responsabilidade da gestão democrática e que garantem a integridade das funções da escola: a igualdade, onde não acontece por todos estarem fazendo tudo igual, mas garantindo o conhecimento, acesso e permanência para todos. A pluralidade que se mostra na diversidade de origens, aprendizados e conhecimentos que temos na instituição escolar, que devem fazer parte deste intercâmbio, diálogo e de trocas diárias. Ambas favorecendo para que a qualidade seja garantida e assegurada para toda a educação pública brasileira.

Entretanto, é importante que a gestão democrática, além de garantir a qualidade, garanta que ela não seja reduzida apenas a performatividade e a mensuração da educação. Isso pelo fato de que há uma grande fragilidade na concepção do que é qualidade na educação, afinal muitas vezes ela é medida apenas por números e resultados de avaliações em larga escala; instrumentos que não consideram a realidade, contexto, reais sentidos e significados do conhecimento escolar.

Sendo assim, “a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta” (CURY, 2007, p. 494). Quando Cury afirma a “gestão de uma administração concreta”, se refere a ser coletiva e de caráter solidário, construída de forma a agregar e não segregar. Sustentando desse modo, a formação do cidadão, seu aprendizado e garantindo a ele o conhecimento escolar.

Portanto, o que as escolas precisam buscar é a “qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2004, p. 69) e não uma hierarquização de resultados, que ressalta um e menospreza o outro, premiando o “vencedor” e esquecendo o “perdedor”. A escola precisa ter claro que as estratégias para qualificar a educação se encontram no currículo, na organização, na gestão e no desenvolvimento do professor e da avaliação. Não obstante, necessita ter presente o papel das Políticas Educacionais Públicas, visando assegurar uma real e significativa educação, principalmente a pública.

Diante disso ainda podem ser destacados alguns questionamentos: Quais são os tipos de escolas e de gestão a serem seguidas? Há algum modelo? Como romper com o papel hegemônico da escola e do gestor? A escola serve somente aos interesses do Estado? Como gerir uma escola? Focar na sociedade/cotidiano ou em uma lógica empresarial?

2.4 BASES DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CIDADE DE SÃO PAULO

Falar em gestão democrática é discorrer sobre uma efetiva participação, diálogo, debates, troca de saberes, fazer a política, estabelecer bases que possam efetivar uma gestão e uma sociedade mais democrática. A gestão efetuada pela SME estabeleceu bases para uma educação escolar mais participativa e com poder de decisão, pois essa gestão estava dando os primeiros passos e as primeiras palavras em um tempo não mais autoritário da Ditadura no Brasil.

A gestão com Paulo Freire e sua equipe à frente da SME pensaram na articulação de meios para emanar espaços democráticos de verdade, e não de mera participação, sem poder de voto. Quebrar laços com o passado da Ditadura era de fundamental importância.

Freire (1991, p. 75-76) escreve:

Na medida em que nos afirmamos na prática democrática da participação, estaremos nos afastando cada vez mais, de um lado, das práticas elitistas, antidemocráticas, de outro, das não menos antidemocráticas práticas basistas. Bem sei que não é fácil encarar projetos ou viver a participação popular como programa de governo e como ideal político. Não é fácil sobretudo pelas tradições autoritárias que precisamos superar o que não se pode fazer no puro discurso contraditado por práticas autoritárias.

Porém, fazer uma mudança não seria fácil, tampouco impor qualquer transformação de cima para baixo não seria interessante, pois se queria optar por novos ares democráticos, a gestão não poderia impor nenhuma proposta para as escolas, nenhum currículo, pedagogia, teoria. Toda mudança deveria ser dialogada e discutida. E como Freire (1991) argumentava que não era por decreto imposto do secretário (Freire) que se mudaria a cara da escola e nem por cartilhas prontas.

Era preciso então propor espaços que possibilitassem não só a democracia, mas com ela viesse características do povo comum, dos esfarrapados, do oprimido, do trabalhador que irradiassem seus símbolos, sua cultura, sua visão de mundo nas decisões dentro e fora das escolas.

As principais bandeiras arquitetadas por Freire e sua equipe estão calcadas pelo alicerce da democracia e da participação, pelo diálogo como cerne em prol de uma visão de escola pública e popular. Almejar a escola como um dos pilares do exercício da democracia.

No documento oficial da SME da época da gestão, é possível ver uma de muitas passagens, na qual, sempre provém por cultivos democráticos de participação de todas as pessoas (SME, 1989a, p. 10):

Uma escola pública popular não é apenas aquela a qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; e, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar.

Conforme Ana Maria do Vale (1996) é preciso frisar que a escola popular não é aquela em que várias pessoas possuem acesso, pois a escola pública burguesa defendia o acesso universal e seria preciso uma mudança por uma melhor qualidade e função da escola.

A tentativa de uma gestão democrática na cidade de São Paulo via a necessidade de mudar a “cara” da escola, trazer aspectos culturais, sociais, onde as pessoas menos favorecidas pudessem ter suas vivências e aprendizados mais próximos de suas realidades e não somente de um padrão cultural distante de muitos.

Com as bases da gestão democrática percorridas na democracia e na participação, criaram-se outros alicerces estratégicos para fomento que garantissem outra característica de escola, como:

Na Democratização do acesso: é aumentar o número de criança, jovens e adultos na escola, melhorar as condições físicas das escolas, manutenção dos prédios escolares, divulgação de informações para o público; Democratização da gestão: canais de informação através de Conselho de Escola, Grêmios Estudantil, ligação direta entre conselhos e gabinete da SME, colegiados de representantes de Conselhos de Escola; Nova qualidade de ensino: formação permanente para professores, pais, alunos, formação com especialistas por área, palestras, debates, material escolar, reorientação escolar; Política de educação de jovens e adultos, principalmente como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), para alfabetização e pós-alfabetização, sempre ligada a uma postura crítica da realidade que vise transformá-la (SME, 1989a; 1989c; 1990d) (DUARTE JUNIOR, 2019, p. 45).

Os pontos descritos acima refletem o intuito pela democracia e a criação de espaços para participação das pessoas, não só dentro das escolas como grêmios, mas de conselhos de

escolas de caráter deliberativo. A gestão focava na descentralização e dava autonomia para as escolas; criava canais diretos com administração da SME, mesmo sendo esta ligada à prefeitura. A postura não era governar para povo, era governar com as pessoas, desburocratizar ao máximo os espaços de melhoria da educação.

Propor uma gestão democrática, uma escola democrática e uma reforma democrática foram os desafios e Freire sabia da dificuldade que seria a participação dos populares. Foi preciso repensar com a população horários de reuniões, planejamento que se adequasse ao cotidiano das pessoas menos favorecidas.

Por fim, mesmo sabendo das dificuldades de participação, Freire passa a mensagem de governar pela prática, de se afirmar as tais práticas democráticas, levando em consideração a descentralização, participação e autonomia de forma não autoritária, pois não seria coerente com sua vida e obra a frente da SME, por uma educação pública e popular. Poder levar em consideração os saberes, vivências das camadas populares, com as mesmas estando nos processos de aprendizagem e decisões, perante uma educação popular em espaços institucionais, possa ser realizada com todos e todas uma educação como prática da liberdade como almejada na metade do século XX e na última década do século (DUARTE JUNIOR, 2019, p. 49).

Governar pelo exemplo, pela prática foi crucial, mas mesmo uma proposta democrática na SME, foi alvo de críticas, seja por Freire estar na secretaria, sejam pelas propostas curriculares, os conteúdos, ou quando houve resistência em aderirem à proposta nas escolas, como de professores em sala de aula. Falar da reforma curricular na gestão é ter o entendimento que não se pode impor nada, e que é preciso debater, mas mesmo assim, ainda podem acontecer resistências.

A gestão da SME com Freire e sua equipe não foram os únicos a passarem por resistências, críticas e ataques de setores mais conservadores e de direita. O caso da reformulação curricular da CENP nos anos 80 no Estado de São Paulo nos dá um panorama do período e é um exemplo de arena de luta pela efetivação de uma proposta mais democrática e coerente com o campo mais crítico do currículo, da pedagogia, de outras concepções de história e historiografia. Propor algo novo e crítico saindo da Ditadura brasileira era enfrentar um espaço de combate por outra visão de educação.

2.5 CENP NO ESTADO DE SÃO PAULO

Os anos 80, não só no Brasil, mas como no Estado de São Paulo e na Prefeitura, revelam o panorama por parte da educação paulista e paulistana em prol de reformas curriculares condizentes com o novo ar de redemocratização.

A década de 80 estava no “furacão” de discussões e embates no campo educacional e curricular, nela estavam novas propostas de ensino, metodologias, abordagens e conteúdos a

serem revistos. O contexto de abertura política no país nos oferece alguns traços do momento. Ter uma abertura política para democracia e o fim da censura, são fatores para emergências de propostas na educação, na arte, na música, na imprensa, nas editoras etc.

O processo de abertura política, iniciado pelo presidente Geisel, foi levado a cabo pelo presidente Figueiredo, apesar de toda reação inicial contrária por parte da ala militar mais linha-dura. A censura foi abolida, o que favoreceu a produção de literatura educacional crítica [...] o Brasil passou a negociar com o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MOREIRA, 2012. p. 127).

Outro aspecto do contexto é a inflação que consumia a população; as altas taxas de pessoas fora da escola; o analfabetismo; endividamento do Brasil (MOREIRA, 2012). O país se encontrava em uma situação complicada. Era o momento de lutar pela reconstrução de direitos civis, políticos e sociais na base da participação. Como Saviani (2013) aponta a década de 80 tem abertura em prefeituras e governos estaduais opositores ao regime militar; eleições diretas para presidente; ter um civil no poder; mobilização de educadores em eventos; as pesquisas de caráter crítico na pós-graduação; tendências pedagógicas do campo crítico.

O Brasil vivia tempos turbulentos e, ao mesmo tempo, emergia contestações e reivindicações por participação direta nas decisões. E no campo educacional não seria diferente, pois como vimos no capítulo um, havia tendências pedagógicas e curriculares, nelas a vertente crítica ganha terreno ao termos umas duas principais vias: a histórico-crítica e educação libertadora de Paulo Freire, ambas emergia com força em oposição às tendências reprodutivistas, pois a escolarização poderia ser uma saída para o contexto brasileiro.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo por via da CENP realizou uma proposta de reorientação curricular para o ensino de primeiro e segundo grau na época, em conjunto com professores da rede estadual e de universidades (RIBEIRO, 2005; MARTINS, 1996, 1998; FONSECA, 1996).

Em São Paulo, por exemplo, durante os primeiros instantes de volta à democracia no governo estadual – gestão Franco Montoro (1983-1987) –, houve a iniciativa da Secretaria Estadual da Educação, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), de se construir uma proposta curricular para o ensino de 1º e 2º graus que fosse elaborada e discutida pelos próprios professores da rede oficial de ensino, em conjunto com os professores universitários (RIBEIRO, 2005, p. 31).

De acordo com Maria do Carmo Martins (1996) era preciso rever os currículos, pois havia pouco espaço de criação. Era preciso rever conteúdos, métodos de ensino, teorias, já que a Ditadura havia suprimido e tirado o espaço de criação; como também era preciso lutar pela defesa social da escola, reduzir desigualdades, batalhar pelo acesso e permanência estudantil, e transpor ideias democráticas.

A reforma curricular dos anos 80 em São Paulo insere-se nesse contexto. Mais do que reorganizar a lista de conteúdos a serem desenvolvidos por professores no seu dia-a-dia de trabalho, pretende-se então, com a reorganização dos currículos, e

construção de uma nova escola, assentada em um novo projeto político educacional (MARTINS, 1998, não paginado).

Um novo marco imperava para melhoria da educação escolar como um todo. O passo era operar as mudanças que possibilitassem criar horizontes para sua concretude. A abertura política permitia novas possibilidades para romper com o passado da Ditadura. De acordo com Emery Marques Gusmão (2004, p. 19-20) ao falar do clima político da época e o raiar da abertura política, a “Proposta da CENP reproduz nos temas os anseios e as expectativas dos diversos movimentos sociais que agitavam o país e exigiam a extensão dos direitos políticos às minorias, assim como a remoção do chamado ‘entulho militar’”.

Gusmão salienta a necessidade de romper com o “entulho militar” e como vamos ver, a História é um dos caminhos para nossa análise curricular, como ao mesmo tempo era vista com uma disciplina necessária no processo de reabertura política no país. Gusmão enfatiza (2004, p. 77) “Experimentar o novo e romper com as tradições passadas é mais importante que os resultados. De certo modo, esse posicionamento vanguardista insere-se na recusa do tecnicismo pedagógico característico da política educacional dos governos militares”.

A disciplina de História na proposta da CENP foi alvo de (MARTINS, 1996) fortes críticas, resistências nas escolas, por ser entendida como “esquerdista”, ou que fazia referência ao Partido dos Trabalhadores, pois um dos temas na História seria “trabalho”, ou conforme (GUSMÃO, 2004) teriam outros temas: terra, trabalho, indústria, urbanização, cidadania, direitos humanos, movimentos sociais.

A proposta de História foi romper com uma história tradicional, linear, europeia, branca, estadista, dos heróis e dos grandes eventos históricos, a partir de temas. Trabalhar uma metodologia que parte da vivência do estudante com base na história do cotidiano. Não é de se estranhar os jornais do período criticarem, pois segundo Salvadori (2000), a proposta da CENP estava acabando com os símbolos da nação e a possibilidade dos brasileiros se juntarem, pois seria um ato subversivo. Afinal, quebrar uma tradição não é tarefa simples. Como não se podia ensinar tudo, uma das saídas era trabalhar por temas.

Duas tendências pedagógicas em voga comporiam para romper essa história tradicional, que ofereciam uma maior participação na construção do conhecimento histórico, e da experiência do cotidiano, se apresentavam com força na década de oitenta, o pensamento de Jean Piaget e Lev Vygotsky (RIBEIRO, 2005; BITTENCOURT, 2008), o chamado: construtivismo. Ambos pensadores são tendências no plano pedagógico em pesquisas de ensino e aprendizagem. O construtivismo estava nos debates da CENP como no da cidade de São Paulo.

Outro ponto importante na construção do conhecimento histórico presente na proposta de História era o incremento de uma História social inglesa, a Nova história, a História do cotidiano. Indo na contramão de uma proposta factual, econômica, estadista.

Não poderia ser mais um modelo de apenas receber o conteúdo, mas de que o aluno pudesse criar meios de produzir conhecimento, saber que ele é um agente sociocultural transformador, um produtor de conhecimento e que seu cotidiano pudesse contribuir ao trazer sua bagagem cultural, social, entender e transformar o meio em que vive.

A CENP em São Paulo na sua proposição curricular:

Tal proposição constituía uma busca, uma resposta às críticas a estrutura curricular tradicional, que privilegiava a organização cronológica linear, por meio de fatos, marcos da história europeia integrada, quando possível, ao fato/marcos da história da nação brasileira, sob o signo de ideologia do progresso (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18).

No entanto, irromper um passado construído na tradição autoritária não seria fácil, pois como analisa a pesquisadora Maria do Carmo Martins (1996) houve muita resistência e embate por parte da mídia, de professores nas escolas, de embates entre professores universitários, como a CENP também falhou na elaboração e divulgação para os professores.

Entretanto, devido a conflitos e polêmicas, algumas delas, fruto de discussões e disputas acadêmicas e políticas tornadas públicas pela intervenção da imprensa, outras dentro da própria CENP e desta com os professores de História convidados a discutir as propostas, tornaram inviável a continuidade do projeto, sendo este interrompido em 1988 pela coordenadora, professora Teresa Roserley Neaubauer da Silva, durante a gestão Orestes Quércia (1987-1991) (RIBEIRO, 2005, p. 31).

Mudanças de governo, troca de secretários, são fatores que podem acabar com andamento de uma construção como a CENP. Como já foi visto cada governo em seu tempo e espaço projeta a sociedade pretendida. O projeto da CENP pode ter “morrido”, mas no fim, de acordo com Martins (1996), a proposta acaba por ser concretizada por professores universitários, tendo Ernesta Zamboni e Kátia Abud na versão final do currículo de História.

A CENP na mudança curricular de História reflete o contexto da época, como também projeta um tipo de pessoa para uma realidade desejada, a democracia. O censo crítico deveria operar e propor novos conteúdos, fundamentos e métodos para o ensino de História. Era preciso que a História pudesse ser renovada, pois seu passado ainda estava coberto por uma proposta tradicional. Era preciso repensar a história, ver os caminhos da história ensinada, pois sem compreender a história da disciplina é impossível entender o presente do período pesquisado.

2.6 ENSINO DE HISTÓRIA

Antes de se chegar ao período pretendido da pesquisa aqui almejado, em 1989-1992, para o currículo de História na cidade de São Paulo, é preciso compreender como a disciplina chega aos anos 80 não só no Estado de São Paulo, como na proposta de reorientação curricular guiada com propostas de conteúdos, métodos; saber o quê e como ensinar. Pois como é sabido não é possível ensinar toda história da humanidade e que não existe somente uma aula catequista de repetir e decorar. Além do dismantelo forjado na Ditadura para com as Ciências Humanas, e principalmente para a História favorecem uma reestruturação da disciplina solapada nos anos 80.

Com isso, antes de abordar a proposta de História da SME é preciso dizer o motivo de não ficar na história tradicional, aquela como bem vimos no capítulo um, voltada para heróis, datas, fatos, europeia, além de um ensino ainda voltado para narrativa de tempo linear, fincada no quadripartite francês (História antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Tais abordagens dizem muito sobre nosso passado da história ensinada no Brasil.

Como bem lembra à pesquisadora Elza Nadai (1992) a história ensinada no Brasil no início do século XX era uma cópia do currículo francês, focada no positivismo, na busca da tradição grega e romana, e de uma história vista como nação e civilização. “Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização” (NADAI, 1992, p. 146). Como também de acordo com Circe Bittencourt, o método de ensino era do francês Ernest Lavissee focado em datas, fatos, homens etc. Um método de perguntas e respostas. Circe aponta que “Aprender História significa saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado do caderno” (BITTENCOURT, 2008, p. 67).

A periodização usada e abordada do conteúdo conduzem a uma concepção de história da qual sobressai a grande influência do positivismo. O conceito de fato histórico, a neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar do social, o papel do herói na construção da pátria, a utilização do método positivo permearam tanto o ensino, quanto a produção histórica. (NADAI, 1992, p. 152).

A História como disciplina passa a ter maior visibilidade quando ela é usada para afirmar identidades nacionais e chancela de poderes políticos, como a necessidade de adequar uma sociedade voltada para o sistema capitalista e a emergência das identidades nacionais (FONSECA, 2011). No Brasil a História serviu com propósito de criar uma identidade nacional, sendo a disciplina escolar cada vez mais requisitada para dar traços da nação brasileira.

Fonseca (2011) afirma ao exemplificar que mesmo havendo temas de história na época dos jesuítas, essa não pode ser tida como se estivesse organizada como uma disciplina escolar. Com a emergência da modernidade a escola tem papel fundamental para a criação de uma “comunidade imaginada”. Os traços da história da disciplina histórica escolar serviram para legitimar nações, por outro lado, também é possível afirmar que os currículos de História das escolas (BITTENCOURT, 2008) contam a história do capitalismo. No Brasil a História seguirá o mesmo caminho, sendo ainda no seu início com forte caráter de uma História Sagrada.

De acordo com Elza Nadai (1992) com o advento do período Republicano no Brasil, se acentua a História Europeia e pouco se fala de História do Brasil. Era entendido a História Universal (leia-se Europa) e pouco era voltado para História do Brasil. O foco era na nação, identidade; quando se falava do Brasil era sobre o imigrante europeu, pouco se falava dos africanos e indígenas; nega-se a colonização e a dominação interna, que ambas as raças colaboraram para formação da nação. Pois ao pretender criar uma nação com traços “brasileiros” é preciso criar uma narrativa que se alinhe ao passado grandioso, europeu, branco; além de difundir os heróis e datas cívicas.

O conceito de História que flui dos programas e currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas, ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites (NADAI, 1992, p. 152).

O conceito de História apresentado por Elza Nadai reflete um tempo histórico e uma concepção de história a ser produzida. Ou conforme Peter Burke (1992) a história era eminentemente política até os anos 60 na França como em boa parte do mundo. E o Brasil tem forte ligação com a França como referência.

Desde segunda metade do século XIX até os anos 30 do século XX, a produção histórica e as veredas do ensino mantinham uma visão que pode ser chamada de tradicional no Brasil. Traçar uma genealogia do campo da História como disciplina na segunda metade do século XIX não é nosso foco, mas entender que a História precisa se afirmar como campo e se projetar como científica.

Pensar a produção histórica como objetiva, neutra, trabalhar somente com documentos oficiais e ser fidedigno ao representar o passado como ele era, foi um entreposto de distanciar de romancista, antiquários, por exemplo. Ao mesmo tempo, uma nova historiografia surgiria tempos depois com a Escola do *Analles* em 1929. Como o Brasil já mantinha laços com a

França a visão dos *Annales* tende a ser influência nas primeiras universidades do país, como será o caso da Universidade de São Paulo nos anos 30.

As pesquisadoras Circe Bittencourt (2008) e Elza Nadai (1992), apontam a influência da tradição francesa no Brasil na formação específica para professores de História. Em São Paulo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como a matéria de História da Civilização com forte influência dos *Annales*; História do Brasil pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) com visão tradicional e conservadora; e de História da América pelo estadunidense Paul Vanorden Shaw menos dogmático e interdisciplinar.

Como mostra Nadai tais mudanças na década de 30 no Brasil, especificamente em São Paulo, foram importantes:

Essas três vertentes acabaram propiciando um conjunto de experiências diversificadas e heterodoxas, uma vez que a abordagem do social e a construção do conhecimento histórico ia desde a aplicação com rigor do método positivo, a valorização dos acontecimentos políticos e da *histoire evenementielle* até a tentativa de compreensão da totalidade do social, passando pela aprendizagem de sua leitura, utilizando-se fontes não convencionais, na época denominada fontes auxiliares. Encontravam-se, assim, lado a lado, docentes que defendiam e pregavam a semelhança dos processos de investigação científica com os das ciências biológicas, a neutralidade do cientista, as idéias de causalidade, a necessidade da imparcialidade do pesquisador, o registro das coisas como aconteciam e os que já criticavam a identificação linear entre ciência e verdade ou a natureza neutra da ciência e do trabalho do cientista (NADAI, 1992, p. 154-155).

Nadai (1992, p. 155) afirma ainda, como foi importante ter mudanças e como elas acabam por configurar outra formação; para a autora, “esta formação, embora eclética, conduziu para compreensão, em novas bases, do objeto e do método da História e, por conseguinte, do seu ensino”.

Embora Gusmão (2004) vá salientar como, mesmo com uma nova revisão na produção historiográfica, ou na formação, ainda era difícil a penetração de mudanças significativas nas escolas. Pois como a autora traz em sua pesquisa, um caso de uma professora formada pelo entusiasmo francês na USP de como as aulas eram diferentes, no fazer historiográfico, com amplas metodologias de pesquisas e de teorias, entretanto a formação dada não focava tanto, ou quase nula, a parte voltada para o ensino em sala de aula. Ou seja, mesmo com uma formação mais robusta, a formação não preparava para a sala de aula.

Obviamente não é possível generalizar para todo o Brasil algumas mudanças significativas na formação e no ensino de História, mas o campo da História no Brasil trazia consigo novos métodos e objetos contra uma erudição histórica, mas ainda se mantinha uma história eurocentrada, um Brasil branco e cristão.

Nos anos 50 e 60 conforme Bittencourt (2008) aparece diversos artigos sobre a necessidade de mudança de métodos e conteúdos na História. Não mais focar só em decorar

conteúdos para passar no vestibular, o caráter científico aparecia com mais força, e ao mesmo tempo, alguns discursos pautavam a necessidade da objetividade e neutralidade da História.

Embora houvesse a necessidade de superar uma história como simples memorização, objetiva, unívoca, generalista, eurocentrada. A tendência não era tanto o conteúdo em si, mas criar técnicas. A partir dos anos 30, o livro didático ganha relevância e era uma ferramenta que guiava as aulas e o modo de ser do professor. Basicamente a memorização era essencial, e isso, de acordo com Bittencourt (2008) pode ser identificado nos livros didáticos de Joaquim Manoel Macedo uma inauguração no método de História para decorar conteúdos, de comparação para memorização da aprendizagem.

Desde anos 30 aos anos 50 e 60 não só pela influência da USP e a ampliação do fazer historiográfico, das metodologias, dos objetos, que acaba por repercutir nas escolas, mesmo que ainda de maneira significativa no ambiente escolar, conforme Gusmão (2004), ainda assim, havia influência do educador Estadunidense Jhon Dewey no Brasil, com o movimento Escola Nova; ou com a Reforma Capanema ainda permaneciam alguns traços. Em suma, não havia muita mudança do conteúdo, mas de métodos e técnicas a serem trabalhadas para melhoria da educação do aluno.

A primeira metade do século XX no Brasil é marcada por várias mudanças e reformas no sistema escolar, nos currículos, principalmente na Era Vargas com o processo de industrialização do país e também marcada pela acentuação do culto ao herói, ao ufanismo nacional, de se criar uma cultura nacional, na qual o Estado centralizava o que deveria ser ensinado.

Evidente que não era homogêneo um culto à nação, pois como Circe Bittencourt (2008) afirma, escolas de aplicação estavam elaborando novas abordagens no ensino de História, trabalhando até com uma visão crítica e de aprofundamento científico. E de acordo com Nadai (1992, p. 155), “apesar da superação de simples memória ou registro objetivo e imparcial, o conteúdo ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista”.

Não obstante essas diferenças em relação aos problemas anteriores, durante a década de 50 o ensino de História pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais, se consideramos uma análise dos livros didáticos em uso nesta época, bem como outros tipos de fontes: cadernos de aluno, material de apoio didático, planos de aula de professores e trabalhos escolares, como as composições e os desenhos dos alunos (FONSECA, 2011, p. 55).

Na década de 60 em meio à urbanização, a expansão dos setores sociais mais pobres, as crescentes buscas por escolarização dão um panorama de contestação e de mudanças no ensino de História. Nadai mostra como a época foi favorável para desenvolver outras formas

de ensino “[...] escolas que testavam currículo, métodos de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas; inovações direcionadas, via de regra, para a interdisciplinaridade e para aceitação do aluno como co-responsável pelo seu processo educativo” (NADAI, 1992, p. 156). O período final dos anos 50 e início dos anos 60 reflete um contexto nacional, internacional, movimentos educacionais, historiográficos, pedagógicos.

Se o Brasil passava por mudanças socioeconômicas, a educação era vista como forma de mudar a realidade brasileira. Por volta dos anos 60, por exemplo, havia política de fomento estadunidense para combater o “comunismo” na América Latina no contexto da Guerra Fria e o Brasil teve ações para melhoria da educação da nossa sociedade. Uma experiência pode ser vista com Paulo Freire no Nordeste do país, pelo caso mais famoso, uma experiência de alfabetização na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte. Em Angicos pode ser um bom exemplo de aplicação de novos métodos, do trabalho como postura interdisciplinar, de inovação em meio ao contexto elevado de analfabetos. Ou nas escolas de aplicação pelo país a criação de novos meios de ensino (BITTENCOURT, 2008).

Aliado a novas perspectivas de ensino, a História como disciplina começa a ganhar traços de um ensino pensado para pensar, e não somente transmitir conhecimento. A História ampliava olhares para outras áreas das Ciências Humanas; o estudo do meio; ensino e pesquisa com participação do aluno na aprendizagem; organização mais autônoma de programas de ensino; utilização de outros documentos para além dos oficiais; e do objeto histórico como compreensão objeto e sujeito (BITTENCOURT, 2008). “Enfatiza-se, uma História, não só enquanto produto final, mas como uma maneira de pensar peculiar, ou seja, de pensar historicamente” (BITTENCOURT, 2008, p. 156).

A História caminhava para o seu pensar crítico, social e político na sociedade. No entanto, com a Ditadura em 1964 no Brasil, o que se estava avançando e discutindo, foi deixado de lado. A Ditadura fechou escolas, prendeu professores e alunos. A política adotada era focar mais no culto à pátria, aos heróis, na ordem, adaptar as pessoas ao meio, ter pessoas dóceis. A ideologia do período militar deveria ser imposta e toda forma que fosse contra ao regime era visto como subversiva (FONSECA, 2011). Era preciso pôr restrições na formação e atuação de professores em prol da doutrina nacional de segurança pra controlar e eliminar.

A História, de acordo com Fonseca (2011), na Ditadura fez aprofundar algumas características do ensino de História voltada ainda mais para uma visão de História tradicional, voltada agora para figuras nacionais do regime, dos heróis da pátria; sem espaço para análise e explanação crítica para contestar a ordem vigente; aceção política explícita; maior preocupação e obrigatoriedade em todos os níveis de ensino da Educação Moral e

Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Além de regredir no ensino de História, a disciplina foi solapada e diluída na disciplina: Estudos Sociais.

[...] - a nova disciplina originada da fusão entre História e Geografia -, englobando aí a Educação Moral e Cívica, deixa entrever a herança tradicional [...] a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a “convivência cooperativa” (FONSECA, 2011, p. 57-58).

A questão posta era de ajustar e não de transformar ou pensar criticamente. Fazer um estudo do meio como era proposto antes da Ditadura foi visto como subversivo (BITTENCOURT, 2008). Era preciso formar um cidadão ideal para o Estado. Ensinar História perdeu profundidade em seus conceitos; os seres humanos não surgem como construtores da história, a história deveria ser guiada pelos “grandes vultos”, e serem cultuados (FONSECA, 2011). O que se tem no horizonte é um desmanche não só para História, como para as Ciências Humanas e ainda a implantação de licenciaturas curtas para piorar a qualificação profissional.

Mesmo com um desmanche na História, o período da Ditadura é marcado pela emergência do marxismo, Hobsbawm, Thompson, Escola do *Annales* e o aumento de análise e temas voltados para o social, para os trabalhadores, mulheres, camponeses na pós-graduação (NADAI, 1992; GUSMÃO, 2004). Gusmão argumenta que mesmo com reflexo da mudança da operação historiográfica, não se reflete muito nas salas de aula. Embora possa haver discordância sobre o período, as mudanças como a autora apresenta em seu texto, é mister apontar a dificuldade de inserção de tais transformações na pós-graduação no Brasil. Muito da dificuldade está associada a censura e ao controle da ditadura.

Se por um lado a produção histórica foi se renovando, o ensino de História ficou estagnado na visão tradicional de ensinar a disciplina em favor da ideologia militar de adaptação ao meio e acrítico. Ensinar estava associado à pura recepção de conteúdo, muitas vezes ligada ao estudo dirigido, sob controle rigoroso do professor. Aulas eram guiadas por livros didáticos e “pesquisas” era transcrever livros didáticos. Tudo indica a preocupação por não focar em ensinar, pensar, refletir, mas de ajustar as pessoas ao meio e de seu dever cívico para com a pátria.

Cada implementação de alguma reforma ou mudança na estrutura educacional do país representava ataques à educação e a diluição das Ciências Humanas. A História sofreu muito no período, ela foi controlada e vigiada por ser uma disciplina estratégica, já que seria uma ferramenta para legitimar o regime, o Estado. Ter os dispositivos de como e o que ensinar, qual currículo seguir, ficava a cargo da centralidade da Ditadura. Como Goodson (1997; 2018) nos lembra, cada período evidencia um currículo, e o próprio currículo nos dá pista do

contexto. Ao mesmo tempo, como afirma Popkewitz (1994), ter um cidadão pretendido para o futuro nas bases das reformas impostas do regime militar é claramente percebida sua ideologia.

Os Estudos Sociais era a face do regime militar e o ensino de História voltado somente para manter o controle. Obviamente, havia resistências nas escolas e universidades na contestação a Ditadura. Na consequência do período militar, Fonseca fala da predominância no ensino de História, que pode ser entendido:

[...] ensino diretivo, não-crítico, na qual, a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerado significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaia os espíritos positivos que conduziram a História [...] Os métodos pedagógicos e a relação professor/aluno seriam geralmente marcados pelo autoritarismo, pela concentração do poder e do saber na figura do professor e da autoridade do livro didático, pela atitude passiva e receptiva do aluno [...] A organização dos conteúdos obedecia primeiramente a periodização mais usual da História Geral (a divisão quadripartite [...] e da História do Brasil (as divisões de Brasil Colônia, Império, República) [...] (FONSECA, 2011, p. 58).

Ou ainda, conforme Gusmão:

História predominante nas escolas desde longa data até meados dos anos 80 era a mesma que embasava a "doutrina de segurança nacional", pautada na biografia dos grandes heróis da História Nacional - cujos feitos expressam o "ser nacional" e o "estágio civilizatório" dos povos. Ficavam excluídos os populares, os vencidos e os marginais de narrativas que constituíam abstrações mascaradoras das desigualdades sociais, da dominação oligárquica e da ausência de democracia (GUSMÃO, 2004, p. 100-101).

Mesmo em período turbulento Marcos Antonio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010) apontam o crescimento da pesquisa científica, na qual o objeto de estudo seria o ensino e a aprendizagem de História; a cultura escolar, saberes, exercícios educativos, segundo os autores ganha força. Com a crise da ditadura brasileira ficou fulgente a necessidade de mudança. Aquele sentimento de mudanças no ensino de História nos anos 60 volta agora nos anos 80 com outra característica em alguns estados brasileiros na tentativa de propor um avanço no ensino e também nos currículos.

A eminência de novos estudos historiográficos, pedagógicos, currículo crítico aparecem com força nos anos 80. Era preciso considerar outros atores sociais na construção curricular, dialogar entre universidades e escolas, movimentos sociais. Diversas associações universitárias como Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), editoras, exercem papel importante no alvorecer da História e do ensino de História. Embora ainda houvesse resistência em acreditar unilateralmente que as universidades eram produtoras legítimas de conhecimento e as escolas não. Tanto que a ANPUH, por exemplo, era somente para professores universitários.

No livro *Repensando a história* (1984), organizado por Marcos Antonio da Silva, fruto de discussões e patrocínio da ANPUH, uma obra coletiva com professores do ensino básico e universitário, apresentam debates pertinentes para o ensinar História a fim de romper com aquela História tradicional e com o seu ensino, acentuada na Ditadura. A eminência de repensar o ensino e a adição por uma história cada vez mais social, local, do cotidiano, temática, crítica, produtora de conhecimento com ares democráticos, ganha força.

A História chega aos anos 80 com vontade de renovação depois de muitos anos ter sido praticamente apagada e diluída em prol de apenas controlar e adaptar pessoas obedientes ao regime. Fazer uma renovação curricular seria requerido e urgente, pois não seria cabível um currículo moldado e imposto da Ditadura em tempos de reabertura política e da busca pela democracia. A História, assim como a educação escolar, estava minada. O ensino de História chega à década de 80 pelo anseio da mudança em alguns estados brasileiros, como Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Cada estado fez sua mudança e fez escolhas para implantar seu programa curricular.

O Estado de São Paulo apresentou seu programa com a CENP com uma visão de ensino de História crítica com relação à sociedade brasileira. O período apresenta fortes debates por novas perspectivas de ensino, novas tendências historiográficas, História social inglesa, História do cotidiano, História cultural, uma pedagogia crítica, construtivista. Com a aproximação e diálogo com as universidades paulistas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a inserção e apoio na construção curricular possibilitou uma renovação que ficou represada na Ditadura e que ganha à possibilidade de se inserir e repensar o ensino de História.

Muitas reflexões entendem que a proposta se viabilizou porque levou o ensino da História ao estudante de forma tão caótica que este, expropriado dos mínimos instrumentos para pensar o processo vivido, sente-se impotente e é incapaz de enxergar-se enquanto sujeito. Como caminhar nesta discussão? Será que pensar o ensino da História nestes 18 anos como um bloco é o melhor caminho? Não será preciso datar este período? Quais foram nossas perdas e nossos ganhos? Não é preciso recuperar principalmente os momentos de resistência? Que significou a luta contra Estudos Sociais, onde ela parou, por que parou, o que conseguimos? Por que quase nunca aprofundamos a discussão sobre o ensino da História e sua relação com instituição do ensino de Moral e Cívica? (CRUZ, 1984, p. 26-27).

A professora Heloisa de Faria Cruz aponta algumas indagações na citação supracitada e os desafios para repensar o ensino de História, como também quebrar a hierarquia de saberes entre escola e universidade. A professora assinala a necessidade de se debater, refletir os efeitos de uma escola, educação, ensino de História gerido por 18 anos na Ditadura brasileira.

Boa parte da sociedade brasileira almejava por mudança. O Estado de São Paulo propunha um novo programa curricular através da CENP. E em 1989 o ar de uma nova mudança curricular aparecia agora na cidade de São Paulo.

O Movimento de Reorientação Curricular na cidade de São Paulo, guiado pela SME teria o desafio de propor um programa curricular que conseguisse ter o anseio democrático na sua gestão e pôr em prática uma experiência gestada na democracia participativa na sua reorientação curricular.

Como foi visto ao longo do capítulo, no contexto nacional e internacional os governos criam reformas educacionais, curriculares de acordo com um tipo de sociedade preferível. Dentro das reformas é possível ver como cada uma pode ser mais centralizada, descentralizada, democrática, imposta, movendo seus agentes sociais e seguindo seus modelos e métodos para a finalidade desejada. Um currículo pode mostrar a sociedade de uma época, como também é um documento imbuído de discursos e narrativas para agir e moldar o cidadão do futuro dentro de uma cultura desejada. Pois, como afirma Popkewitz (LIMA; GIL, 2016), a linguagem não pode ser vista fora da cultura e ter uma reforma que proporcione uma regulação social, e é também fazer da educação escolar um processo mais natural possível e de pouca contestação.

Como veremos no capítulo 3, a reorientação do currículo de História será reelaborada e discutida em novo marco para sua construção. Talvez algo parecido com a CENP, pois podemos até chamar de um campo do currículo paulista, já que alguns nomes da CENP estiveram na reelaboração curricular na cidade de São Paulo, como as universidades USP, UNICAMP, PUC-SP que participaram do processo.

Pretende-se no terceiro capítulo focar mais na análise documental, no que se refere, a elucidar a proposta interdisciplinar; as bases do movimento de reorientação curricular; e por fim, analisar a proposta de currículo e o ensino de História, com vistas no que e como ensinar e o que avançou ou permanece na gestão Paulo Freire.

CAPÍTULO 3 - O MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRÍCULAR NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Se nos anos 80 havia múltiplas experiências e reformas curriculares no Brasil, no Estado de São Paulo, a cidade de São Paulo seria palco de uma nova proposta de reorientação curricular dentro do marco democrático na pós Constituição Federal de 1988 (OKRENT, 1998). O município estava dentro do jogo democrático legitimado por uma constituição federal e o desafio de gerir a maior cidade do país.

O objetivo do capítulo é mostrar, na esfera municipal, o impacto de uma reforma curricular, e ter em mente tudo o que foi discutido até o momento na pesquisa, desde currículo, História social, reformas, escola democrática. Tais aspectos, por exemplo, podem ser vistos na gestão de Paulo Freire à frente da SME, no governo municipal da primeira mulher eleita, a prefeita Luiza Erundina.

Neste terceiro capítulo, faremos uma análise do *corpus* documental da gestão. Iremos trabalhar com os principais documentos que são as bases que orientam a gestão e os documentos que tratam sobre o currículo e o ensino de História. São muitos documentos para serem lidos e humanamente impossível ler todos no tempo do mestrado. Com isso, pretendemos ver a questão base da elaboração dessa construção, o que orientava essa reestruturação: como foi? Quem eram as pessoas? Foi democrática? A cultura popular estava na escola? Havia diálogo realmente? São perguntas, principalmente em diálogo com a documentação levantada e com outros trabalhos citados sobre a gestão na cidade de São Paulo.

Analisaremos também neste terceiro capítulo as bases da interdisciplinaridade, dessa postura apresentada para as escolas. E por fim, ver o currículo de História gestado nos documentos, já que é possível observar alguns relatos de experiências, seja pelos documentos, pela história oral de outros trabalhos, entrevistas sobre a gestão de um modo geral. Ver o que e como ensinar em História, e quiçá perceber se gerou algum material didático, formação, cartilhas, manual, ou seja, ver seus “frutos”.

Sendo assim, no último capítulo da dissertação, iremos aprofundar nossa análise documental, ao ver as (1º) balizas da reorientação; (2º) a proposta interdisciplinar; (3º) a proposta de currículo e o ensino de História, ao ter em vista o que e como ensinar, o que avançou ou permanece na gestão Paulo Freire.

3.1 APONTAMENTOS DA DOCUMENTAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Foram lidos alguns documentos da gestão com relação a uma visão mais ampliada, na qual, foi trabalhada na minha monografia final. Dessa vez, foram feitas outras perguntas aos documentos, embasadas nos objetivos da nossa dissertação. Nos documentos a serem listados a seguir, estão subsídios para entender os alicerces da SME. Embora, não vamos detalhar tanto cada documento, pelos títulos é possível ter uma ideia geral das bases mais estruturantes da gestão nos documentos a seguir, detalhados na minha monografia: **Aos que fazem Educação Conosco em São Paulo (1989a); Plano de Metas – síntese (1989b); Dez meses de administração, o que mudou? (1989c); MOVA-São Paulo (1989d); Construindo a Educação Pública e Popular, caderno 22 meses (1990a); Construindo a Educação Pública e Popular (1990g); Aceita um conselho? (1990h); Construindo a Educação Pública e Popular, Diretrizes e prioridades para 1991 (1991a); Projeto: Formação de Pais, São Paulo (1990i).**

Os documentos da SME são elaborados pela equipe de Freire e os materiais que iam para escola ele escrevia algumas considerações no início dos documentos. A participação estava presente em suas escritas e no corpo do documento feito pela equipe. Uma das características no documento, um dos primeiros a chegar às escolas, ressalta a importância de ensinar, e as diretrizes para gestão (DUARTE JUNIOR, 2019, p. 41).

Para ter uma ideia dos documentos listados, eu retomo alguns escritos meu, que ajudam a entender essa caminhada de tecer esse passado e de ajudar ao leitor de forma simples, direta e introdutória.

A Secretaria com Paulo Freire tem o compromisso de pôr em prática valores não autoritários, democráticos como se observa nos documentos, principalmente: *Construindo a educação pública e popular 22 meses (1990), Construindo a educação pública e popular ano 2 (1990) e 3 (1991), Dez meses de administração o que mudou?(1989)* Neles se observa uma resposta para sociedade, o que já foi feito, o que precisa ser realizado, aprimorado, no intuito de construir uma educação pública e popular (DUARTE JUNIOR, 2019, p. 42).

Nos documentos é visível entender um modo de agir e de escrever, uma maneira de diálogo, escrita fácil, e boa parte dos documentos tem poucas páginas, entre 40 e 60 páginas. Se puder resumir esse espírito, esse poder simbólico da figura de Freire, que não quer dizer que ele fez tudo sozinho, não é isso, e sim mostrar resumidamente como a gestão tem características dele e emana nos documentos o modo como se fez a mudança nas escolas, e principalmente reestruturação curricular: Paulo Freire (1991, p. 25), explicita bem:

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a 'cara' da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme

revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir.

A base de toda documentação oficial sempre se propõe à abertura, à construção conjunta de todas as pessoas que compõem a escola. É evidente uma postura não autoritária e sem imposição, pois a escrita tem o propósito de explicitar de forma sucinta a proposta da gestão e a da importância da participação direta das pessoas. Paulo Freire ao se comunicar através de alguns documentos como: **Aos que fazem Educação Conosco em São Paulo** (1989a) transmite a mensagem para dialogar com a escola e a comunidade.

Alguns outros documentos tinham a pretensão de chamar a população para ser ouvida e diferente de gestões passadas, a SME dava um jeito de receber cada proposta e sistematizar os anseios da comunidade escolar, pois não bastava fingir ouvir, era preciso, através do exemplo, ouvir de verdade as pessoas para efetivação de uma proposta realmente democrática.

A leitura dos papéis oficiais é marcada pelo convite à democracia, participação, e à cidadania, ao diálogo e à apresentação das ações da SME. A presença do espectro democrático é percebida.

E uma das ações apresentadas para dialogar e pensar sua elaboração está o Movimento de Reorientação Curricular pela via da Interdisciplinaridade através de temas geradores. Nela vamos aprofundar a Reorientação Curricular e ver as bases que orientam sua implementação, como uma das propostas que se projetavam na construção democrática sem a imposição do secretário de educação.

3.2 AS BASES DO MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Os subsídios da Reorientação Curricular apresentado para o corpo escolar é exposto em basicamente dois documentos oficiais da SME, para orientar as modificações das escolas que queiram aderir à reorientação. Em agosto de 1989 é encaminhado o primeiro documento que trata sobre a mudança curricular, **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Documento 1** (1989e); E um segundo documento, **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Documento 2** (1990b), que aponta a continuidade dos debates, reflexões do documento 1, retomando problematizações levantadas pelas escolas, e a organização das sistematizações se apresentam neste documento, bem como, a busca pelo

tema gerador como veremos no decorrer do texto. Como ainda na documentação traz consigo algumas propostas das escolas comentadas pela SME.

Conforme escrito no Documento 1 sobre o Movimento de Reorientação Curricular:

Este documento inaugura uma série que busca definir e fundamentar o processo de reorientação curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Estes textos pretendem abrir o debate e estimular a reflexão e discussão sobre o currículo, instrumento organizador da escola almejada (SME, 1989e, p. 2).

Seriam as primeiras palavras para apresentação e construção de uma nova proposta de forma direta para toda rede de educação. Pois como era sabido uma reforma deveria ser feita, mas antes de tudo era preciso reestruturar, reparar e construir escolas.

Antes de realizar a Reorientação Curricular a SME estava preocupada em reparar e construir escolas para rede, pois muitas estavam em estado de calamidade. Não seria no entender de Paulo Freire (2019) possível mudar a escola para irradiante de alegria, curiosidade, amorosidade e deixar sem uma infraestrutura humanamente adequada. A escola é um direito humano e por isso, merecia toda a atenção e investimento necessário urgente.

Para Freire (2019) não adianta falar de alegria, saúde, moradia digna, se a própria escola não oferece um ambiente limpo, pintado, estruturado. Seria uma contradição na gestão e por isso, o discurso e a prática deveriam caminhar juntos. O exemplo deveria vir da gestão.

A reorientação curricular viria de um amplo conjunto de metas: democratização do acesso, democratização da gestão, nova qualidade de ensino e movimento de alfabetização de jovens e adultos. O Movimento de Reorientação era um eixo dentro da Nova Qualidade de Ensino, na qual se tinha também o eixo da Interdisciplinaridade e de Formação Permanente de Professores, no entanto, todos os eixos e metas se conversavam para melhoria da educação.

Segundo as autoras Geni Rosa Duarte e Celina Benedetti, professoras da rede municipal sobre a Reorientação Curricular (1992, p. 5):

Seu objetivo não era o de fornecer um novo programa, ou de organizar os conteúdos tradicionalmente trabalhados [...] O Movimento de Reorientação Curricular se assenta, basicamente, na formação permanente dos educadores através de várias ações, e na reorientação curricular propriamente dita. Esta se estrutura ou no Projeto proposto pela Secretaria de Educação - o Projeto de Interdisciplinaridade Via Tema Gerador - ou em projetos próprios apresentados pelas escolas.

Alguns pontos destacados sobre a reorientação seriam: projetos próprios das escolas como introdução de artes, professores polivalentes; ação pedagógica pela via da interdisciplinaridade via tema gerador; introdução de informática; orientação sexual e etc. (FREIRE, 2019; OKRENT, 1998; DUTRA, 2015). Outras ações podem ser incluídas como a formação permanente; formação em direitos humanos. O convênio com universidades USP, Unicamp, PUC-SP para formação e assessoria na Reorientação Curricular.

A SME tinham suas principais ações: envolver a comunidade escolar no plano orçamentário; comissão para reorientação curricular; formação permanente do corpo escolar; salário digno aos professores; construir escolas; reparar mais de 157 escolas; fortalecer e ampliar grêmio estudantil e conselho de escola; projeto MOVA – Movimento de Alfabetização e pós Alfabetização em diálogo com movimentos sociais, universidades; e integrar as secretarias para melhor articulação para com a população (FREIRE, 2019).

Não é possível pensar isoladamente a Reorientação Curricular. Conforme Freire (2019, p. 243) em depoimento dado a revista Leia de São Paulo em 19/02/1989:

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados, cujos resultados finais são encaminhados em forma de “pacote” para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático.

Antonio Fernando Gouvêa da Silva (2001, p. 34-35) que foi técnico e assessor educacional pedagógico em Ciências Físicas e Biológicas durante a gestão, aponta como se deu o processo da reorientação:

As ações iniciadas pelo Movimento de Reorientação Curricular da SME/PMSP em 1989, e pelos grupos de formação permanente buscaram, tomando por base a construção coletiva, elaborar um currículo fruto de uma discussão permanente entre educador (a) e comunidade.

A professora Ana Maria Saul (2019, p. 294) que foi responsável pela coordenação da Reorientação Curricular, escolhida por Paulo Freire, salienta anos depois a proposta para rede municipal:

O “movimento de reorientação curricular” caracterizou-se por um amplo processo de construção coletiva, da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e especialistas em diferentes áreas do conhecimento. Esse movimento buscou garantir a autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas e, ao mesmo tempo, estimulando a criação e recriação experiências curriculares que favorecessem a diversidade na unidade.

Na documentação da prefeitura observa-se o chamamento para a construção efetiva de uma proposta curricular na efetivação de uma construção pública popular e democrática. O documento inaugural da origem da proposta pode ser encontrado na carta enviada aos educadores da cidade por Paulo Freire, intitulada “Aos que fazem educação conosco em São Paulo” em 01/02/1989 como sendo o primeiro documento oficial lançado no Diário Oficial do município de São Paulo.

Conforme Saul (2019) Freire leva os pressupostos da educação popular, a alternativa da educação crítica com base na solidariedade, justiça social, a embate pelo progresso da educação, a abertura da escola para a sociedade, a elaboração coletiva do currículo com

autonomia, participação e gestão democrática. “Reorientar o currículo sob a ótica da racionalidade crítico-emancipatória implicou considerar a relação dialética entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo” (SAUL, 2019, p. 293).

De acordo com Freire (2019), o seu pensamento sobre a proposta para SME já começou a ser gestado antes de assumir a secretaria. Ao mesmo tempo Freire não considerava a possibilidade de impor nenhum pacote para as escolas. Paulo Freire (2019) pensava que não podia se mudar um currículo de uma segunda-feira para terça-feira.

Freire (2019) dizia que Ana Maria Saul, sua amiga na PUC-SP que assumiu a coordenação de reorientação curricular, o convenceu de propor para as escolas da cidade de São Paulo sua proposta político-pedagógico, pois ele era considerado um dos educadores de renome ainda vivo, e seria interessante que o próprio Freire assumisse a responsabilidade e fosse coerente com sua vida e obra.

O desafio foi posto e Freire e sua equipe tinham a responsabilidade de gerir e propor muitas mudanças, entre elas, a Reorientação Curricular. Como já mencionado, a SME não iria impor nenhum pacote para as escolas, e por isso, as escolas tinham a opção de querer mudar o currículo sem a ajuda da SME, ou de se manterem em outras propostas pedagógicas, como de Piaget, ou de Emilia Ferreiro, por exemplo. Não era preciso aderir ao “método Paulo Freire”, ou ao seu pensamento.

Como veremos, a SME introduz em 1989 nas 10 primeiras escolas o projeto de Reorientação Curricular Interdisciplinar via Tema Gerador, por adesão própria das escolas. Ou seja, sem estabelecer algum pacote. Caso houvesse aderência à proposta a SME orientaria.

Nas dez escolas que inauguraram a interdisciplinaridade, em fevereiro, o projeto já provocou discussões calorosas entre professores e a equipe de técnicos encarregada pela Secretaria de Educação de, a cada semana, fiscalizar e orientar a prática docente. Nos primeiros meses, os pedagogos dos Núcleos de Ação Educacional (NAEs, nova denominação para delegacia de ensino) assistiam às aulas, faziam anotações e, depois, diziam aos professores o que estava coerente com o projeto e o que não estava (FREIRE, 2019, p. 200).

Mais adiante, no decorrer do capítulo, focaremos na parte da proposta interdisciplinar. Na documentação oficial não se explicita tanto a maneira de como foi feito os primeiro passos da reorientação, só as etapas. O que se tem é uma proposta mais direta e chamativa para debater e fazer a construção coletiva. As etapas são mais detalhadas pela visão de Ana Saul e Antonio Gouvêa.

No documento oficial aparece um pouco do já mencionado sobre a proposta no documento 1: **O movimento de reorientação curricular na secretaria municipal de educação de São Paulo (1989e)** traz consigo em sete páginas as boas vindas sobre a nova

proposta, a importância da participação dos educadores, da postura crítica e democrática, da formação permanente. É um convite para o debate e reflexão sobre o currículo para formação social mais crítica e democrática. “É fundamental, portanto, uma compreensão do currículo numa perspectiva progressista e emancipatória (SME, 1989e, p. 2)”.

As bases da Reorientação Curricular mencionadas não são pacotes prontos. As bases visam gerar debates e reflexões; formação social, crítica e democrática; um currículo progressista e emancipatório; de construção coletiva; respeito pela autonomia da escola; valorizar teoria e prática, principalmente na formação docente. As decisões sobre o currículo resultarão de um movimento de ação-reflexão-ação, desenvolvido coletivamente por diferentes grupos em interação no processo educacional. Ou seja, professores, pais, especialistas de cada área do conhecimento, movimentos sociais.

a) amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo; b) respeito e incentivo à autonomia da escola; c) valorização da unidade teoria-prática. Insistimos aqui no entendimento de que a Reorientação Curricular é um processo de construção coletiva do qual participam, necessariamente, diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento (SME, 1990a, p. 12).

As fases para o processo seriam marcadas por três etapas: a primeira seria a problematização do currículo; depois a organização, que é produto obtido no primeiro encontro para sistematizar, depois em um segundo momento ver o currículo que se almeja; e terceiro, retorno para escolas do momento anterior para crítica e encaminhamento de novas propostas pedagógicas.

Alguns traços das etapas podem ser encontrados no documento 2: **O movimento de reorientação curricular na secretaria municipal de educação de São Paulo (1990b)**. “este segundo documento visa garantir a continuidade do debate, revitalizar a discussão e a reflexão sobre a ação pedagógica em desenvolvimento na escola” (SME, 1990b, p. 3).

Assim proposto, o movimento de reorientação curricular previa três momentos a problematização, envolvendo a descrição, a crítica e a expressão das expectativas; a organização das informações obtidas na problematização e o retorno para a escola dos rumos do trabalho pedagógicos anteriormente apontados (SME, 1990b, p. 3).

A problematização do currículo, da escola, seria então o primeiro momento, na qual segundo Saul (2019, p. 294):

[...] entendida como a descrição e a expressão das expectativas de educadores, educandos e pais. A participação das famílias ocorreu por meio de plenárias pedagógicas; dessas, participaram, além de familiares dos educandos, representantes de movimentos sociais. Essa prática buscava efetivar o compromisso de dar voz à comunidade, considerada como sujeito da ação educativa.

O outro momento descrito por Saul (2019, p. 294) que seria a organização e o retorno para as escolas para elaboração do projeto pedagógico, seria:

Houve o necessário registro desse momento de escuta sensível da escola em documentos que buscaram apresentar o que se chamou de “retrato sem retoques” do currículo em ação. Esses documentos foram discutidos em todas as escolas, em momentos de planejamento do ano letivo, e subsidiaram a elaboração e revisão do pano escolar.

Se o documento 1 trazia a problematização da escola e do currículo, o documento 2 trazia consigo a organização e sistematização das informações apontadas na problematização. A sistematização seria feita em dois níveis: o primeiro feito por educadores que atuam nos órgãos de administração; o segundo nível confrontando com especialistas de outras áreas do conhecimento e com a comunidade.

A gestão estava preocupada com a participação coletiva na construção do currículo, era preciso ouvir outras vozes, a comunidade, pais, mães, alunos e não somente especialistas. Alguns documentos trazem consigo uma sistematização tanto de pais e mães, como dos educandos. O documento 3: **Movimento de reorientação curricular problematização da escola: A visão dos educandos** (1991b) representa a importância de ouvir os educandos, como também demonstra a continuidade do documento 2 na definição, fundamentar e encaminhar a reorientação curricular. Na introdução do documento, como nos outros dois, apresenta-se o que já foi feito e a proposta:

Vencemos algumas etapas: a problematização feita em 1989, pelos educadores, foi organizada e retornou às unidades escolares no início de 1990. Registrada no Documento 02 da série Movimento de Reorientação Curricular, subsidiou a discussão retomada dos rumos da ação pedagógica das escolas. Naquela ocasião falamos da cara da escola, vista pelos olhos dos educadores. Estamos agora, fevereiro de 1991, num outro momento da problematização: a cara da escola, retratada pelos educandos. De igual modo, a palavra dada aos alunos da rede municipal de ensino foi ouvida, organizada e analisada. Entendemos que a visão que os educandos têm da escola que frequentam diariamente completa a dupla mão da relação educador-educando. Ambos, ensinando e aprendendo, têm formas e concepções, na maioria das vezes contraditórias, a respeito da escola (SME, 1991b, p. 3).

O que se percebe na proposta basal da reorientação seria apontar o problema, sistematizar, discutir e criar proposições. A proposta tem base dialética, e lembra muito bem a proposta de Freire em seus livros, como em *Pedagogia do Oprimido* (1987). A proposta de diálogo se apresenta nos três documentos e a necessidade de ouvir. Os documentos representam uma forma de dizer à sociedade o que e como está sendo feito, e ainda o que se precisa melhorar ou avançar.

Um resumo da documentação das três etapas pode ser vista no documento **Problematização da escola: a visão dos educadores, educandos e pais** (1992a) que seria já no final da gestão, mas dá um panorama do processo desenvolvido durante os quatro anos na SME.

O processo de problematizar, sistematizar e o retorno para as escolas para discussão não se esgotava apenas em uma discussão acalorada, teria que ser um processo constante. E no entender da SME é importante saber o contexto das escolas, o que pensam pais, alunos, professores, pois na sequência as escolas poderiam criar suas propostas curriculares interdisciplinares via tema geradora, que seria o segundo nível da sistematização.

Antonio Gouvêa da Silva (2001, p. 35) ajuda a entender esse segundo nível, ou segunda etapa em cinco momentos na construção proposta pela SME:

O Projeto da Interdisciplinaridade, via "tema-gerador", apoiado na dialogicidade como referência para a construção do currículo e como dinâmica proposta para a vivência das atividades em sala de aula [...] Foram momentos de organização na SME/PMSP: 1. Levantamento preliminar da realidade local; 2. Escolha de situações significativas; 3. Retirada e seleção dos temas geradores; 4. Redução temática; 5. Construção da programação e preparação das atividades para sala de aula.

O currículo seria montado a partir da realidade das pessoas que compõem a escola. Diferente de uma visão curricular feita de cima para baixo, a proposta focava em pensar temas significativos para o cotidiano das pessoas. E ouvir os anseios de pais, mães e alunos exerceu papel fundamental para construir um currículo com a “cara” do povo. Problematizar, discutir, ouvir sobre a escola que se quer o currículo.

Educandos, e pais apresentam suas percepções sobre a escola apresentado no **movimento de reorientação curricular problematização da escola: A visão dos educandos** (1991b) ou em **Problematização da escola: a visão dos educadores, educandos e pais** (1992a). Algumas das alegações diziam respeito ao fato da escola ser distante da comunidade, ou que os conteúdos da escola não diziam respeito à realidade deles. E ao trabalhar por temas geradores, seguindo algumas etapas apresentada por Gouvêa, é possível traçar um caminho que dê maior significado a partir dos saberes e visões de mundo da comunidade escolar, como os desafios, problemas e soluções para transformação da realidade.

Trabalhar por temas pode ser entendido ao se trabalhar por áreas temáticas de alguma disciplina como História das mulheres, da agricultura, mas no caso de temas geradores ou eixos temáticos, a proposta é calcada em pressupostos freireanos. De acordo com Circe Bittencourt (2008) o tema gerador na prefeitura de São Paulo abarcava todas as disciplinas e seu tema era realizado em bases freireanas sobre o estudo da realidade, que originalmente foi feita para alfabetização. Segundo Bittencourt (2008, p. 125) a experiência na cidade de São Paulo com tema gerador “[...] resulta de um problema socialmente vivido pelos alunos e pela comunidade e constitui o eixo que problematiza os diversos conteúdos das diferentes disciplinas, mas sem transformar em conteúdo único e exclusivo a ser trabalhado durante todo

o ano letivo”. Fazer uma organização e levantar temas geradores a serem desenvolvidos nas escolas por meio de alunos, pais, professores foi a tentativa de romper por outra proposta.

A proposta e bases freireanas começariam pelo Levantamento preliminar da realidade local: De acordo com Gouvêa (2001, p. 35) fazia-se um estudo quanti e quali (estatístico e antropológico) no local.

Buscam-se dados e informações tanto na comunidade escolar como na realidade local, mediante visitas, entrevistas, descrições do espaço social, problematizações das visões de mundo, contato com entidades públicas e privadas que contenham dados numéricos e históricos da região e documentação do cotidiano dos moradores.

Era preciso ver as relações da comunidade e organizá-las em um dossiê com as intenções, as ações no cotidiano etc. Depois um grupo de educadores selecionava o que eram as situações significativas e temáticas que se encaixa no segundo momento de escolhas de situações significativas. Conforme Gouvêa (2001, p. 35-36) o que era significativo?

Da análise das falas realizada pelo grupo de educadores, enfatizam-se as contradições explicitadas pelos moradores, situações significativas frequentemente presentes e ricas no sentido emocional e aquelas que, embora implicitamente presentes, não constem da percepção dos indivíduos entrevistados.

O autor aponta a chave central no seu entendimento para mapear as coisas mais significativas a serem analisadas durante o levantamento preliminar da realidade estudada e pesquisa pelos educadores:

Esta é a chave programática central da proposta, ou seja, perceber os limites explicativos da comunidade, suas contradições e a tomada de consciência por parte dos(as) educadores(as) das diferenças na forma de compreender e atuar na realidade que eles possuem em relação à comunidade. De uma maneira sintética, podemos dizer que, durante a aplicação de toda a programação, temos como objetivo principal o estabelecimento de um diálogo entre essas duas visões de mundo: a da comunidade e a do grupo de educadores da escola (GOUVÊA, 2001, p. 36).

No terceiro momento, conforme Gouvêa tem-se a retirada e seleção dos temas geradores para serem apresentados para a comunidade escolar e lideranças locais:

A escolha dos "temas geradores" se dá com base na discussão das possíveis situações significativas, considerando: o limite explicativo que a comunidade possui para tais situações; o entendimento dos(as) educadores(as) sobre elas; a análise e as relações que os(as) educadores(as) estabelecem nas diferentes áreas do conhecimento e, como tais, os temas refletem um contexto amplo da estrutura social. É assim que se concretiza esse processo de "redução temática" (GOUVÊA, 2001, p. 36).

É preciso debater e ver o conhecimento apreendido pelo grupo ao terem sistematizado os problemas locais, como também a proposta para sala de aula que foi feita em grupo. Segundo Gouvêa, é preciso ser flexível com relação à demanda da escola, e a redução temática teria um objetivo:

O principal objetivo da redução temática é estabelecer um diálogo entre cidadãos detentores de diferentes conhecimentos sobre uma mesma vivência, ou seja, transformar a rede de relações que o grupo escola-comunidade produziu, com base

na leitura crítica da realidade local, em material didático-pedagógico, organizado metodologicamente para o diálogo em sala de aula (GOUVÊA, 2001, p. 37).

Chegar ao tema gerador demandava um esforço significativo por parte não só de educadores, como da comunidade escolar, pois não podia impor uma visão a ser trabalhada que viesse sem confrontação com a comunidade. Os temas eram vistos, revistos, debatidos e sintetizados para que pudessem gerar material para sala de aula. No dizer do Gouvêa (2001, p. 37) a organização programática, vem das relações das falas significativas da comunidade “Tais relações, bem como o tema-gerador selecionado, são representadas na base da rede temática. Procura-se privilegiar falas que sintetizam as concepções de mundo, contradições sociais explicitadas e limites explicativos dessas visões”.

Não é intenção reproduzir todo o texto do autor, mas de apresentar de maneira detalhada uma parte relevante de como se chega ao tema gerador a ser estudado em sala de aula para as diversas disciplinas na escola. As propostas em etapas são de pressupostos freireanos, ou seja, baseados em Paulo Freire, mas nem por isso, pode ser considerado um método.

Os pressupostos explicitados na análise detalhada com Antonio Gouvêa podem ser compreendidos em alguns livros de Paulo Freire: *Educação como prática da liberdade* (2011b), *Pedagogia do oprimido* (1987), ou ainda, no livro de Carlos Brandão *O que é método Paulo Freire* (1983) Nesses livros é possível traçar o entendimento e a construção por temas geradores e sua concretude, entender as situações-limites e a possibilidade do inédito-viável.

Se a proposta era fazer uma reorientação curricular democrática em prol de uma educação pública popular e democrática, as bases estavam calcadas e as etapas e pressupostos davam a direção. Alinhar a busca pela proposta da SME foi fundamental. A SME pensava a importância dos saberes científicos e populares; a dialogicidade no processo participativo; as relações sociais, econômicas, culturais; o processo de uma pedagogia da pergunta e não mais bancária. A alvitrada curricular deveria ir à contramão do que se compreendia na elaboração curricular. Currículo em Freire envolve a cultura cotidiana como a posição política (que não partidária) e transformação da realidade.

Era necessário romper com uma lógica instalada há sessenta anos, nessa Rede de ensino, que se caracterizava por propostas curriculares definidas “de cima para baixo”, por instâncias superiores da Secretaria de Educação que geravam um trabalho individualizado, por parte dos professores, com a intenção de depositar conhecimentos nas supostas “cabeças vazias” dos alunos (SAUL, 2019, p. 295).

Em resumo, as bases da reorientação podem ser compreendidas na parte problematização, da organização e sistematização das informações levantadas, e por último a devolução das informações para a escola.

Dentro da linha da reorientação curricular por meio da interdisciplinaridade via tema gerador apresentado detalhadamente, passaremos a compreender a parte da interdisciplinaridade dentro da reorientação por parte das escolas que aderiram ao projeto da SME, já que a própria escola poderia montar sua proposta.

3.3 PROPOSTA INTERDISCIPLINAR: “AÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PELA VIA DA INTERDISCIPLINARIDADE”

A proposta interdisciplinar pode ser enxergada na amplitude documental apresentada pela SME. Lá se explicita algumas fases, discussões, avanços, etapas, discussão de problemas. A proposta se encaixa dentro do eixo documental denominado: Ação pedagógica da Escola pela via da Interdisciplinaridade.

No documento de maio e junho de 1990: **Cadernos de formação: um primeiro olhar sobre o projeto** (1990c) apresenta a discussão dos fundamentos, as etapas e a organização para a escola efetivar a proposta; Segundo documento de outubro de 1990: **Cadernos de formação - Estudo Preliminar da Realidade Local: Resgatando o Cotidiano** (1990d). Mostra encaminhamentos das escolas piloto para o estudo de suas realidades para coleta e sistematização dos dados a serem trabalhados pela escola;

No terceiro documento base de 1991, **Cadernos de formação - Tema Gerador e a Construção do Programa: Uma Nova Relação Entre Currículo e Realidade** (1991c), aborda a partir da edificação de definição do tema gerador com base na realidade local, como aspectos teóricos, conceitual, justificativas, respeitando as diversificadas dentro das unidades escolares. Por último, nos fins de 1992, **Ação Pedagógica da Escola pela Via da Interdisciplinaridade - Um Novo Olhar Sobre o Projeto** (1992b) traz um histórico do projeto como o balanço até o ano de 1992, mostra os nomes das escolas que aderiram, os motivos, as resistências, as dificuldades.

Outra documentação complementar ajuda a entender a partir de relatórios dos NAEs, como: **Projeto da Interdisciplinaridade relatório - NAE 1** (1992c) ao narrar os momentos de construção, os espaços, as metodologias usadas etc.; os espaços de formação e discussão da proposta interdisciplinar **I Encontro regional das escolas participantes do projeto de interdisciplinaridade NAE 6** (1991d); e um documento de caráter mais introdutório:

Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade (1990e), ou de modo de retomada do projeto e de primeiros passos com alguns exemplos, visto no: **O projeto de interdisciplinaridade na escola** (1990f).

Os documentos listados são construções coletivas e nunca individuais. Eles são construídos por pessoas dos NAEs, por assessores de alguma universidade, por professores. Todos apresentam a chave do diálogo, da participação para consolidação de uma proposta democrática. A seguir exploraremos as bases da proposta interdisciplinar.

Todas as partes explicitadas anteriormente por Ana Saul e com maior atenção com Antonio Gouvêa, possibilitam entender a parte interdisciplinar do projeto. Depois de trabalhar o levantamento de realidade, problematizar, sistematizar, discutir, e a propor o conteúdo programático para a escola, é imprescindível entender a motivação da interdisciplinaridade via tema gerador. “A interdisciplinaridade consiste em unir todas as aulas em torno de temas comuns, chamados ‘geradores’” (FREIRE, 2019, p. 200).

Basicamente os temas geradores seriam trabalhados na visão interdisciplinar, depois de serem escolhidos pelas etapas já apresentadas até aqui na pesquisa. Cada disciplina trabalharia o tema gerador a partir da sua visão de área que seria o conhecimento básico para explicação do tema gerador, e depois relacionaria com a estrutura de pensamento da criança. Seria uma triangulação: tema gerador, visão de área e estrutura de pensamento (SME, 1992b).

A interdisciplinaridade no entender da gestão pode ser observada no primeiro documento: **Cadernos de formação: um primeiro olhar sobre o projeto** (1990c) da série: Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade seria capaz de melhorar a postura de apoio com outros professores; superar o individualismo entre educador e educando; relacionar os saberes de educadores, educando contra educação bancária; entender que o conhecimento é criado na relação com outras pessoas; lidar com a pluralidade de saberes, já que o professor não detém todo saber.

Ainda no mesmo documento se apresenta o conceito de interdisciplinaridade e alguns pontos considerados essenciais, “De certa forma, a idéia mais forte na construção desse conceito é que ele ainda está ‘em aberto’” (SME, 1990c, p. 22). Aberto seria devido ao conceito de interdisciplinaridade poder ser construindo em outros aspectos, pois a fragmentação do conhecimento já é tendência, e o interdisciplinar está aberto, em construção. E no compreender da SME contribuiria na discussão teórica interdisciplinar com base na prática.

Determinados pontos essenciais para a interdisciplinaridade deveriam ser “alguns pontos essenciais, os quais passamos a apresentar em se guiada: o trabalho coletivo, as

posturas, os temas geradores, a formação dos educadores, a metodologia e o programa” (SME, 1990c, p. 22).

O primeiro ponto sobre o trabalho coletivo:

O trabalho coletivo leva as pessoas a se encontrarem mais, a se conhecerem e respeitarem, a trocarem experiências. Embora a aproximação coletiva dos educadores de seus fazeres pedagógicos possa gerar conflitos - porque é da natureza humana - é incontestável que um grupo tende a analisar e sintetizar com mais qualidade do que o indivíduo, por que pressupõem somas, visões diferentes e globais (SME, 1990c, p. 24).

O segundo ponto sobre a postura interdisciplinar, quiçá a mais importante:

Uma primeira postura seria a de rever a sua identidade, numa perspectiva intersubjetiva, de relação com os outros, de parte constituinte do todo coletivo da escola [...] é preciso optar por outra postura a de humildade. Humildade que se coloca em várias direções; o educador não é (único) dono do (todo) saber; seu saber é parte de um todo; seu saber é contextual e relativo. Em contrapartida, essa atitude de humildade leva ao crescimento contínuo do saber, para ampliá-lo, para somá-lo, para compará-lo, numa dimensão coletiva (SME, 1990c, p. 25).

Terceiro tópico a ser apresentado na documentação sobre os temas geradores: “Os temas geradores enunciam situações problemáticas significativas de uma dada comunidade que, em sendo trazida para a escola, devem ser compreendidas criticamente, apontando possibilidades de intervenção nessa realidade histórica” (SME, 1990c, p. 26).

O quarto ponto, a metodologia dialógica:

Esta ação pedagógica, proposta como base metodológica, permitirá aproximações interdisciplinares sempre que a realidade for investigada e problematizada, pela abordagem múltipla, pela plurivisão, pela somatória dos enfoques e pela contribuição coletiva (SME, 1990c, p. 28).

E por último tem-se a formação de educadores:

Não se pode prescindir da formação permanente dos educadores. A construção coletiva da ação pedagógica, numa perspectiva de reorientação curricular, obriga o educador a mudar suas posturas. Essas mudanças deverão ocorrer simultaneamente à reorientação curricular e serão desencadeadas a partir da formação permanente possível e necessária (SME, 1990c, p. 28).

A proposta interdisciplinar elaborada pela SME está ligada com a vida e obra de Paulo Freire. O fazer guiado na prática e iluminado por uma teoria propunha uma forma de assumir uma postura interdisciplinar. O pensamento de Freire é marcado por uma postura interdisciplinar (TOMASSINI; RIBEIRO; PEREIRA, 2021).

Não é possível que só uma pessoa detenha o saber e que atue sozinho em um mundo cada vez mais complexo. Usar os conhecimentos acadêmicos junto com os populares é uma opção por esses conhecimentos a favor da transformação da realidade. No entender de Paulo Freire (2011a) o ser humano se faz na fala, no diálogo, em comunhão com outras pessoas. Os cinco pontos levantados entendidos pela SME embasado na visão de Freire, reflete sua vida e obra.

Freire apresenta a importância de o educador ser e atuar no diálogo como trabalhar de forma interdisciplinar (2011a, p. 142) “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire abarca alguns pontos já citados nas etapas de construção para o tema gerador, o conceito de diálogo, formação permanente, partilha de saberes, podem ser encontrado no livro. Desde tempos das experiências de alfabetização do nordeste Freire já propunha uma abordagem interdisciplinar (GUERRA, 2014).

Segundo Balduino Andreola (2015) desde os tempos do Recife, Freire tem uma preocupação constante com a interdisciplinaridade como prática. “La interdisciplinaridad es establecida por Freire, como requisito de una visión de la realidad en la perspectiva de la unidad y de la totalidad de lo real (ANDREOLA, 2015, p. 289). Para Andreola, a investigação interdisciplinar pode ser vista no livro antes de *Pedagogia do Oprimido (1987)*, uma metodologia semelhante na busca do universo vocabular para alfabetização.

Balduino Andreola (2015, p. 290) destaca a importância da interdisciplinaridade em Freire e em suas experiências, não só no nordeste (Recife-PB, Angicos-RN), como fora do país e na cidade de São Paulo:

La concepción interdisciplinar del currículo escolar y de todo el proceso del conocimiento y de la educación fue uno de los resortes fundamentales, en la escuela pública de São Paulo, durante la gestión de Paulo Freire en el gobierno municipal de la alcaldesa Luiza Erundina.

De acordo com Andreola (2015, p. 290), Freire, em um seminário interdisciplinar coordenado por Adriano Nogueira, expressou sua concepção teórica sobre a interdisciplinaridade: “Según él, lo Real, como Real, es una totalidad transdisciplinar. Al proceso analítico de separar lo Real a través de las parcialidades de las disciplinas, debe seguirse la re-totalización transdisciplinar, mediante un proceso epistemológico interdisciplinar”.

Conforme aponta Camila Wolpato Loureiro (2020, p. 66) Paulo Freire foi um autor fronteiro e interdisciplinar. Em sua pesquisa: Paulo Freire, autor de *práxis* decolonial? A pesquisadora apresenta dois pontos para pensar a interdisciplinaridade ao apontar: “[...] a biobibliografia de Paulo Freire é fronteira, uma vez que parte do sofrimento da herança colonial para pensar formas outras de libertação”.

Assim, suscitamos observar que o pensamento fronteiro de Freire apresenta dois movimentos: 1 - autor transnacional, cambiando conhecimento em diferentes países do mundo, por onde passou, Brasil, Chile, Suíça, EUA, Guiné-Bissau, são alguns deles; 2 - interdisciplinar, dialogando e entrando em contato com diferentes campos

do saber, na produção do que chama de saberes autênticos (LOUREIRO, 2020, p. 66).

Para corroborar Tomassini, Ribeiro e Pereira (2021), apresenta o entendimento de Freire sobre a interdisciplinaridade no artigo: A interdisciplinaridade no pensamento educacional de Paulo Freire: uma obra conectiva.

Freire e sua equipe, tanto na Vila Nogueira, quanto na Secretaria Municipal de São Paulo, desenvolvem uma interdisciplinaridade como movimento, como uma postura de produção de conhecimento que é coletiva e não está encaixotada em áreas específicas. Coletividade no processo interdisciplinar possibilita a construção criativa de novas formas de pensar a realidade e de transformá-la (TOMASSINI; RIBEIRO; PEREIRA, 2021, p. 15).

Freire juntamente com a equipe da SME vista a partir das documentações e dos pesquisadores sobre a interdisciplinaridade observa-se o chamamento para encontros, reuniões para dialogar a respeito da interdisciplinaridade, pois como bem afirmam os autores Tomassini, Ribeiro e Pereira, a proposta da SME deveria ser dialogada com reuniões, debates, por exemplo. Assim também se observa no **I Encontro regional das escolas participantes do projeto de interdisciplinaridade** (1991d), realizado em agosto de 1991 no Sesc Campestre, com o objetivo de fundamentação teórica e a troca de experiências práticas.

Dessa forma, a interdisciplinaridade em Freire aparece como uma prática antes de uma teoria, ou seja, ela se dá na resolução de problemas cotidianos, no trabalho em equipe e na gestão e vivência da educação em espaços escolares e não escolares. Por meio dessas experiências é que o autor promove sua sistematização e, considerando suas sínteses, consolida um arcabouço teórico de referência (TOMASSINI; RIBEIRO; PEREIRA, 2021, p. 16).

Segundo Andreola (2018, p. 274) “Freire expressou [...] sua concepção teórica de interdisciplinaridade relacionando-a com a disciplinaridade, com a multidisciplinaridade e com a transdisciplinaridade”.

Em suma, o projeto da interdisciplinaridade dentro do Movimento de Reorientação era assessorado por universidades, com reuniões entre representantes das escolas. Com a ajuda do NAE, cada escola fazia o levantamento da realidade local para depois ser analisado por professores para chegar ao tema gerador. Pois era uma maneira de contato com a comunidade local identificando as situações significativas, a análise das situações. Todas as etapas foram discutidas em reuniões com professores, pais, alunos, comunidade (DUTRA, 2015).

De acordo com Dutra (2015, p. 144) depois das reuniões eram identificados os temas geradores, por parte dos professores envolvidos, a serem trabalhados em um novo programa para escola.: “um programa partindo da realidade do aluno que não se restringisse a ela e que levasse em consideração um olhar crítico em reação a mesma, organizando o conhecimento

de modo que fosse levada em conta a estrutura seriada da escola e a especificidade de cada disciplina”.

O projeto interdisciplinar ou “inter” como era chamado, foi capaz de revolver uma construção curricular com respeito à democracia, a participação e a autonomia por parte das escolas, sem impor métodos ou teorias a serem seguidos, se aproximando mais da comunidade e realidade local.

O projeto “inter” foi muito importante dentro da proposta de reorientação curricular em curso ao possibilitar que as escolas, com a participação dos professores, alunos e comunidade, pudessem assumir o desafio de construir o currículo que deveria ser ensinado. Tratava-se de mudar o papel do professor de mero aplicador das políticas públicas para aquele que participava da construção da mesma. Aliado a uma compreensão de que a democratização da escola só ocorreria com a mudança do que era ensinado e da forma como isso acontecia, o projeto “inter” possibilitou que as escolas ativassem novas formas de se relacionar com as comunidades que atendiam (DUTRA, 2015, p. 146).

A proposta da SME da *Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade* via tema gerador, construído com base na realidade local, teria de construir uma proposta interdisciplinar a partir do tema gerador pela escola. Dentro do projeto “inter” era preciso discutir a função de cada disciplina (Português, Geografia, Matemática, História, por exemplo) dentro do Movimento de Reorientação Curricular.

A seguir será apresentada a discussão da área de História dentro da Reorientação curricular pautada na interdisciplinaridade via tema gerador, na qual, vamos entender como foi feita a elaboração e a discussão da disciplina dentro da proposta da SME.

3.4 O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA: O QUÊ E COMO ENSINAR: “CONCEPÇÃO DE ENSINO E METODOLOGIA”

Cada disciplina vai ter sua área revista, debatida, refletida, depois de ter tido a etapa de problematização com o corpo escolar em 1989, todas irão ganhar uma atenção importante dentro da reorientação curricular, para além do eixo da interdisciplinaridade. Cada disciplina terá um documento preliminar para dar os primeiros passos. O intuito não é abordar todas, mas somente da disciplina da História que é o foco da análise do respectivo trabalho.

Antes de adentrar na História, a SME propôs um olhar para cada disciplina que seriam: Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Português, bem como, Educação Artística, Educação Artística – Dança, e Bandas e Fanfarras. As três últimas citadas estariam dentro da concepção de Visão de área de Artes, ao demonstrar a valorização da cultura e da arte, que não podiam ficar de fora da proposta. Como também é possível observar a ausência da OSPB e EMC e a separação entre Geografia e História.

Como salientado, cada disciplina possui um documento preliminar referente às matérias escolares já mencionadas. A História terá seu primeiro parecer sobre a disciplina no documento de orientação sobre o Movimento de Reorientação Curricular, como o específico da disciplina escolar, que foi publicado em 1990: **O movimento de reorientação curricular na secretária municipal de educação de São Paulo – documento 2.**

Além das problematizações e discussões trazidas pela rede educacional municipal de São Paulo, traz consigo sistematizações das disciplinas, apresentadas da seguinte maneira:

Com relação às escolas de 1º Grau apresentaremos a) a análise das respostas as questões que focaliza m a proposta político-pedagógica desta Administração, bem como questionamentos das condições de trabalho nessas escolas; b) descrição dos componentes curriculares, destacando-se as linhas gerais dos conteúdos desenvolvidos e os procedimentos utilizados pelos professores; c) questionamentos preliminares sobre a programação em desenvolvimento na Rede Municipal de Ensino (SME, 1990b, p. 18).

No **O movimento de reorientação curricular na secretaria municipal de educação de São Paulo – documento 2** (1990b), como já mencionado no decorrer do capítulo, constam as discussões e reflexões dos professores, pois foi para escola um documento que organiza e sintetiza o que cada professor de sua determinada disciplina faz, como: como articula teoria e prática, como é a aula, se dialoga com a realidade, qual o conteúdo etc. No que diz respeito à disciplina de História, pode ser vista uma permanência de uma aula, bancária, positivista, cronológica e quadripartite francês; um ensino “dialogado” onde não aparece o aluno com quase nenhum problema, com exceção de leitura e interpretação.

A sistematização presente no documento 2 foi feita por 20 educadores durante 4 meses, ao juntarem as respostas em grupamentos sugeridos pela SME, mantendo o mais fiel possível as respostas enviadas (SME, 1990b). Disso é possível vermos a análise da disciplina de História.

A seguir cita-se um trecho da documentação na íntegra do diagnóstico da História nas escolas, como veremos a História se desvencilhado dos Estudos Sociais, da EMC e da OSPB, o título ainda apresenta a História/EMC/OSPB por ainda serem encontrados alguns resquícios da Ditadura.

Os professores de História procuram situar o aluno como ser histórico: que ele reconheça o seu papel nessa história e com este conhecimento possa transformar a sociedade em que vive. A par da quase totalidade que emprega as programações vigentes, há professores que trabalham conteúdos de História Antiga e Medieval segundo a **periodização tradicional**, havendo alguns, inclusive, que propõem a "volta" dessa periodização. Os procedimentos citados são os mais variados possíveis: aula expositiva ou dialogada, leitura e análise de textos, pesquisa em livros, jornais e revistas (antigas ou atuais) debates, dramatizações, seminários, utilização e confecção de mapas, etc. Alguns poucos citam o uso do livro didático e **um ou outro faz referência as tentativas de interação com outras matérias.** Entre as dificuldades citadas que impedem a boa realização do trabalho proposto,

destacam-se aquelas que se referem ao processo de ensino-aprendizagem da escola como um todo.

Os professores raramente se referem as dificuldades do aluno em relação ao componente (isso só aparece na dificuldade com leitura e interpretação de texto). Se se quer trabalhar com o aluno para que ele se reconheça como um produtor de História por que não há questionamentos referentes a própria concepção de História que normalmente é trabalhada na escola, ao processo ensino-aprendizagem deste componente bem como as mediações utilizadas neste processo (material didático, livros, etc)? Quanto aos componentes E.M.C e O.S.P.B saliente-se que a maior parte das escolas não enviou qualquer informação referente a estas disciplinas. Aquelas que o fizeram se pronunciaram de modo vago não permitindo identificar os procedimentos e conteúdos utilizados (SME, 1990b, p. 30-31, **grifo nosso**).

A citação representa como foi o diagnóstico da História ensinada na sala de aula. Obviamente não é possível generalizar a sistematização, com bases nas respostas das escolas por seus professores. Mas como discutido no capítulo 2, o ensino de História parece não ter avançado muito, ou mantém alguns traços de uma História tradicional.

Por fim, a parte referente à História encerra da seguinte maneira:

Nos poucos dados que temos, pudemos identificar duas vertentes. Um grupo que relata ter tratado em suas aulas temas atuais, que fazem parte da vivência e do interesse do aluno, através do estudo de questões históricas, juntamente com uma "atualização" dos problemas, analisando-os a partir de suas consequências sentidas na sociedade brasileira atual ou a partir de situações vividas, buscando uma compreensão dessa problemática através da História Econômica, Política, etc. Outro grupo relata ter utilizado conteúdos "convencionalmente" trabalhados, especialmente E.M.C, tais como: valores humanos, concepção da família, estudo, país, nação, cultura, etc. Aparecem ainda, se bem que em pequena escala, relatos contestando a própria existência dessas disciplinas, identificadas como "restos" da concepção autoritária vigente durante o regime militar. Outra contestação da permanência dessas disciplinas se manifesta simplesmente pela substituição das aulas semanais de E.M.C por História e Geografia ou pela eliminação de O.S.P.B (SME, 1990b, p. 31).

De forma geral, a SME a seu ver, com base na análise da rede municipal, as escolas tanto de primeiro como de segundo grau, ainda são marcadas por um ensino mais reprodutor, bancário, transmissor. Tais respostas serão bases para construção do currículo das disciplinas.

De acordo com Duarte e Benedetti (1992, p. 6), algumas preocupações e dúvidas surgiam com relação à História a ser ensinada na reorientação curricular:

Em 1989, foi realizado um levantamento preliminar (problematização) entre todos os professores, indagando, basicamente, das suas práticas e das suas preocupações. Concluiu-se que quase todos eles seguiam um dos dois programas recentemente propostos à rede: ou o da gestão Mário Covas, ou o da gestão Jânio Quadros. O ensino tinha como grande suporte o livro didático, e o apego maior a esse recurso dificultava, inclusive, a adesão à proposta Covas (não "contida" em nenhum livro didático). As preocupações dos professores de História se expressavam majoritariamente em perguntas como: Ensinar ou não História Antiga? De que ponto partir, com relação à programação? Como conseguir "cumprir" todo o programa? E outras questões do mesmo gênero.

Para além do que foi diagnosticado em 1989 e no documento 2 sobre a área de História, as autoras Duarte e Benedetti, apontam para a necessidade de mudanças para a

inquietação dos professores diante da proposta da SME, de acordo com as autoras, e principalmente de Geni Duarte, pois esta estava presente na elaboração do documento de Visão de Área¹⁰ e Relatos da prática¹¹.

O Projeto de Interdisciplinaridade Via Tema Gerador propôs algumas mudanças nessa esfera. Através do documento de "Visão de Área" (numa versão preliminar formulada em 1990, posteriormente ampliada e publicada no final de 1991), propôs-se o estudo da História numa perspectiva não totalizante, uma vez que programa algum conseguiria dar conta de todas as experiências da humanidade (DUARTE, BENEDETTI, 1992, p. 6).

Repensar a História era preciso. Não cabia mais uma História tradicional sem conexão com a realidade das pessoas, e de um ensino voltado somente para reproduzir e receber conhecimento. Era preciso saber a história da disciplina e superar a História tradicional, “Propôs-se, também, a superação de procedimentos de um ensino de História voltado prioritariamente para os ‘grandes acontecimentos’, ou para a ação de uns poucos indivíduos em cada época” (DUARTE; BENEDETTI, 1992, p. 6) em prol de uma História nova, ampliar o escopo da História e seu ensino. “buscavam-se novos pontos de partida: a história local, as fontes orais, as experiências vividas pelas comunidades nas quais se situavam as escolas” (DUARTE; BENEDETTI, 1992, p. 6).

A discussão começa a ganhar proporção na versão propriamente dita para a História: **Visão da Área: História, versão preliminar** (1990j), traz aspecto da disciplina ao longo do tempo e sua ação no Brasil, ao trabalhar aspectos a serem superados na gestão atual.

O documento versão preliminar de História aponta as intenções do projeto, chegando a citar a CENP, na tentativa de quebrar um ensino tradicional, como a SME também estava disposta a superar uma concepção de História pronta e acabada.

Nós nos propomos, neste projeto, é superar uma visão de História positivista, que a encara como um conjunto de fatos dados, prontos, que levam a uma (única) interpretação do passado. [...] queremos também superar uma visão idealista, que pressupõem o voluntarismo, isto é, que fatos históricos resultam da ação de um ou poucos indivíduos, desconhecendo todo o movimento da sociedade nas suas diversas relações (SME, 1990j, p. 9).

Algumas ações para o como fazer esse ensino é: partir da realidade, tanto de professores como de alunos; ver a história como prática social e não como acúmulo de conhecimento; trabalhar a temporalidade; quebrar a periodização e a Europa como centro. Sendo perceptível uma abordagem pós-colonial, mesmo que um esboço dela. Talvez o grande

10 “Dentro deste projeto, todas as áreas apresentaram um documento denominado 'Visão da Área', preparado pelos integrantes das equipes multidisciplinares da Divisão de Orientação Técnica e dos NAEs, com assessoria de professores universitários. No caso de História, a equipe foi assessorada pelo Prof. Dr. Marcos A. da Silva, da USP” (DUARTE; BENEDETTI, 1992, p. 13).

11 Para mostrar as práticas desenvolvidas e escritas por professores, no intuito de mostrar a riqueza e amplitude do projeto ao mostrar a operacionalização da proposta interdisciplinar dentro de cada disciplina.

trunfo seja se trabalhar pelos temas geradores, já que não podemos ensinar tudo da história humana.

Optamos pela organização do programa em torno dos eixos temáticos, organizado e partir dos temas geradores definidos coletivamente pelo grupo-escola. Esses eixos são “recortes”, escolhas feitas, numa tentativa feita de apreender um conjunto de experiências, articuladas ao redor de certas explicações da sociedade, e que possibilite, a partir daí articular outras questões que carregam dimensões de historicidade (SME, 1990j, p. 9).

No texto traz que essa possibilidade de eixo temático, possibilita quebrar o linear, ver outros olhares sociais além do percebido, ver o aluno dentro da história, ver o cotidiano e a possibilidade de transformação. Por isso, a importância do documento Visão de Área de História “Visão de Área ora encaminhada aos educadores da rede municipal de ensino, vem com duplo objetivo: ampliar a discussão sobre o ensino de História nas nossas escolas e propor parâmetros para construção de programa pelos educadores” (SME, 1991e, p. 1).

Aproveita-se para lembrar que a escolha do tema gerador não era arbitrária, era realizada com a comunidade via pesquisa qualitativa majoritariamente, e depois debatida com a própria comunidade onde a escola está inserida. O exemplo o tema “transporte precário” foi escolhido e a possibilidade de se trabalhar conceitos de tempo e espaço; depois destrinchados em algumas perguntas, como por exemplo: Por que o transporte coletivo é precário? O que você propõe para melhorar o transporte?

Portanto, a partir do estudo da sua realidade local e da proposta de um tema gerador que universaliza essa realidade, cada escola passou a construir seu próprio programa de História (uma vez que um programa único jamais daria conta de toda a riqueza das experiências detectadas nessa fase). Tais programas, no caso da História, se constituíram em diversos eixos temáticos, “organizados a partir de questões levantadas no presente, tendo como referencial os dados da realidade, coletados e analisados coletivamente” - pelo grupo-escola, com a assessoria direta da equipe pedagógica do NAE. A partir desses dados, foram propostos “recortes” do conhecimento histórico, numa relação de “ir e vir” entre presente e passado, considerando as articulações que dão sentido a essas escolhas: “recuperando diferentes projetos e caminhos, procurando apreender a construção da memória na própria constituição dos sujeitos, abrindo novas possibilidades de relação com o conhecimento histórico produzido” (DUARTE; BENEDETTI, 1992, p. 7).

Vemos que a documentação levanta alguns exemplos reais e a possibilidade de se trabalhar com conceitos da área da disciplina como a História. Interessante destacar como as perguntas giram em torno da práxis, do desvelamento da realidade, ela propõe o diálogo, a problematização, além disso, faz a denúncia e anúncio como era dito por Freire (1987). Algo parecido com sua experiência em Angicos no Rio Grande do Norte e explicitada em *Pedagogia da Autonomia* (2016) a importância de conhecer a realidade.

O ensino de História deveria seguir princípios e métodos, diferentes das concepções de História, de ensino apresentadas na **Visão da Área: História, versão preliminar** (1990j),

pois a cada reforma se propunha uma abordagem diferente de ensino, e o ensino de História chega ao final dos anos 80 do século XX, imbuída de uma História eminentemente tradicional. Apresentar a trajetória da disciplina e elencar proposições de mudanças estava na pauta da SME.

Alguns princípios e métodos expostos na **Visão da Área: História, versão preliminar** (1990j), apontam, para a compreensão de que o educando precisa aprender História superando uma visão individual do planeta Terra, mas com uma visão coletiva e universal; é preciso no entender da SME, gerar uma saber histórico, ao partir do cotidiano das pessoas para construção com noções e conceitos históricos e, ao dialogar o cotidiano e os conceitos históricos, possibilitará um diálogo entre a experiência social vivida e o conhecimento a respeito do passado.

O educando precisa entender que a História é social, feita de pessoas, e que eles e sua realidade têm a ver com o passado. Trabalhar o tempo somente na concepção cronológica dificulta perceber as permanências, as mudanças, as experiências, as mudanças, os valores sociais construídos.

O estudo da História, ao desenvolver a noção de tempo histórico, concebido com sucessão sequencial que incorpora relações de poder, construção de memória, silêncios e recuperações, de acordo com diferentes projetos sociais, não se reduz ao tempo cronológico e permite aos alunos questionarem seu presente, relativizando acontecimentos e valores (SME, 1990j, p. 11).

No entender da SME a História deveria trabalhar o volume social da temporalidade, como também a construção social da temporalidade. A História também não deveria focar só em experiências sociais de cunho explicativo totalizante, como momentos históricos (Revolução francesa, Formação da burguesia) que possam encobrir a participação do ser humano comum ficando de fora (SME, 1990j).

Outra preocupação levantada diz respeito à periodização que se aprende nas escolas, aquela dividida por etapas, ou o quadripartite francês. Pois a periodização acaba por escolher certos momentos históricos como marcos, ao passar “a idéia de que a partir de determinado acontecimento, tudo, em todos os lugares e para todas as pessoas, mudou: inclusive, de que se dormiu ‘medieval’ e acordou-se ‘moderno’” (SME, 1990j, p. 11). Visto que a periodização diz respeito a acontecimentos da Europa, e o marco é ocidental que nega outras experiências, lugares, sociedades. A Europa é o centro referencial para os acontecimentos e explicações para o mundo todo.

A proposta é quebrar a periodização, a cronologia linear, evolutiva, com explicações de causa e efeito, os grandes feitos, o individual. A História precisa ser entendida como uma

construção e ação social, e não uma disciplina para erudição para dizer que sabe História, pois consegue decorar fatos e datas.

O método via eixo temático teria a possibilidade de romper com o tradicional, ao propor outra concepção de História com a reelaboração do real, e não um real fixo visto no passado. Os eixos temáticos podem dar outra dimensão e potencializar o ensino de História.

Trabalhar com um conjunto de experiências de vida de determinado grupo social, significa cotejar as experiências e leituras desse grupo com as diferentes leituras dos demais grupos sociais [...] trabalhar com as diferentes visões dos diferentes grupos sociais, conseguindo ver como se organiza esse universo de percepções, para além dos fatos percebidos [...] Essa opção de recorte, primeiramente, permite percursos no tempo que não são imediatamente cronológicos e que permitem "quebrar" a visão determinista e linear da história [...] Essa opção de recorte, primeiramente, permite percursos no tempo que não são imediatamente cronológicos e que permitem "quebrar" a visão determinista e linear da história (SME, 1990j, p. 12-13).

O documento passa a visão de que História a ser ensinada não deve ser enciclopédica, é preciso que o educando possa produzir conhecimento, como a escola deve estar voltada para as necessidades históricas da comunidade em volta. A SME propõe o ensino de História por eixos temáticos, ao ter a realidade do educando como ponto de partida. A História ensinada faria o educando compreender o presente como algo problemático, como também o passado assim o seria. A argumentação da SME está embasa em uma História social e diria principalmente na História do cotidiano, pois os argumentos estão alinhados numa visão dos franceses Jacques Le Goff e Jean Chesneaux (1995), como Freire também é usado para se ensinar a partir da vivência das pessoas.

Desconsiderando todo o encadeamento lógico de acontecimentos contidos nos programas tradicionais, buscavam-se novos pontos de partida: a história local, as fontes orais, as experiências vividas pelas comunidades nas quais se situavam as escolas [...] Portanto, a partir do estudo da sua realidade local e da proposta de um tema gerador que universaliza essa realidade, cada escola passou a construir seu próprio programa de História (uma vez que um programa único jamais daria conta de toda a riqueza das experiências detectadas nessa fase) (DUARTE; BENEDETTI, 1992, p. 6-7).

A versão preliminar carrega consigo uma busca por cisão na História e o quê e como ensinar dever ser diferente em prol de uma História a ser construída, participativa, transformadora a serviço da comunidade. O documento **Visão de Área de História, versão final** (1991e), vem para continuar e ampliar o debate e propor parâmetros para construção de programas pelos educadores da rede, vista na **Visão da Área: História, versão preliminar** (1990j).

A **Visão de Área de História, versão final** (1991e), em 25 páginas retoma os aspectos dos outros documentos que citamos e outros relacionados à interdisciplinaridade,

traz o ensino de História no Brasil e como devemos superá-lo, no sentido de apontar como era o ensino e o que queremos que seja.

A História ensinada reforçava esse projeto de sociedade e de escola, apresentando-se como algo externo a experiência do aluno, centrada em determinadas temas, como 'biografia' da nação ou da humanidade, transformando a cronologia em todo o princípio educativo (SME, 1991e, p. 5).

A versão final traz consigo uma ampliação da versão preliminar, sendo algo muito diferente do anterior. Contudo, o diferencial deste documento apresenta linhas mais explicativas e sugestivas de abordagens para se trabalhar com o educando. Não seria um manual.

Assim, para se trabalhar com a questão da moradia, por exemplo, vários caminhos podem ser trilhados. Pode se, por exemplo, abordar a questão da propriedade, questionando-a do ponto de vista da legalidade e da justiça social, remetendo a discussão para questões atuais, como a distribuição e a ocupação de terras, e momentos em que essa ocupação possa ser legitimada (SME, 1991e, p. 16).

Ao longo do texto da versão final, se tem uma preocupação em dar voz as pessoas silenciadas, pois iriam contra uma concepção das grandes figuras, eventos, datas. Alguns autores aparecem na documentação com maior ênfase, como Jaques Le Goff, para pesar uma História do cotidiano; e também aparece o autor Walter Benjamin (1987), no sentido de fazer uma história a contrapelo, de mostrar a história que não deu segmento, a história dos vencidos, dos silenciados, do passado vivo. Então podemos ver que já existe uma concepção de ensino de História, que é diferente do que a Elza Nadai (1992) apontou nos anos trinta do século XX até boa parte da segunda metade, dita como história voltada para Estado.

Outro ponto observado na versão final é com relação de sugestão de bibliografias que aparece ao final como: indicação bibliográfica. Pois, diferente de outros documentos lidos, esse se apresenta com um caráter mais indicativo do caminho a ser seguido, uma sugestão para embasar a montagem dos conteúdos programáticos nas escolas. O referencial que foi sugerido dentro do documento está voltado mais para uma linha da História nova, do cotidiano, da História social inglesa.

As seguintes referências estão indicadas na versão final: Hanna Arendt – Da Revolução; Mikhail Bakhtin – Cultura Popular na Idade Média; Jean Chesneaux – Hacemos tabla rasa del pasado?; Edgar De Decca – 1930 – O silêncio dos vencidos; Maria Odíla Silva – Cotidiano e Poder em São Paulo; Moses Finley – A política do mundo antigo; Maria Silvia Carvalho Franco – Homens Livres na ordem escravocrata; Jacques Le Goff – Para um novo conceito da Idade Média; Jacques Le Goff e outros – A História Nova; Johan Huizinga – O Outono da Idade Média; Paulo Sergio Pinheiro e Michael Hall – A Classe operária no Brasil; Caio Prado Junior – Formação do Brasil Contemporâneo; Vários autores – Revista Brasileira

de História nº 14 (Instituições), nº 16 (Escravidão), nº 19 (A História em quadro-negro); Eder Sader – Quando novos personagens entraram em cena; Raphael Samuel (org.) – História Popular e Teoria Socialista; Marcos Antonio da Silva (org.) – Repensando a História; Laura Mello e Souza – Deus e o Diabo na Terra de Santa Cruz; Edward Palmer Thompson – A formação da classe operária inglesa; Edward Palmer Thompson – A miséria da Teoria; Vários autores – História Geral da África; Vários autores – História da Vida Privada (SME, 1991e).

As indicações sugerem outro olhar sobre a História e o ensino de História, pois muito foi “represado” na Ditadura, e novo ares como o diálogo entre escola e universidade, novas historiografias, métodos, técnicas, visão de ensino aparecem na SME.

A SME estava preocupada por outra concepção de ensino e metodologia:

O conhecimento histórico não está restrito ao espaço escolar. Ele se expressa também cotidianamente em outros lugares, instituições e veículos-sindicatos, imprensa, cinema, literatura etc. Isso não pode ser ignorado pela escola, que como quadro institucionalizado para discussão, produção e elaboração do saber, deve incorporar essas diferentes vivências e leituras, e trabalhar sobre elas [...] Esse ensino tradicional, verbalista e livresco não satisfaz os próprios educandos, que tendem a considerar a História uma disciplina distante de sua experiência vivida, e da qual só se pode aproximar através da memorização de fatos abstratos (SME, 1991e, p. 11-12).

Por isso, vemos a preocupação de trazer uma História social, que iria à contramão de um ensino tradicional. O pressuposto do ensino de História está ligado a combater aquele ensino tradicional, ou bancário e catequético que tanto Freire combatia (BITTENCOURT, 2008).

O documento preliminar enfatiza ao final:

Concluindo, acreditamos que a escola de 1º Grau pode vir a tornar-se um local de produção de conhecimento, e não apenas de sua reprodução, de sua transmissão. Isso não significa que vai-se reescrever toda a historiografia, ou refazer-se toda a pesquisa histórica. Vislumbramos, isto sim, a possibilidade de viabilizar-se uma nova leitura do mundo, valorizando inclusive temas fora da visão oficial, mas próximos do dia-a-dia dos nossos alunos - a história local, a cultura popular, etc (SME, 1990j, p. 15).

Na versão final, o mesmo trecho supracitado é parecido com o anterior:

Concluindo: temos a convicção de que a escola de 1º grau pode se tornar realmente um espaço de produção de conhecimento, e não meramente de sua reprodução. A vida cotidiana, a própria comunidade, trazem questões exigências de natureza histórica a que a escola não pode se furtar de responder. O ensino da História deve estar comprometido com seres humanos; por isso não devemos ter medo de “quebrar” alguns monumentos (SME, 1991e, p. 20).

A partir dos documentos, **História: Visão da Área, versão preliminar** (1990j); **História: Visão de Área, versão final** (1991e); **História: relatos de práticas** (1991f) vão trazer o que e como ensinar História dentro da proposta da SME.

Mesmo com as bases e ideias de uma reorientação curricular e gestão democrática, o documento **História: relatos de prática** (1991f) traz consigo um caráter mais sugestivo, vista não como um manual, como é explicitado no documento, e sim como inspiração e exemplo. Pois, como na **História: Visão de Área** (1991e) já apareciam alguns traços sugestivos, na **História: relatos de práticas** (1991f) se ganha em exemplos de aulas escritas por professores e enviadas para SME para ser publicado e comentado a aula em diálogo com a proposta da SME da interdisciplinaridade via tema gerador. Com alguns exemplos de aulas, a SME observa como se deu o currículo em ação na sala de aula.

Pois como vemos em Ivor Goodson (2018), uma coisa é o currículo imaginado, o oficial, e outra é o currículo em ação na sala de aula, traduzido pelo professor. Por isso, não é impor algo engessado a se seguir e sim, mostrar a pluralidade de possibilidades que podem ser trabalhadas.

Esta versão de relatos da prática pode ser vista como um panorama da proposta da SME, ao analisar as diversas possibilidades de se ensinar História ao entrelaçar várias possibilidades de ensino.

Conforme Geni Duarte e Celina Benedetti (1992, p. 7) ao relatarem os ganhos da proposta da SME, que ainda estava em curso de acordo com elas ao escreverem o seu artigo sobre reflexões e experiências no ensino de História na SME:

Muitas mudanças já se produziram no ensino de História da rede municipal de ensino. A primeira delas foi, sem dúvida, ter-se devolvido aos professores a possibilidade real de formularem seus próprios programas. E fazê-lo coletivamente, para superar a compartimentalização de conhecimentos com que tradicionalmente se trabalha. Isso traz à tona a necessidade do professor de estudar, superar as falhas de sua formação, participar de cursos, seminários, ciclos de debate, etc. E, principalmente, trocar com os colegas suas experiências, discuti-las, reavaliá-las... Os maiores ganhos, entretanto, não estão na formulação dos programas em si mesmos, mas na constatação de que a escola pode se tornar, realmente, um espaço de produção de conhecimento histórico, e não meramente de sua reprodução.

Do ponto de vista das autoras foi possível ter ganhos com a proposta da SME, como também haviam desafios. O documento sobre **História: relatos de práticas** (1991f) demonstra a maior preocupação relatada pelos professores, na qual a SME percebia com relação à História, pois nela ainda se tinha certa dúvida do critério cronológico como ponto inicial, ou em que período histórico começar (Antigo, Medieval...). Havia o receio de não trabalhar temas “clássicos”, “básicos”, conforme apresenta o documento, mas sem fazer referência direta quais seriam esses temas “clássicos”.

Ou ainda, no relato das professoras Duarte e Benedetti (1992, p. 6):

O ensino tinha como grande suporte o livro didático, e o apego maior a esse recurso dificultava, inclusive, a adesão à proposta Covas (não "contida" em nenhum livro didático). As preocupações dos professores de História se expressavam

majoritariamente em perguntas como: Ensinar ou não História Antiga? De que ponto partir, com relação à programação? Como conseguir "cumprir" todo o programa? E outras questões do mesmo gênero.

Os desafios postos: do cronológico, do tempo, dos períodos estão presentes de uma forma inculcada, é difícil abandonar uma tradição bem consolidada e trabalhar por temas geradores. Embora os desafios existissem, no ver da SME existiam avanços nas propostas elaboradas nas escolas.

A SME (1991) considera um progresso ao perceber um rompimento com compreensões tradicionais de História, como os fatos não precisam seguir uma linha cronológica; a busca de uma história-problema sem ser linear e sequenciada; o conhecimento histórico não é neutro, é historicamente produzido; atende a demanda de conhecimento histórico da comunidade; a problematização e questões locais, como moradia, terra, história do bairro; a preservação do patrimônio e da memória através da vivência familiar dos educandos, da relação entre presente e passado; uso de fontes mais diversificadas (fotos, músicas, objetos, gravuras...) para além de documentos oficiais e fontes escritas; uso de história oral; interpretações diferentes sobre o mesmo acontecimento; a preocupação pelas vozes dos silenciados.

A SME enxerga avanços na sua proposta, embora apontado uma dificuldade mais geral sobre qual o ponto cronológico ou o período para iniciar o conteúdo, pouco se fala sobre as dificuldades de maneira mais detalhada.

Relatos mais contundentes são apresentados por André Dutra (2015) não especificamente sobre a disciplina de História, pois ao se debruçar sobre os memoriais das professoras da época, se enxerga a dificuldade de alguns professores aderirem ao projeto de reorientação curricular, seja por não quererem sair do que já sabem fazer, por não gostarem da figura de Paulo Freire e sua proposta, por achar uma proposta ideológica, ou ainda, por esperar o que teriam que ensinar advinda da SME. Como é sabido a SME não enviava proposta pronta.

Outra dificuldade está ligada a ser trabalhar o interdisciplinar nas suas áreas do saber, porque muitos não sabiam, não tinham visto na formação, não viam nexos com sua disciplina, ou queriam apenas seguir o conteúdo já consolidado, sem dialogar com outras áreas.

A pesquisadora Circe Bittencourt (2008), aponta como foi difícil para a área de História conceber o seu ensino pela via da interdisciplinaridade, como trabalhar por temas já era complicado, e trabalhar com eixos temáticos era algo pouco conhecido e novo a ser trabalhado na rede municipal de educação da cidade de São Paulo. Bittencourt salienta que um dos problemas era trabalhar os eixos temáticos na proposta linear e cronológica.

Circe Bittencourt (2008, p. 125-126) apresenta um exemplo dentro da gestão da SME, na qual, apresenta um problema com os eixos temáticos encontrado em algumas séries, de forma vertical e em único conteúdo para várias séries todo o ano letivo:

Foi o caso, por exemplo, dos temas geradores “moradia” ou “lixo”, cujos elementos, embora devessem constituir o tema problematizador, se converteram no único conteúdo a ser desenvolvido no decorrer de todo o ano letivo, por todas as séries. Muitos planos de estudos focalizaram os temas “moradia” ou “lixo” em cada um dos períodos da história brasileira, da colônia à fase republicana, e evidentemente não situaram a problemática em contextos mais amplos, deixando de estabelecer relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Esse entendimento da História trabalhada por temas acaba por retirar conteúdos tradicionais que não poderiam ser excluídos dos estudos escolares, mantém a linearidade e o sentido do “progresso histórico” que se critica e, pretensamente, se deveria superar e ainda gera descontentamento entre os alunos, saturados de um tema único no decorrer de todo o ano escolar.

Mesmo algumas escolas não aderindo ao projeto da SME, alguns professores, por conta própria, trabalhavam conteúdos com base na proposta do Movimento de Reorientação Curricular.

Os temas geradores ou eixos temáticos foram, pelo visto, uma linha tênue entre sair do que já se estava consolidado o “tradicional” e tentar uma proposta diferente, interdisciplinar que possa dar um conteúdo significativo para o educando a partir da sua realidade, como a História foi uma das disciplinas para se sair de uma concepção reprodutora, catequética, para seguir uma postura dialogada e produtora de conhecimento.

Isso faz com que alunos (e professores) percebam que a História não está presente somente "nos campos de batalha" e "nos gabinetes presidenciais", no dizer de Ferreira Gullar, mas também nas fábricas, nas ruas, nos bares, nas instituições, nos folguedos e agrupamentos ao redor de cada escola. Isso dá voz a quem, até então, tinha que repetir sempre coisas já ditas, sem se sentir parte da História (DUARTE; BENEDETTI, 1992 p.7).

Não existe uma reformulação dos conteúdos em si, ou imposição de uma historiografia diferente, hegemônica. Esse o quê ensinar e como ensinar não é uma proposta imposta, por isso, o projeto é chamado de Reorientação Curricular, pois segundo Paulo Freire (2001; 2019), não podemos impor nada, pois não seríamos democráticos, mas expressemos a nossa posição de mudança.

Os conteúdos podem ser os mesmos, no sentido de manter a temática, como ensino da OSPB, Moral e Cívica. No entanto, o que mudaria era postura, crítica, de pesquisa, reflexão, que dialogue em sala de aula, aderindo à proposta da rede municipal, mas sem imposição da secretaria municipal. Cada escola tinha autonomia para elaborar o currículo e se quisessem entrar no Movimento de Reorientação Curricular a prefeitura daria todo apoio, pois a métrica era ter o apoio da SME, ninguém foi obrigado a seguir a reorientação. Se a escola, ou

professores quisessem seguir um currículo, uma pedagogia que conversasse com a gestão, eles estariam amparados.

Agora, o como ensinar já muda algumas coisas, porque esse ensinar parte de alguns pressupostos. Os pressupostos partem da interdisciplinaridade; o segundo é pensar o ensino de História a partir do cotidiano dos estudantes, aquilo que tem mais próximo deles, não necessariamente mais próximo fisicamente; pensar uma temporalidade do ensino de História que não seja, linear, quadripartite, e que se faça a partir de temas geradores, ou eixos temáticos como é explicitado pela Circe Bittencourt (2008).

Como a pesquisadora Bittencourt (2008), salienta, não é errado trabalhar uma proposta linear, mas digamos, que esse linear, progressista, visão de passado pronto e acabado, elaborado só com documentos oficiais, tem uma proposta estanque, e ultrapassada. A gestão quer mostrar que os sujeitos fazem parte da história, da sociedade, que a sociedade pode mudar e a escola seria um desses mecanismos, assim como é perceptível nas obras de Freire a potencialidade das escolas.

Vemos que a concepção proposta é bem diferente daquela dita tradicional; era ter um estudante a partir de uma concepção construtivista; não pensar um passado estagnado; mas usar outras fontes e métodos; tema gerador; ter a realidade como ponto de partida, com uma perspectiva interdisciplinar. Pois com isso, por exemplo, é possível ver os vários agentes que compõem a História. É fazer com que o estudante faça parte na construção e participação da história.

De uma forma geral, os documentos lidos até o momento, mostram que a preocupação não é tanto o conteúdo, mas o como ensinar. Mas, a opção por uma concepção de História dos vencidos ainda era perceptível, era preciso avançar, com conteúdos diferentes, e para isso, a secretaria elabora formação continuada, grupos de estudos, parcerias com a Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas, Pontifícia Universidade Católica. Assim, era possível dialogar com a produção acadêmica e escolar.

Pelas leituras da bibliografia e da documentação houve embates pela balização dos currículos, pela manutenção de certos conteúdos, resistência das escolas, de professores. Pois como nos adverte Goodson (1997, 2018), essa construção social e execução do currículo tende a manter a tradição.

Lembrando sempre que não é imposição e sim dialogar para implantação, sem prescrição. É no diálogo que se constrói a escola, o currículo. Mesmo na divergência de ideias, o diálogo era preciso para a SME.

As bases documentais que orientam o Movimento de Reorientação Curricular mostra como foi e como estava ocorrendo o processo pela rede municipal de educação. A parte explicativa direcionava para implementação democrática da reorientação, ao ter em vista como chegar à realidade do estudante, como trabalhar o que seria mais importante ao ter como partida o seu cotidiano, para daí criar os temas geradores.

Os documentos em sua totalidade frisam a importância dos debates, da democracia. A participação, os diálogos são à base da democracia para Freire, por isso, vemos como é proposto que se escute pais e mães, aluno e alunas, professores e professoras, e o corpo escolar como um todo.

A democracia precisaria ser de participação efetiva, de deliberação, de ouvir realmente as pessoas ao dizerem a sua palavra. Não é mera participação, é a participação na prática, no exercício da democracia, do debate, de escutar os anseios da comunidade escolar. Espaços foram criados para participação da população, ou como Freire (2001, 2019) dizia, para escola ser realmente popular, é preciso que os populares estejam na participação e deliberação nas escolas.

O diálogo e democracia são pilares, não só para gestão das escolas, mas principalmente para construção e debate curricular. Pois, analisando os documentos é perceptível que a escola era vista como reprodutora das universidades, no sentido que a escola deveria reproduzir os saberes vindos das universidades, e que a escola não produzia saber. Com isso, a proposta buscava criar um diálogo efetivo, uma via de mão dupla, entre escolas e universidades, universidades e escolas. Ter a escola como produtora de conhecimento e não de uma educação bancária.

Era preciso que toda equipe da escola estivesse se atualizando, debatendo em conjunto com outros segmentos escolares, como pais, alunos, comunidade escolar. Todos os segmentos tinham alguma forma de instrução para melhoria da participação democrática, algumas formações eram dadas em parceria com as universidades, para ampliar a convergência do ensino básico com o superior, formação para diretores, pais e mães.

Conseguimos enxergar algumas diretrizes, ou seja, as bases que foram e seriam realizadas a Reorientação Curricular na sua amplitude. Temos então uma base ampla do que foi o movimento de reorientação numa visão mais humanizadora, democrática, participativa, da escola fazer sentido para pessoas, e de diálogo com os movimentos sociais.

E pensando na proposta de Freire à frente da SME, apresentada seria um erro achar que todos aprendem igualmente, ou que os conhecimentos são universais. Como Popkewitz (1997; 2011) salienta na falsa ilusão de achar que saberes e culturas são universais para todas

as pessoas. Temas geradores ajudam a propor outra visão, não só para História como para outras áreas.

Temas geradores ou eixos temáticos são estratégias, pois pela proposta da gestão, os temas deveriam sair da realidade das pessoas. Com isso, ao dialogar com Popkewitz (2001), havia uma tentativa de quebrar os símbolos ligados à ditadura, a heróis como Tiradentes, ressignificá-los e valorizar a cultura local. Pensar a partir de uma cultura popular, porque se o currículo for pensado como universal, partiremos da ideia de que todos são iguais, vivem iguais, pensam iguais, tem referências iguais, ou aprendem de um único modo positivista.

O ensino de História da gestão propunha ir contra a concepção positivista. Mesmo ainda tendo avançado no campo teórico-metodológico, na historiografia, ainda havia resquícios do que Freire chama de educação bancária, ou de uma História positivista.

Com o fim da ditadura militar, se tem uma ampla gama de propostas de ensino de História, como vimos sobre a CENP no Estado de São Paulo, onde a proposta foi rechaçada por alguns professores, pela mídia, pois como salienta Goodson (1997), quando se tem tentativa de mudança curricular, geralmente a saída é pela via de manter-se como se estava, manter o tradicional, e com a CENP morreu um projeto democrático, de participação, de diálogo entre escolas e universidades.

Na cidade de São Paulo, a luta voltou com algumas pessoas que fizeram parte da elaboração das primeiras versões da CENP, como Marcos Antonio da Silva, responsável pela orientação no currículo de História na gestão de Paulo Freire. Algumas marcas para ensino de História: tentar romper com o tempo linear, evolutivo, passado pronto e acabado, eurocentrado, quadripartite, verbalista, memorizador, documentos oficiais, superar a divisão de História do Brasil e História geral, ir na contramão de uma história factual, econômica, estadista, um história dos grandes eventos, do passado dado sem conflito, sem povo, ensino marcado pela pedagogia da resposta; e apostar no construtivismo, nos temas geradores/eixos temáticos, ver os oprimidos na história, ver a história como construção coletiva e prática social, uso de eixos temáticos e o uso da diversificação de conteúdos e métodos para superação do ensino de História tradicional em prol do senso crítico, democrático numa educação como prática da liberdade depois de anos de Ditadura.

Por isso, o currículo não pode ser visto como natural, neutro. Ele tem discursos, embates, visões de mundo e às vezes aparece com caráter desinteressado conforme Goodson (2018). Na visão de Freire não existe neutralidade, toda ação é política.

Com isso, perceber que o mundo está sendo, ele não é parado, divino. O mundo é fruto dos seres humanos. E o currículo se quer manter certa concepção de História, de narrativa,

existe uma intenção, uma tentativa de manter um *status quo*. Ou, como nas palavras de Ribeiro (2005, p. 25) “Nessa perspectiva o currículo produz identidade e subjetividades determinadas. Ele não apenas representa, ele cria, constrói sujeitos. A proposta de um currículo tem conexões muito estreitas com o tipo de sociedade que se pretende formar”.

Goodson e Renilson Ribeiro têm razão ao ver estreitamento do currículo com o tipo de sociedade, ver que o currículo é um lugar de disputas, de poder. Sua implementação é permeada de lutas e de tentativa de legitimidade. O currículo deve ser imposto ou construído democraticamente?

A SME através dos documentos expressa sua intenção sobre as bases da reorientação curricular, calcada na interdisciplinaridade, via temas geradores. Tal opção teria a potencialidade de atender as demandas da sociedade, dos educandos, da comunidade, ao aproximar os conteúdos programáticos a serem vistos a partir da realidade, na qual a escola estava inserida. A História ensinada deveria estar mais próxima da vida das pessoas e a favor delas.

Por isso, a SME com o poder simbólico de Paulo Freire passa a mensagem de governar pela prática, como a construção do Movimento de Reorientação deveria ser democrático, participativo, respeitando a autonomia das escolas. Levar os saberes e vivências no processo educativo está presente na Reorientação Curricular, desde as bases da proposta até a discussão e problematização presente na disciplina de História, pois uma História que não valorize os saberes, o cotidiano e fica na pedagogia da resposta, não teria espaço de criação crítica e construção do saber, de uma pedagogia da pergunta, do questionamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão orientada por Paulo Freire à frente da Secretaria municipal de Educação mudou o vetor na construção curricular, ao ter como base uma gestão focada em bases democráticas, ao seguir os princípios da Constituição Federal de 1988. O tom que segue é no discurso e na prática para efetivação democrática desde a escola até a administração da secretaria.

O Movimento de Reorientação Curricular foi exemplo de democracia direta nas decisões a serem tomadas. Foi um movimento de autonomia, diálogo e descentralização, pois o vetor do currículo não foi imposto e cima para baixo, ou criado por algumas pessoas. A proposta da SME foi construir um currículo que respeitasse a autonomia e a democracia nas escolas.

A Reorientação Curricular foi discutida, debatida, refletida, dialogada entre comunidade, escola, alunos, pais, mães, professores, especialistas das universidades. Era preciso um movimento de ir e vir entre escola e universidade, saberes populares e científicos para construção de uma escola pública, democrática e popular.

Dentro da proposta de educação pública, democrática e popular em diálogo com outras esferas da sociedade, pessoas, especialistas, o currículo passaria a valorizar os saberes locais, da comunidade, dos educandos. Para a gestão era preciso partir dos saberes da realidade local e não ficar neles, pois a reorientação curricular seguia os pressupostos freireanos para elaboração dos diversos currículos das disciplinas escolares.

A gestão não seguiu um “método” Paulo Freire e o intuito do trabalho não foi mostrar um “método” de Freire, pois os alicerces do seu pensamento estão na gestão, e a elaboração dos currículos não foi igual para todos. O que se percebe é uma orientação calcada no pensamento freireano, a partir do entendimento de ser uma teoria do conhecimento, e não de um método a ser seguido, copiado, como uma “receita de bolo” ou ainda “fazer a cabeça do aluno” no sentido de doutrinação.

As etapas da construção no Movimento de Reorientação Curricular podem ser percebidas em livros e falas de Paulo Freire, já que seu pensamento embasa a Reorientação Curricular. O Pensamento de Freire buscava uma aproximação com a realidade da pessoa no processo educativo, em que o conteúdo estivesse mais próximo do cotidiano do aluno. As etapas na construção do curricular focavam a busca por temas geradores a serem trabalhados nas escolas. Na documentação foi possível ver o caminho e as bases para reorientação e como as etapas estão alinhadas ao pensamento freireano.

A preocupação da gestão estava em garantir um processo democrático e de mudança de construção curricular. Foi preciso analisar a realidade local, sistematizar as informações, debater, problematizar e escolher um tema gerador que guiasse o conteúdo programático. Muitas escolas, professores não sabiam muito bem como trabalhar a proposta da gestão. O que se percebe a amplitude da SME em divulgar, ouvir as pessoas que compõem a escola para ser o mais democrático possível e sanar as dúvidas sobre como fazer a mudança curricular. Pode-se dizer que a SME conseguiu divulgar sua proposta e que mesmo ao ter todo preparo para implantação de uma nova orientação curricular, ela ainda gerou incertezas, mesmo que a proposta fosse por aceitação da escola e não uma mera imposição do que se deveria fazer.

Por isso, a gestão se preocupou com o processo de descentralização, e que cada escola fosse responsável pela elaboração do seu próprio currículo. Não era preciso, no entender da SME, que se obrigassem a seguir as orientações da gestão, por isso, a SME optou por ter uma administração descentralizada e dando autonomia para as escolas, sem se pôr como autoritária e antidemocrática.

O projeto de educação pública, popular e democrática, crítica, feita para os populares era a bandeira da gestão Paulo Freire, como secretário, e sua opção política (não partidária) por uma educação emancipadora, uma educação como prática da liberdade na maior cidade do país. E no entender da SME era preciso mexer no currículo e na sua construção.

Os desafios relatados nos documentos expressam poucos problemas encontrados na proposta de Reorientação Curricular, a grande maioria dos problemas é apresentada como síntese geral e mais fidedigna possível. Já pelos relatos encontrados, como os do trabalho de pesquisa de André Dutra, citados na pesquisa, é possível ver com destaque algumas preocupações, dificuldades por falta de formação e os desafios de se trabalhar temas geradores. Ou também, no artigo das autoras Geni Rosa Duarte e Celina Benedetti foram vistos relatos com relação ao ensino de História, sobre como trabalhar a interdisciplinaridade, ou como trabalhar fora dos períodos históricos já consolidados do quadripartite francês. Trabalhar por temas geradores e “colher” eles da realidade local foi um processo desafiador, pois essa experiência por temas geradores foi algo novo na SME e também para muito muitos professores e gestores.

Outro desafio, visto além dos temas geradores, foi o de se trabalhar pela via da interdisciplinaridade. Foi preciso que houvesse uma postura de diálogo com outras disciplinas, ao ter a realidade como complexa e uma área do saber seria muito pouco para compreender o cotidiano.

O interdisciplinar demandou esforço da SME para formar educadores, pois o interdisciplinar não havia sido uma base na formação de grande parte dos professores. Houve também resistência e descrédito por essa abordagem, ao ter em vista uma formação disciplinar, uma pedagogia já consolidada, onde alguns professores não queriam trabalhar o interdisciplinar.

A SME preparou cursos de formação em parceria com universidades para instruir a rede municipal. Este trabalho de pesquisa não se aprofundou sobre a formação dos professores, os materiais didáticos, pois no decorrer da pesquisa se descobriu o eixo de formação dentro do Movimento de Reorientação Curricular e não houve tempo de pesquisar e apontar com maior exatidão o movimento da SME para diminuir as lacunas no processo de implantação e execução da proposta de reorientação curricular.

No decorrer da pesquisa os documentos indicam de forma clara e concisa os passos que deveriam guiar a Reorientação Curricular. Dentro dos documentos é explicado sobre o projeto da SME, sobre os temas geradores, como se chegar neles; como poderia se trabalhar o interdisciplinar. O intuito dos documentos era dialogar e mostrar as vozes da rede municipal, mesmo que essa fosse sistematizada, os documentos oficiais tinham caráter que orientavam e dialogavam com as escolas da prefeitura de São Paulo.

A SME teve a postura de apresentar documentos de forma direta, explicativa, sem muitas páginas extensas, tendo alguns documentos com figuras nas páginas que remete a leveza e o caráter alegre e rigoroso. Os documentos oficiais da SME trazem consigo o chamado à participação, à democracia, ao diálogo. A proposta da SME representa uma construção coletiva, um chamado para efetivação de uma escola pública, democrática e popular em que todos possam participar e construir uma escola com a “cara” do povo.

Ter uma escola com a “cara” do povo representou uma mudança significativa, um esforço de romper com uma concepção de escola bancária e currículo reprodutor, imposto e sem ligação com a realidade local dos educandos. A gestão de Freire ao divulgar suas propostas, ideias, procedimentos de trabalho, precisaria que cada disciplina escolar pudesse, a partir da sua área do conhecimento em diálogo com outras disciplinas, mudar para uma postura interdisciplinar, construir um currículo que dialogasse com a “cara” do povo, com a realidade das pessoas. Pois, para a SME a mudança da escola se daria por um eixo importante, o currículo.

Como o enfoque da pesquisa foi a mudança curricular na disciplina de História, ao observar o quê e como ensinar, o foco ficou somente na História. No entanto, outras disciplinas podem ser estudadas e verificar como elas se adequaram a proposta da SME,

sendo um campo de pesquisa abundante para História da educação e do currículo em âmbito municipal.

A SME propôs debates e diálogos com professores das escolas e universidades para poder mudar o quê e como ensinar no ensino de História. Como foi visto no decorrer da pesquisa, o Estado de São Paulo passou por mudanças curriculares e a História também teve alterações, mas com muita resistência, ataques, debates para edificação de uma nova proposta para a História.

O contexto do período de redemocratização nos anos de 1980 teve a sinergia para renovação na educação escolar, em uma concepção de educação diferente dos tempos da Ditadura militar no Brasil. No país houve mudanças para acabar com o passado militar, o Estado de São Paulo já apresentava uma concepção de História diferente, mais crítica, com renovação necessária com outros temas, abordagens, métodos, pedagogias e historiografias no início dos anos de 1990.

No âmbito municipal, na cidade de São Paulo, o espírito por uma educação libertadora, emancipadora, crítica, permeava a SME e a necessidade de ousar um currículo de História diferente dos traços tradicionais e do passado militar. A História para o povo não poderia ser distante, catequética, uma simples disciplina para decorar nomes e datas, uma disciplina para ajustar as pessoas ao meio social. Era preciso que a disciplina de História estivesse a serviço da população e da sua realidade, que os sujeitos se sentissem parte da história e fossem produtores de conhecimento, pois para o entendimento da SME a escola não poderia ser apenas uma reprodutora de conhecimento das universidades.

A História também não deveria ser só recebedora de conhecimentos, ela precisaria ser renovada, porque para a proposta de História como as outras disciplinas, era preciso saber a história da própria disciplina e como ela chega aos anos de 1980. Um diagnóstico foi preciso, assim como saber como andava o ensino de História nas escolas da cidade de São Paulo. A SME mapeou e sintetizou as respostas da rede municipal e ouviu suas dúvidas. O que se percebe na documentação e em relatos sobre o ensino de História, é uma pequena parte que trabalhava fora da História tradicional e por isso, fazia-se necessário um debate por uma nova concepção de História com novos temas, metodologias, abordagens para não ficar apenas reproduzindo conhecimento.

Na disciplina de História na gestão de Paulo Freire pode-se ver traços de suas ideias, ao ter como possibilidade uma História não bancária, e sim, dialógica e produtora de conhecimento. Percebe-se como o conceito de educação bancária é entendido nos documentos da gestão, como sendo voltado para História tradicional em que o aluno só decora e reproduz

algo que é ensinado e inculcado em sua cabeça. A SME, ao propor um diálogo com base no conceito freireano de diálogo, na contramão da educação bancária, a História poderia ser problematizada, questionada, refletida, iria intercalar sua realidade local e suas experiências para construção e pertencimento na História. Em suma, as concepções freireanas para História são visíveis nesta análise documental e bibliográfica da pesquisa.

Outra parte da contribuição freireana é o uso de temas geradores para se trabalhar com eixos temáticos e, não, mais uma História periodizada, linear, pois a discussão se encaminhou para o entendimento da impossibilidade de aprender toda a história da humanidade. Aprender por eixos temáticos, a partir da realidade local dos educandos, teria maior contribuição para eles e para a comunidade local.

Ao ter uma visão freireana para o currículo de História, foi imprescindível optar por uma História não mais tradicional, linear, catequética, quadripartite, a SME em reflexões, discussões lançava olhares para uma História social inglesa, uma História do cotidiano, uma proposta baseada em eixos temáticos, via temas geradores com base na interdisciplinaridade, para elaboração de um ensino de História mais crítico, criativo, social e transformador.

A compreensão de História analisada na gestão de Paulo Freire remetia estar na contramão de uma História branca, europeia, estadista e de manutenção de *status quo*. A SME queria em primeiro lugar “enterrar” o passado militar de um ensino de História e culto a pátria, grandes figuras, datas cívicas, com caráter de ajustamento na sociedade e não de transformação. Disciplinas como OMC e OSPB davam um panorama do passado da disciplina de História Não poderia ser uma História e ensino de História para apenas se ajustar, era preciso para a SME transformar a realidade e cultivar a democracia. Pois a História foi e era uma disciplina estratégica na Ditadura. A SME, com base em Freire, sabia da importância de uma concepção de História que pudesse emancipar as pessoas, porque Freire em suas primeiras obras falava da importância de se transformar a realidade que nos cerca. Ter uma História que contribua para modificação da sociedade pós-ditadura era fundamental.

Essa História não seria mais voltada para grandes personagens, seria voltada para os populares, para o social, o cotidiano das pessoas; o tempo linear seria agora trabalhado sem a regra da obrigação do tempo linear, ascendente. A História passou a ser eminentemente mais social, crítica e construtora de conhecimento relevante para as pessoas que historicamente não seriam parte da História e agora podiam ser produtoras de conhecimento.

Para que se alcançasse uma concepção e História, o como fazer seria importante, mas sem um método único. No documento Relatos de Prática da História se aponta para uma visão

mais coerente com a proposta da disciplina a ser ensinada. Evidentemente, a SME queria mostrar que era possível trabalhar a História de forma diferente, era uma opção abrangente que dava autonomia ao professor e a escola.

O documento Relato de Práticas não representa a totalidade e imensidão das escolas e salas de aula para ver a efetividade da mudança curricular. A pesquisa não consegue ver com mais detalhes o currículo em ação, aquele currículo interpretado e posto em prática, como não foi a intenção fazer um estudo de caso. No entanto, ainda é possível avançar uma pesquisa no currículo em ação, ou com a memória de professores de História da gestão de Paulo Freire como secretário de educação.

Mesmo que a pesquisa se embase em alguns relatos e documentos, ainda é possível ver a intencionalidade de uma História a ser trabalhada nas escolas e fora dela, mas que ainda havia resistências e dificuldades em sair de uma História tradicional, pois tentar implantar algo novo, diferente é mexer com uma tradição inventada e isso, através de alguns relatos trazidos na pesquisa foi perceptível, mesmo sendo relatos escassos.

Trabalhar com temas geradores e não pelos conteúdos já consolidados é romper uma tradição, e mudar foi difícil por ser algo novo, mesmo na História tendo temas, os temas geradores apresentados pela SME foram inovadores e diferentes, pois com isso se concluiu uma valorização da cultura, da vivência, já que o tema gerador advém da cultura da realidade das pessoas, com isso, o ensino de História ganharia mais sentido e objetivo na melhoria da sociedade e não apenas decorar nomes e datas.

Por isso, a opção por uma História social, cotidiana, onde pudesse valorizar a cultura das pessoas historicamente invisíveis, sejam elas os trabalhadores, quilombolas, indígenas, as mulheres. A SME queria mostrar que a história era feita por pessoas comuns, feita no diálogo, na relação entre seres humanos.

A História a ser ensinada não poderia ser uma proposta positivista, sem diálogo, sem debate, sem relevância social, sem criticidade, era preciso dialogar democraticamente com as pessoas, com as universidades, movimentos sociais, de que a escola é lugar de gente como eu, e tu.

Em suma, a pesquisa foca mais no currículo oficial, o currículo pretendido, que, a meu ver, exerceu influência para sua implementação nas escolas ao ter um currículo emancipador a ser traduzido na sala de aula pelos professores e servir como base. Como também Paulo Freire teve entusiasmo em contagiar com uma proposta radical no vetor curricular democrático em uma gestão marcadamente democrática, pública e popular.

Foi possível ver como o currículo de História revela um período que passava a ter uma recente democracia e os cidadãos pretendidos pela gestão de Paulo Freire. A História não foi neutra, ela tinha um lado, a História passaria a ser lida, escrita e produzida a contrapelo, na qual os rumos da História a ser ensinada não pudesse ficar somente em um passado pronto e acabado, uma História linear e progressista, uma História quadripartite, uma História da pedagogia da resposta e de culto a pessoas e datas, pessoas brancas e europeias. A História deveria romper com a História tradicional mesmo que essa ainda fosse presente na gestão de Paulo Freire e sua equipe, a História deveria dialogar não somente com novas historiografias, pedagogias, mas dialogar com a história e cultura dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo, pois o currículo legitima o que e como ensinar, ele marca e ocupa espaço a ser disputado.

REFERÊNCIAS

- ABENSUR, Patricia Lima Dubeux. Currículo: o jeito freireano de fazer. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, p. 289-310, nov. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 09 maio 2021.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. Interdisciplinaridade. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 289-291.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. Interdisciplinaridade. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 273-274.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- AZEVEDO, José Clóvis de. (Org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOBBITT, Jhon Franklin. **O Currículo**. Lisboa: Didática Editora, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Usos sociais da ciência**. Unesp, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta M. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BURKE, Peter. **O mundo como teatro**. Estudos de antropologia histórica. Lisboa: Difel, 1992.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2011. p. 7-38.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 5 maio 2022.
- CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHESNAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado. Sobre história e os historiadores**. Editora Ática: S/A, 1995.

CLAUDIO, Claudemiro Esperança et al. **Política e práticas formativas em confronto na cidade de São Paulo a partir da gestão Paulo Freire (1989-1992)**: representação de professores sobre a escola. 2015. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação: Currículo)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo: Unesp, 2002.

CRUZ, Heloísa de Faria. Ensino de História, da reprodução a produção de conhecimento. In: SILVA, Marcos Antônio da. (Org.). **Repensando a história**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

CURY, Carlos. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, jan/abr. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 19 maio. 2021.

DUARTE JUNIOR, Paulo Alberto. De onde veio e para aonde vai.... In: PEREIRA, Thiago Ingrassia (Org.). **Educação Tutorial no Norte Gaúcho: conexões entre ensino, pesquisa e extensão**. Porto Alegre: Cirkula, 2017.

DUARTE JUNIOR, Paulo Alberto. **“A todos que fazem educação conosco em São Paulo” democratização e educação popular: a gestão Paulo Freire (1989-1991) frente à secretaria municipal de educação**. 2019. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DUARTE, Geni Rosa; BENEDETTI, Celina. O ensino de História na Rede Municipal de São Paulo: Algumas Reflexões e Experiências. **Cadernos de História (UFU)**, Uberlândia, v. 3, p. 5-13, jan/dez. 1992. Disponível em: <https://revistacadernosdehistoria.wordpress.com>. Acesso em: 09 maio 2021.

DUTRA, André de Freitas. **Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: 10.11606/T.48.2016.tde-20042016-103136. Acesso em: 25 jun. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Papirus Editora, 1996.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Rio/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo; Antonio Faundez. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GIMENO, José. **El curriculum: una reflexión sobre la practica**. Madrid: Morata, 1988.
- GIROUX, Henry Armand. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 15ª atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2018.
- GUERRA, Marcos. As 40 horas de Angicos. In: Moacir Gadotti (Org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. 1. ed. São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2014, p. 83-90.
- GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente**. UNESP, 2004.
- HOBSBAWM, Eric. A invenção das tradições. In. HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 9-23.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- JAEHN, Lisete. Pensamento curricular e a relação entre poder e conhecimento: controle e regulação social. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/12329>. Acesso em: 6 mar. 2021.
- JAEHN, Lisete; FERREIRA, Marcia Serra. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, set/dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 6 mar. 2021.

JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidone. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Ana Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. **Educação e Pesquisa**, v. 42, 2016, p. 1127-1151.

LIMA, Licínio Carlos. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LOUREIRO, Camila Wolpato. **Paulo Freire, autor de práxis decolonial?** 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim/Rs, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3939>. Acesso em: 2 dez. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Franciele Fátima. Uma resignificação do pensamento freiriano nas pesquisas contemporâneas em educação. In: PEREIRA, Thiago Ingrassia (Orgs). **PET em debate: diálogos sobre educação e docência**. Porto Alegre: Cirkula, 2017. p. 23-37.

MARTINS, Maria do Carmo. **A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos**. 1996. 113 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista brasileira de História**. [online], vol.18, n.36, p.39-60, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200003>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. In: **Revista Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 18, 2017. p. 39-50

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. (Org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 223.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992. Disponível em: <https://anpuh.org.br>. Acesso em: 01 jul. 2021.

OKRENT, Krystyna. **O papel da educação na construção da cidadania: políticas municipais de educação em São Paulo na gestão Luíza Erundina de Sousa, 1989-1992**. 1998. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/>. Acesso em: 13 abr. 2022

PACHECO, José Augusto. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**. Portugal-Porto: Porto Editora, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referências para análise**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

PALUDETO, Melina Casari. **O PT na prefeitura municipal de São Paulo (1989-1992): da concepção de educação à formulação de uma política educacional**. 2013. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96366>. Acesso em: 01 jul. 2021.

PAULO, Diego Martins Dória. Os mitos da Brasil Paralelo: uma face da extrema-direita brasileira (2016-2020). **REBELA-Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/rebela/article/view/4180>. Acesso em: 01 jul. 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

PERES, Elisandra de Souza; MORGADO, José Carlos Bernardino. Perspectivas de emancipação na prática pedagógica e curricular: entre teorias e discursos. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n.1, p. 209-225, jan/dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 03 maio 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (Orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 93-104. Disponível em: <https://www.ufrgs.br>. Acesso: 5 maio 2021.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional – uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. Reconstituindo o professor e a formação de professores: imaginários nacionais e diferença nas práticas da escolarização. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.1, n.2, p. 47-65, fev. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br>. Acesso em: 03 jul 2021.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001a.

POPKEWITZ, Thomas S. **História do Currículo, Regulação Social e Poder**. In: T. T. Silva (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas S. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. **Cadernos de Educação**, n. 38, p. 361-394, jan/abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/>. Acesso em: 03 jul 2021.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O lugar da história ensinada no discurso curricular (Brasil, últimas décadas do século XX). **Cadernos de História**, v. 12, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/76>. Acesso em: 06 jul. 2021.

RIBEIRO, Renilson Rosa; SANTOS, Amauri Junior da Silva. Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. (Orgs.) **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo/RS: Oikos, 2021. p. 17-30.

SALVADORI, Maria Angela Borges. **Mémoria, cultura e cidadania: estudo de uma política pública**. 2000. 246 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006. p. 73-84.

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

SAUL, Ana Maria. Currículo [Verbetes]. In: STRECK, Danilo et al (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2008, p. 109-110.

SAUL, Ana Maria. A radicalidade da proposta de Paulo Freire a frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo: a construção da escola pública, popular e democrática. In: FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Rio/São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 287-306.

- SAUL, Ana Maria. Paulo Freire em sistemas públicos de educação no Brasil pesquisando políticas e práticas. In: Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia/GO. **Anais da ANPED: GT 06, ANPED, 2013**. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br>. Acesso em: 04 jul. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista lusófona de Educação**, n. 6, p. 81-92, 2005. Disponível em: <https://scielo.pt/scielo>. Acesso em: 04 jul. 2021.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 485 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22098>. Acesso em 04 jul. 2021.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Pedagogia como currículo da práxis. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.p. 33-38.
- SILVA, Itamar Mendes da; NAJJAR, Jorge Nassim Vieira; LIMA, Marcelo. Gestão curricular no ensino superior: contextos de desenvolvimento. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 40-62, mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso em: 03 maio 2020.
- SILVA, Marcos Antonio da. **Repensando a história**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUSA, Justino de. Escola 'sem' partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 953-956, set/dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00091>. Acesso em: 6 jun. 2021.
- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 5 jun. 2022.
- STRECK, Danilo et al. **Educação Popular e Docência**. 1. ed. São Leopoldo: Cortez, 2014.
- TOMASSINI, Fabiane Pedrozo; RIBEIRO, Silvana; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A interdisciplinaridade no pensamento educacional de Paulo Freire. **Gavagai - Revista**

Interdisciplinar de Humanidades, v. 8, n. 1, p. 12-32, jan/jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br>. Acesso em: 01 jul. 2021.

VALE, Ana Maria do. Educação popular na escola pública. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

WILLIAM, Raymond. **Palabras clave un vocabulario de la cultura y la sociedad**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2012.

Documentos oficiais

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Aos que fazem Educação Conosco em São Paulo**, São Paulo, 1989a.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Metas - síntese**, São Paulo, 1989b.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Dez meses de administração, o que mudou?** São Paulo, 1989c.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **MOVA-São Paulo**, São Paulo, 1989d.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **O movimento de reorientação curricular na secretária municipal de educação de São Paulo – documento 1**, 1989e.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a Educação Pública e Popular, caderno 22 meses**, São Paulo, 1990a.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **O movimento de reorientação curricular na secretária municipal de educação de São Paulo – documento 2**, 1990b.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de formação: um primeiro olhar sobre o projeto** (1990c).

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de formação - Estudo Preliminar da Realidade Local: Resgatando o Cotidiano** (1990d).

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade** (1990e).

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **O projeto de interdisciplinaridade na escola** (1990f).

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a Educação Pública e Popular, Ano 2**, São Paulo, 1990g.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Aceita um conselho?** São Paulo, 1990h.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto: Formação de Pais**, São Paulo, 1990i.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **História: Visão da Área, versão preliminar**, São Paulo, 1990j.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a Educação Pública e Popular, Diretrizes e prioridades para 1991**, Ano 3, São Paulo, 1991a.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de reorientação curricular problematização da escola: A visão dos educandos 1991b**.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de formação - Tema Gerador e a Construção do Programa: Uma Nova Relação Entre Currículo e Realidade**, 1991c.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **I Encontro regional das escolas participantes do projeto de interdisciplinaridade NAE 6**, 1991d.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Visão de Área de História, versão final**, São Paulo, 1991e.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **História: relatos de práticas 1991f**.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Problematização da escola: a visão dos educadores, educandos e pais (1992a)**.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Ação Pedagógica da Escola Pela Via da Interdisciplinaridade - Um Novo Olhar Sobre o Projeto (1992b)**.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto da Interdisciplinaridade –NAE 1**, São Paulo, 1992c.