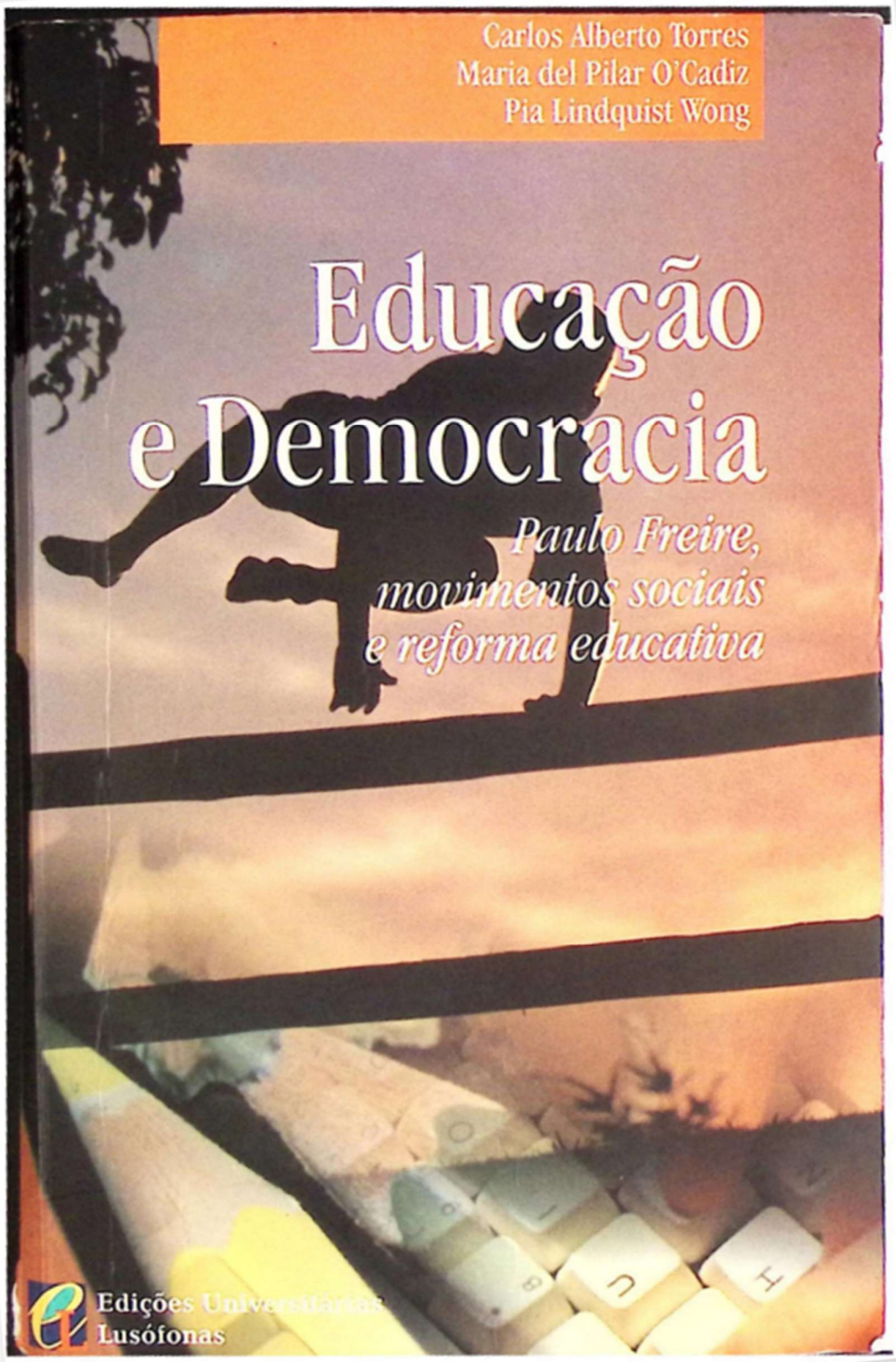

Carlos Alberto Torres
Maria del Pilar O'Cadiz
Pia Lindquist Wong
Educação e Democracia
Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa
Edições Universitárias Lusófonas

Edições Universitárias
Lusófonas

Em colaboração:
CORTEZ EDITORA

Carlos Alberto Torres
Maria del Pilar O'Cadiz
Pia Lindquist Wong

Educação e Democracia

Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa

Revisão científica:

António Teodoro
Aúrea Adão

Edições Universitárias Lusófonas

Em colaboração:
Cortez Editora

FICHA TÉCNICA

© *Carlos Alberto Torres, Maria del Pilar O'Cadiz, Pia Lindquist Wong*
© *Edições Universitárias Lusófonas*
Título: *Educação e Democracia – Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa*
Autores: *Carlos Alberto Torres, Maria del Pilar O'Cadiz, Pia Lindquist Wong*
1.ª edição: *Edições Universitárias Lusófonas, Maio de 2002*
Colecção: *Políticas de Educação e de Contextos Educativos*
Tradução: *Ana Maria Neto*
Revisão Científica: *António Teodoro e Áurea Adão*
Capa: *VT Design*
Fotocomposição: *Macau's, Lda.*
Impressão e acabamento: *Produção Principal, Lda.*
Depósito Legal: 181351/02
ISBN: 972-8296-71-1

Todos os direitos desta edição reservados por
Edições Universitárias Lusófonas, Lda.
Av. do Campo Grande, 376 – 1749-024 LISBOA
Telef.: 217 515 500 • Fax: 217 577 006
E-Mail: edicoes.lusofonas@ulusofona.pt

ÍNDICE

Agradecimentos 11

Nota de apresentação à edição portuguesa 17
António Teodoro

In Memoriam 21

CAPITULO I

De uma pedagogia do oprimido a uma pedagogia da esperança 23
Introdução 23
Justificação do estudo 24
O desafio da reforma 25
O contexto brasileiro 29
Da pedagogia do oprimido à pedagogia da esperança 31
A estrutura teórica 32
Organização do livro 35

CAPITULO II

Preparando o cenário: política, políticas e educação no Brasil 37
O Estado como actor político na educação pública 37
Situação económica e sociopolítica: crise, austeridade e ajustamento estrutural na América Latina contemporânea 39
A democratização da educação no Brasil: os primeiros movimentos 42
Política e educação na América Latina: Paulo Freire e a educação popular 44
Freire, o PT e a reforma educativa em São Paulo 46
Posfácio: o projecto neoliberal 55

CAPITULO III

Redefinindo relações: o Estado, a educação e a mudança social 59

A educação como movimento social: a experiência de São Paulo 59

Educação, Estado democrático e movimentos sociais: fundamentos conceptuais 60

Teoria do Estado e educação 60

O Estado, a educação e os movimentos sociais 65

Freire como Secretário de Educação da cidade de São Paulo: contexto histórico 69

À procura de um equilíbrio: política estatal e «Escola Pública Popular» 73

O Movimento para a Reorientação do Currículo 78

Reforma da governação: os conselhos de escola 80

O Movimento para a Alfabetização (MOVA-São Paulo): a alfabetização como política cultural? 82

Sumário 89

CAPITULO IV

Criando a Escola Pública Popular: fundamentos teóricos e iniciativas políticas 91

Democratização da administração e criação de um movimento para a reforma do currículo 91

Porquê uma Escola Pública Popular? 91

Porquê um movimento pela reforma curricular? 95

Transformando da administração central e regional da SME-PT 97

Democratização da administração escolar: os Conselhos de Escola 102

Inovação curricular: o Projecto Interdisciplinar 105

Tema gerador e o currículo 107

Conhecimento e o currículo interdisciplinar 109

Diálogo como pedagogia 113

Construtivismo com sabor freireano 115

Formação de professores para a transformação do currículo: o papel dos *Grupos de Formação* e das oficinas pedagógicas 118

Iniciativas adicionais 123

Sumário 125

CAPITULO V
Reorientando o currículo: o Projecto Interdisciplinar 127
Criando um novo paradigma pedagógico: o currículo interdisciplinar através do tema gerador 127
Os momentos metodológicos no processo de construção do currículo 130
Estudo da Realidade (ER): a primeira fase do desenvolvimento curricular 131
Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC) 137
As três fases da produção de conhecimento (ER, OC, AC) na sala de aula 142
Os alunos e o Inter Projecto 148
Prática docente, inovação curricular e desafio da reforma 149

CAPITULO VI
Pedagogia da esperança e realidades da escola 155
CASO 1. O Inter Projecto na Escola Sussumu: a experiência de uma escola-piloto 160
A Escola Sussumu: uma descrição 161
História do Inter Projecto em Sussumu 163
Reuniões 165
Desenvolvimento curricular 170
Avaliação do Inter Projecto pelos professores 177
Sumário: o impacte do Projecto 183

CASO 2. A Escola Habib: criação de um currículo para as classes trabalhadoras 188
A Escola Habib: uma descrição 189
História do Projecto na Escola Habib 190
Reuniões 193
Desenvolvimento curricular e prática de sala de aula 193
Avaliação do Inter Projecto pelos professores 200
Sumário: o impacte do Projecto 208

CASO 3. Pracinhas das Forças Expedicionárias Brasileiras: reorientação curricular como projecto da comunidade 212
Pracinhas das FEB: uma descrição 212
História do Inter Projecto na Escola das Pracinhas 214
Reuniões 215
Desenvolvimento curricular e prática de sala de aula 218
Sumário 230

CASO 4. Escola Manoel de Paiva: conflito e controvérsia 232
A Escola Manoel de Paiva: uma descrição 232
História do Inter Projecto na Escola Manoel de Paiva 234
Reuniões 234
Desenvolvimento curricular e prática de sala de aula 236
Avaliação do Inter Projecto pelos professores 240
Sumário 248
Conclusões 248

CAPITULO VII

Conclusão 251
Mudanças nas condições concretas de ensino e aprendizagem 252
Currículo e professores: transformação e resistência 254
O Estado, a política educativa e os movimentos sociais 264

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 3.1.
Município de São Paulo: Salários dos professores (tempo inteiro, tempo parcial), horário diurno e horário nocturno (em cruzeiros), Agosto de 1992 84

Figura 4.1.
Esquema organizacional da Secretaria Municipal de Educação: componentes envolvidas no Processo Interdisciplinar 99

Quadro 5.1.
Fases do Projecto Interdisciplinar 131

Figura 5.1.
O processo de construção do currículo 132

Figura 5.2.
Unificando conceitos no currículo elementar 140

Quadro 5.2.
Significado e aplicação dos conceitos unificadores 141

Figura 5.3.
Currículo interdisciplinar baseado num tema gerador: questões geradoras X conceito unificador 143

Figura 5.4.
Os principais elementos na construção do programa 144

Figura 5.5.
A Organização do Conhecimento na construção colectiva do currículo através do processo gerador 145

Figura 6.1.
Síntese de reunião pedagógica: identidade do professor 170

Quadro 6.1.
Tema gerador: Seres humanos e planeta – Será que sobrevivem? .. 220

Quadro 6.2
Mudanças introduzidas pelo Inter Projecto: do ponto de vista dos professores e coordenadores pedagógicos 249

Agradecimentos

Pia Lindquist Wong

Há quase dez anos fiz uma «mudança de carreira» do trabalho no desenvolvimento da comunidade para o trabalho em educação. Paulo Freire e a estrutura educativa desenvolvida na *Pedagogia do Oprimido* foram fulcrais ao ajudar-me a aliar um empenhamento na transformação social a um interesse nascente em educação. A *Pedagogia do Oprimido* mudou a minha forma de pensar sobre o processo educativo; o Inter Projecto alterou a visão que eu tinha acerca da potencial beleza e qualidades libertadoras desse mesmo processo. Estou para sempre em dívida para com Paulo Freire e os vários educadores brasileiros que me mostraram que a aprendizagem formal pode, de facto, constituir um acto de alegria e transformação.

Gostaria também de mencionar várias pessoas sem cujo apoio incondicional este livro nunca poderia existir. Foi uma experiência maravilhosa ter trabalhado com Pilar O'Cadiz e Carlos Alberto Torres. Aprendi imenso com ambos, sempre que de bom grado partilharam comigo o seu saber e observações brilhantes enquanto trabalhámos juntos na escrita deste livro. A sua paciência, generosidade e bom humor fizeram com que estes sete anos passassem a correr. Só desejo que todas as colaborações que venha a ter no futuro sejam tão agradáveis e frutuosas como esta. De certo modo, este livro surgiu devido a uma certa ligação da Universidade de Stanford – sendo o importante elo de ligação Martin Carnoy, que era o meu orientador e tinha sido conselheiro de Carlos Alberto Torres uns anos antes. Gostaria de lhe agradecer o ter-me apresentado Paulo Freire quando eu estava a iniciar o meu projecto de doutoramento aí e a orientação intelectual subsequente que me forneceu nos anos seguintes. Um educador brasileiro, em particular, merece menção nesta introdução – António Fernando Gouvêa, o *grande Gouvêa*. Por uma qualquer razão tinha uma espe-

cial paciência para esta *norte-americana* que lhe aparecia na escola com inúmeras questões e a necessidade de assistir a todas as reuniões, visitar todas as salas de aula e entrevistar todos os professores e alunos. O seu entendimento do Inter Projecto e as suas análises acerca da implementação desta reforma estão presentes em todos os aspectos da minha análise; a sua orientação foi tão iluminadora quanto a sua amizade foi inestimável.

Além disso, agradeço profundamente aos meus queridos amigos, Lexie e Daltro Morandini, por quem sinto uma eterna gratidão pelo seu bom humor, generosidade e hospitalidade, ao receberem-me em sua casa durante oito meses.

Finalmente, gostaria ainda de agradecer à minha família que sempre me dispensou livre e generosamente o seu tempo e amor. O meu marido, Bruce Griesenbeck, sempre demonstrou interesse, curiosidade, apoio e paciência durante todo o meu trabalho neste livro, que incluiu um período de oito meses de separação. Não é possível dar a exacta dimensão da sua capacidade ilimitada para massagens das costas, discussões pela noite dentro, tratar da loiça, da roupa e das contas das chamadas internacionais. Os meus pais, Yen Lu Wong e Herbert Shore, têm constituído uma constante fonte de orientação intelectual. Sempre considerei um privilégio ter usufruído do seu apoio emocional e intelectual. Mas acima de tudo, quero agradecer ao nosso filho, Riley Hui Griesenbeck, cuja chegada a este mundo me encheu de deslumbramento e gratidão. Mais do que qualquer outra coisa, a sua ainda curta vida, a sua curiosidade e o sorriso inocente tornam-me mais determinada do que nunca para fazer tudo o que esteja ao meu alcance para tornar este mundo (nas palavras de Paulo Freire) «menos feio, menos cruel e menos desumano». Espero que este livro e os conhecimentos dele retirados constituam um passo nessa direcção.

Pilar O'Cadiz

Ao levar a cabo a investigação para este livro, tive o privilégio de encontrar em São Paulo muitos educadores empenhados, cuja criatividade, diligência e perseverança face a obstáculos aparentemente inultrapassáveis nunca deixaram de me surpreender. Para eles vai a minha mais profunda gratidão por me terem aberto as portas das suas aulas e das suas casas, pelo interesse demonstrado pelo meu trabalho, por me darem sugestões e a sua amizade, que muito prezo. Embora apreciando a informação de todos os professores brasileiros que contribuíram para esta pesquisa, gostaria de exprimir um agradecimento especial a Gouvêa, Maria do Carmo, Francisca, Flávio, Sônia, Rosa, Carolina, Marlene, Nanci e Elza. *Obrigada!*

AGRADECIMENTOS

Não poderia ter passado tantos meses no terreno sem a generosidade dos meus queridos amigos brasileiros Doni e Miriam Antunes, Rogério e Liana Belda, Adima Aith e família, Luciana Chaui, Claudio Coutinho e Marcio Aith, Maria do Carmo Mendonça e família, Vera e Marcos Madeiro, Evanete Caldas, José e Zuleide Bezerra, a quem gostaria de agradecer terem-me dado um lugar para ficar e tudo o mais.

Além disso, agradeço reconhecida as oportunidades generosas que me foram dispensadas por vários intelectuais brasileiros – que desempenharam papéis de relevo na administração PT da Secretaria de Educação – para discutir a minha investigação: Moacir Gadotti, Mário Sérgio Cortella, Mário D'Olne Campos, Ana Maria Saúl e Marta Pernambuco. Reconheço ainda a orientação permanente dos professores José Carlos Sebe Bom Meihy, Oswaldo Humberto Cheschio da Universidade de São Paulo e Nelly Stromquist da Universidade da Califórnia do Sul, em vários estádios da minha pesquisa.

De grande valor foi também a orientação e o encorajamento dado à minha investigação pelos professores Concepción Valadez e Peter McLaren, da Graduate School of Education & Information Studies, e Edward Telles do Departamento de Sociologia da UCLA, a quem agradeço, reconhecida. Acima de tudo, a orientação sábia, afectuosa e constante do Professor Carlos Alberto Torres merece um reconhecimento especial. Estou particularmente grata a Pia Lindquist Wong pelo seu infatigável espírito de colaboração e genuína amizade nos anos em que trabalhámos juntas neste projecto.

Gostaria também de agradecer aos meus colegas Gustavo Fischman, Rachel Chapman e Carmen Nava pelo seu apoio constante a este trabalho, bem como a muita apreciada ajuda na revisão da minha querida amiga Diana Sancetta.

É claro que há duas pessoas sem as quais nunca teria podido levar a cabo o trabalho que um livro como este envolve, Covadonga O'Cadiz e Javier Gómez Serrano: trataram carinhosamente dos meus filhos Román, Mayáhuel e Cala enquanto estive ausente a fazer trabalho de campo e passei longas horas a escrever no computador. Estou-lhes eternamente grata pelo seu amor e apoio incondicionais. Estou também em dívida para com o meu pai, Sérgio O'Cadiz, que me dotou com a visão compreensiva do artista e uma paixão pela riqueza cultural e histórica da minha herança latino-americana.

Saúdo também as crianças, os pais os «professores-chefes» e tutores do Boyle Heights Elementary Institute (BHEI). Fizeram-me recordar constantemente, ao realizar o trabalho intelectual de pesquisa e escrita, os desafios e alegrias de praticar um intercâmbio educacional dinâmico, de

base cultural e dialógica. O seu entusiasmo, apesar dos riscos, em construir uma comunidade através da aprendizagem crítica constituiu inspiração mais do que suficiente para este livro. Obrigada a Kenny Rogers e aos directores do BHEI por me darem a oportunidade de trabalhar no Instituto enquanto completava a minha dissertação: agradeço muito a paciência e compreensão que demonstraram.

Ao Latin American Center, International Studies and Overseas Projects (ISOP) e à Graduate School of Education & Information Studies da UCLA o meu reconhecimento pela concessão de apoio financeiro crucial para a minha pesquisa.

Finalmente, gostaria de expressar a minha eterna dívida para com Paulo Freire por me proporcionar – desde que pela primeira vez li a *Pedagogia do Oprimido*, há 17 anos – o alicerce filosófico para uma perspectiva crítica-utópica sobre a vida, a aprendizagem e o conhecimento. Tendo terminado este livro um ano após ter sido diagnosticado autismo à minha filha mais nova, Cala, creio que a minha formação freireana me concede uma perspectiva mais clara de como procurar, em todos os momentos, novas formas de ensinar e aprender com a minha filha.

Nestas circunstâncias, Freire apontaria o óbvio: o eterno conflito entre o nosso ser e o nosso agir no mundo. O conhecimento – diria ele – não é algo que possa ser encapsulado, congelado no tempo, propriedade de uns e não de outros, que se recuse ou se aceite sem crítica. O conhecimento é concriado pelos homens e mulheres de todo o mundo. O conhecimento é poder e o conhecimento pode libertar. Isto porque conhecemos não só com as nossas mentes – a estrutura neurológica dos nossos cérebros orgânicos – mas com os nossos corpos, os nossos sentidos, a nossa alma, com a história daqueles que vieram antes de nós e com uma visão do que imaginamos ser o futuro.

Carlos Alberto Torres

Este livro nasceu da amizade e do mútuo estímulo intelectual. Todavia, não poderia ter-se realizado sem as dissertações de doutoramento de Pia Lindquist Wong e Pilar O'Cadiz, com as quais tanto aprendi. Nem teria podido realizar este livro sem o trabalho árduo de ambas para integrar um manuscrito escrito *«a tres voces»*. A vida de qualquer intelectual é sempre um esquema complexo de viagens sem fim, trabalho de campo interminável, longas horas de leitura, meditação e diálogo, tentando decifrar exactamente quais as grandes questões do seu tempo; e, finalmente, muitas horas de escrita que, como Freire persistentemente afirmava, envolvem

muito sofrimento, mas também alegria e libertação. É, também, muito exigente para a família, e desejo recordar Maria Cristina Pons, a pessoa que, com a sua sensibilidade, curiosidade, sugestões literárias, sorriso, amor e paciência, sempre apoiou o meu trabalho, ensinando-me muitas coisas que não posso descrever aqui. A minha gratidão para ela e para os meus filhos Carlos, Pablo e Laura.

Todos nós estamos em dívida com Paulo Freire, *«maestro»*, amigo, mentor, incomparável *«compañero»* de diálogo e de *praxis* durante duas décadas. Ele está dentro de nós. Contigo, *«maestro»*, morreu um mito vivo que lutou com as suas contradições, educou com as suas parábolas, cativou com o seu sorriso emoldurado por uma barba branca e cabelo liso esvoaçando ao vento, naquela cabeça incomparavelmente bela. Vamos ter saudades tuas, Paulo.

Não posso concluir esta homenagem sem agradecer a Moacir Gadotti a sua amizade e inspiração. Com ele e com Paulo vivemos sonhos imaginários e procurámos juntos utopias possíveis. Em 1991, a pedido de Paulo, criámos, com Moacir e outros amigos, o Instituto Paulo Freire em São Paulo. É devido à inspiração, orientação, trabalho árduo e tremendo sentido de responsabilidade que o Instituto é agora uma realidade, com os seus escritórios e com actividades já com impacte na vida cultural e educacional de São Paulo e do Brasil. Nos meus muitos diálogos com Moacir, aprendi filosofia e pedagogia, mas ele ensinou-me também que, como dizia o livro de Provérbios, «onde não há visão as pessoas morrem». Presto aqui a minha homenagem a Moacir Gadotti, um homem de visão que, como Chefe de Gabinete de Freire na Secretaria Municipal de Educação em São Paulo, foi responsável por muitas das experiências maravilhosas que aqui analisamos criticamente. Para ele a minha amizade, gratidão e respeito.

Esta investigação não se teria realizado sem recursos financeiros e a ajuda de muitos alunos de licenciaturas, incluindo Julie Thompson. Beneficiei de uma generosa bolsa da National Academy of Education Spencer Fellowship (1990-1992), do apoio do Department of Educational Foundations da Universidade de Alberta e, mais tarde, do apoio da Graduate School of Education & Information Studies, do Latin American Center e dos International Studies and Overseas Projects na UCLA entre 1988 e 1995. Uma importante motivação foi a minha nomeação, por Paulo Freire, em 1989, como um dos seus conselheiros na administração educativa da cidade de São Paulo. O capítulo III baseia-se num artigo intitulado «Paulo Freire como Secretário de Educação no Município de São Paulo», publicado na *Comparative Education Review*, vol. 38, nº 2 (Maio de 1994), pp. 181-214. Reproduzem-se aqui segmentos deste artigo, com autorização da CER, que registo com gratidão.

Nota de apresentação à edição portuguesa

António Teodoro[1]

Como todas as obras, também a edição portuguesa de *Educação e Democracia. Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa*, de Carlos Alberto Torres, Maria del Pilar O'Cadiz e Pia Lindquist Wong, tem uma história.

Seguindo uma boa prática existente na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de Lisboa, a nóvel área das Ciências da Educação decidiu proceder à organização periódica de um colóquio científico que permitisse aos seus estudantes, docentes e investigadores o contacto com os trabalhos e as interrogações de investigadores e académicos de outras universidades, portuguesas e estrangeiras, sob uma temática específica. Para o primeiro Colóquio, realizado em Março de 2000, decidiu-se associar os nomes e a obra de dois dos maiores pedagogos de língua portuguesa, Paulo Freire e Rui Grácio, para uma reflexão sobre os caminhos da educação e sobre a possibilidade de uma acção emancipatória no campo educativo[2].

Para essa reflexão, entre muitos e ilustres académicos, foram convidados Carlos Alberto Torres e Moacir Gadotti, companheiros de Paulo Freire em muita da sua *andarilhagem* pelo mundo e, mais tarde, fundadores e

---

1 Doutor em Ciências da Educação. Professor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, onde é director da Licenciatura em Ciências da Educação e do Mestrado da mesma área científica, e coordenador científico da Unidade de Investigação *Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos*. Fundador, com Stephen Stoer, Licínio Lima e Luiza Cortesão, do Instituto Paulo Freire – Portugal.

2 Os trabalhos desse Colóquio encontram-se, no essencial, reunidos em António Teodoro (org.) (2001), *Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

directores do Instituto Paulo Freire de São Paulo. As múltiplas e estimulantes conversas mantidas à margem (ou a pretexto) do Colóquio permitiram, nomeadamente, fazer um balanço sobre o que se tem vindo a publicar sobre (e de) Paulo Freire.

Nesse informal balanço constatou-se um incremento assinalável de trabalhos de investigação sobre o pensamento freireano, um pouco por todo o mundo, mas que mantinha uma lacuna não negligenciável, tornada até mais evidente pela apresentação, durante o referido Colóquio, de uma notável excepção a esse facto[3]: a pouca atenção dada ainda à *praxis* política de Paulo Freire, designadamente quando este assumiu a responsabilidade política de Secretário de Educação do Município de São Paulo, durante a administração do Partido dos Trabalhadores, no período de 1989-1991.

Verificámos, contraditoriamente, que talvez um dos poucos trabalhos publicados com uma avaliação crítica da acção de Freire e seus colaboradores à frente da Secretaria Municipal de Educação, só tinha uma edição em língua inglesa[4]. Até porque um dos autores dessa obra era Carlos Alberto Torres, que imediatamente comunicou a cedência dos seus direitos de autor, ficou acordada a sua tradução para língua portuguesa, com vista à sua edição em Portugal, nas Edições Universitárias Lusófonas, e no Brasil, com algumas adaptações à edição original, na colecção que a Cortez Editora mantém em parceria com o Instituto Paulo Freire. A obra que agora se publica, na sua versão portuguesa, tem então, na sua génese, essas vontades múltiplas, concretizadas depois na disponibilidade e competência da tradutora (e também professora), Ana Maria Neto[5].

O livro que agora se publica em português tem um inegável interesse no contexto da realidade educacional portuguesa (e brasileira), cujos debates, aliás, acompanham com sintomática actualidade a chamada agenda global da educação. Diferentemente da generalidade dos trabalhos sobre (e de) Paulo Freire, neste é a ***escola*** que constitui o objecto central de

---

3 Trata-se da obra de Licínio Lima (2000), *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora, cujo lançamento público em Portugal decorreu precisamente durante o Colóquio, com a presença do autor e do editor, e a apresentação de Moacir Gadotti.

4 Maria del Pilar O'Cadiz, Pia Lindquist Wong & Carlos Alberto Torres (1998). *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*. Boulder (CO) & Oxford (UK): Westview Press.

5 Aos leitores, sobretudo aos de fala brasileira, pede-se desde já compreensão para eventuais falhas e incorrecções na utilização de determinados termos, designações e conceitos. Já de si a tradução para uma outra língua é sempre uma operação complexa e discutível, mas que neste caso se torna ainda mais difícil. Muitas das fontes utilizadas pelos autores estavam em português, de norma brasileira, que estes traduziram para inglês; agora, teve de traduzir-se de inglês para português, em norma portuguesa, mas sem conhecer os originais.

análise. Assente numa vasta e rigorosa pesquisa empírica[6], o livro procede a uma análise crítica da acção de Paulo Freire enquanto Secretário de Educação do Município de São Paulo (1989-1991).

No programa político de Freire e da sua equipa figurava a intenção de proceder a mudanças profundas na rede de escolas municipais de um dos maiores municípios do mundo, São Paulo. Freire e a sua equipa tinham plena consciência que essas mudanças, para se consolidarem e permanecerem para além dos seus impulsionadores, deviam deixar raízes sólidas no quotidiano escolar, nas formas organizacionais e nas práticas docentes. Daí a aposta em procurar criar um movimento social nas (e em torno das) escolas, que pudesse prosseguir essa acção reformadora, para além das contingências da alternância política, que aliás se veio a verificar no mandato seguinte com a derrota do Partido dos Trabalhadores (PT) em São Paulo.

Como mudar a educação pública numa grande urbe como São Paulo, onde confluem todos os velhos e novos problemas da construção de uma escola para todos em sociedades altamente estratificadas e desiguais? Não fugindo a esse desafio da *praxis* política, Paulo Freire e a sua equipa encetaram um ambicioso programa de reformas nas escolas dos ensinos fundamental e médio – correspondentes em Portugal aos ensinos básico e secundário –, visando aspectos tão centrais como o currículo, a gestão dos estabelecimentos de ensino e a participação comunitária, a formação e as condições de trabalho dos professores.

O livro procede, como se disse antes, a uma análise da acção política de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação, tomando como ponto fulcral de exame a tentativa de construção de um currículo interdisciplinar assente no princípio freireano do *tema gerador*. A análise das autoras e do autor, feita num registo simultâneo de proximidade com o objecto de estudo e de rigor do aparelho teórico e metodológico mobilizado, permite uma actualíssima abordagem de questões como a articulação entre interesse e conhecimento, entre prazer e esforço, centrais em todos os debates sobre a aprendizagem no espaço escolar, progressivamente aberto a todos os grupos sociais e culturais.

Desejando, por último, inserir esta edição nos propósitos que animam a recente constituição do Instituto Paulo Freire, em Portugal, resta-nos desejar que a publicação do livro de Carlos Alberto Torres, Pilar O'Cadiz e Pia Lindquist Wong, a quem renovamos o profundo agradecimento pela

[6] Na base deste livro estão, designadamente, duas dissertações de doutoramento apresentadas em duas das mais prestigiadas universidades norte-americanas: a de Pia Lindquist Wong, na Universidade de Stanford, sob a orientação de Martin Carnoy; e a de Pilar O'Cadiz, na Universidade da Califórnia em Los Angeles, sob a orientação de Carlos Alberto Torres.

cedência dos seus direitos de autores, possa constituir um elemento útil de trabalho para todos quantos – professores e educadores trabalhando em diferentes graus e sectores de ensino, investigadores e responsáveis político-administrativos – lutam por construir uma escola radicalmente democrática, capaz de contribuir para esse utópico, mas sempre presente no nosso quotidiano, *parto de libertação* dos oprimidos (e dos opressores) de que nos falava Paulo Freire na sua *Pedagogia do Oprimido* (1ª ed., 1970).

In Memoriam

Paulo Reglus Neves Freire
(1921-1997)

Este livro demorou quase sete anos a escrever. Embora o trabalho não fosse, certamente, continuado durante todos esses anos, na sua maior parte ele foi uma referência para nós os três. É um tributo a Paulo Freire, à sua coragem, à sua humanidade, e à perenidade e relevância das suas ideias o facto do nosso trabalho neste manuscrito nunca ter sido cansativo, desinteressante ou sentido como um fardo, mas antes uma constante fonte de alegria, inspiração e descoberta. Embora a intenção subjacente ao livro tivesse sido sempre uma descrição e análise crítica, mas amigável, dos esforços de Freire como Secretário Estadual de Educação, a necessidade de dar a conhecer esta reforma educativa radical tornou-se ainda mais urgente após a triste notícia da morte de Paulo Freire em Maio de 1997. Assim, embora este texto seja o resultado dos esforços de pesquisa de três investigadores, é também uma homenagem a um pensador revolucionário que teve a singular oportunidade de concretizar as suas ideias e, deste modo, influenciar as vidas de inúmeras crianças no seu país. Dedicamos os esforços investidos nesta obra a Paulo Freire e às centenas de educadores em São Paulo a quem ele incentivou a trabalhar sem descanso na criação de uma escola feliz e democrática, ao serviço das crianças pobres e oriundas das classes trabalhadoras e das suas comunidades. Foi nosso prazer e privilégio ter trabalhado com Paulo Freire e muitos dos educadores envolvidos na reforma educativa de São Paulo. A sua dedicação, coragem, clareza política e luta pela igualdade e justiça social são uma constante fonte de motivação e inspiração para que renovemos e fortaleçamos os nossos próprios esforços na luta pela igualdade de direitos, honestidade e justiça.

I

DE UMA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO A UMA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Introdução

Este livro constitui um exame e uma análise crítica das ideias e do desempenho da administração educacional encabeçada por Paulo Freire, Secretário de Educação do Município de São Paulo, Brasil, entre 1989--1991. Sob a direcção de Freire, a Secretaria Municipal de Educação (SME) implementou um processo de reforma educativa que reflectia a ideologia democrático-socialista e os objectivos do Partido dos Trabalhadores (PT), que venceu as eleições municipais em 1989.

Com enfoque na teoria e na *praxis*, discutimos, por um lado, a relação entre o Estado e os movimentos sociais e, por outro, a relação entre os professores e a reforma curricular. Ao fazê-lo o livro analisa exaustivamente a intersecção entre política e educação num fascinante e ambicioso projecto de reforma educativa num grande centro urbano da América Latina.

Um ponto fulcral de exame do livro é o Projecto Interdisciplinar ou «Inter Projecto». O Inter Projecto, conjuntamente com outras reformas implementadas pela SME-PT, tiveram efeitos de grande alcance sobre o currículo, o ensino e a formação de professores e, como tal, representa o principal esforço da Secretaria para criar um dos seus objectivos políticos fundamentais: o início do Movimento para a Reorientação do Currículo (MRC). Os conceitos centrais de interdisciplinaridade, temas geradores, consciência crítica e democratização da educação constituíam os alicerces deste programa de Freire para a reforma curricular.

Embora este estudo se centre numa experiência de reforma educativa particularmente brasileira, a motivação política, as técnicas de planeamento e a organização do currículo e dos métodos de ensino poderiam ser modificados e aplicados em diferentes contextos locais, nacionais e internacionais. Além disso, o envolvimento pessoal de Paulo Freire torna toda a experiência da reforma muito mais interessante, dada a circunstância de Freire ser um símbolo intelectual, internacionalmente reconhecido, da educação para a libertação e da pedagogia crítica. Porém, apesar da sua fama e da disseminação global da sua revolucionária filosofia da educação, até 1989 Freire nunca tivera a oportunidade de implementar as suas ideias de uma forma concertada num contexto formal de escolas públicas elementares no seu próprio país.

Mais do que a constante exaltação da política ou do culto da personalidade, a análise procura compreender a forma como alunos e professores se envolveram no processo de mudança curricular e na democratização da administração escolar. Além disso, expomos o tipo de consciência política que emergiu nas escolas e comunidades de São Paulo que participaram na reforma educativa radical de Freire.

Justificação do estudo

Porquê estudar a reforma educativa em São Paulo e porquê a ênfase nos professores e no currículo? São raros os modelos de reforma educativa levados a cabo por um partido socialista da América Latina que tiveram êxito no final deste século, um período em que a América Latina tem conhecido, em larga escala, modelos de reformas neoliberais encetadas por governos e outras instituições sociais. A riqueza teórica da experiência da reforma educativa de Freire – construída não sobre meras improvisações ou pragmatismo primário, mas com base na implementação de filosofias educativas muito diferentes, mas encadeadas – bem como o novo conhecimento criado por causa dela, constituem uma história que deve ser contada. Muitos dos activistas que participaram na reestruturação do sistema educativo de São Paulo e na visão pedagógica das suas escolas, incluindo professores e membros da sociedade civil, ainda hoje põem em prática muitos dos princípios do programa de Freire em São Paulo e noutros locais do país. Assim, este livro constitui também um estudo sobre a história social de um movimento contemporâneo de reforma educativa no Brasil que continua a desempenhar um papel essencial no desenvolvimento de modelos alternativos de política e planeamento educativos no país e, possivelmente, no mundo inteiro.

O desafio da reforma

O desafio para mudar a educação pública na cidade de São Paulo não é idiossincrático. Grandes centros urbanos em expansão como Los Angeles, Boston, Chicago ou Nova Iorque partilham muitos dos mesmos problemas com que, de um modo geral, a administração de Freire se defrontou em São Paulo (*e.g.*, salas de aula superlotadas, infra-estruturas degradadas, recursos públicos insuficientes, professores com excesso de trabalho e mal pagos, comunidades marcadas pelo desespero económico e pela violência social). Além disso, a natureza da descentralização educativa dos Estados Unidos, com a sua tradição de controlo local, é comparável à natureza da descentralização educativa do Brasil. O legado histórico do controlo municipal e estadual da educação elementar e secundária do Brasil torna a experiência de São Paulo ainda mais relevante para debates nos Estados Unidos.

O que o governo pode fazer para melhorar a educação pública é uma questão que ressoa através dos corredores de universidades e escolas superiores de educação, uma pergunta que se ouve nas salas de reuniões das vária burocracias envolvidas na criação de políticas educativas e um assunto discutido nas comissões governamentais encarregadas das políticas. Mas, mais importante, o papel do governo na educação pública é um assunto central nas casas do cidadão comum em luta por uma educação melhor e, por arrastamento, um futuro mais promissor para os seus filhos. Assim sendo, tentar melhorar os objectivos e a eficácia do sistema escolar público exige esforço e uma imaginação criativa constante. A experiência de São Paulo, incluindo a do Inter Projecto, é uma perspectiva completamente nova. Ao oferecer uma série de sugestões inovadoras e vias concretas para uma mudança positiva, faz avançar a discussão teórica sobre a construção de políticas educativas e, ao mesmo tempo, propõe um conjunto de experiências destinadas a promover a aprendizagem em escolas que estão cheias de imaginação e esperança.

Freire defendeu sempre – e, com ele, os praticantes da pedagogia crítica – que os educadores não são meros técnicos, são artistas e intelectuais e, acima de tudo, seres humanos. Os professores são seres humanos preocupados, afectivos, cujo principal fulcro de vida é o seu empenho em educar crianças, jovens e adultos. Freire reconhecia ser esta a origem utópica dos esforços dos educadores antes de ficarem sufocados pelas realidades contraditórias da escola e pelo esmagador colete de forças da burocracia educativa, do autoritarismo estatal e dos limitados recursos económicos governamentais.

Os professores são, regra geral, pessoas enérgicas e dispostas à experiência. Encontrada a liderança e a visão apropriadas, querem e estão aptos

a rasgar novos horizontes de imaginação pedagógica e novas realidades sociais nas escolas. Nalguns casos os educadores conseguem transgredir os limites auto-impostos pelo sistema escolar em que estão ou se sentem inseridos. Partindo desta base de confiança e fé nos professores, Paulo Freire insistiu, nos seus numerosos escritos, conferências e livros dialógicos, que a ideologia desempenha um papel fundamental na reprodução social da escola. Especificamente, os professores são agentes que continuamente negoceiam o seu lugar entre estruturas, lógicas, normas, símbolos e rotinas. A noção de *professor*, tal como a noção de democracia ou o conceito de uma «vida boa», é também uma construção social.

Com esta perspectiva fundacional, as políticas educativas do PT mobilizaram professores para atingir importantes mudanças no processo de fazer política; mudanças que a administração de Freire identificou como indissoluvelmente ligadas ao processo da libertação humana e não apenas como a introdução nas escolas de melhoramentos avulsos, técnicos, legais, éticos ou políticos. Para levar a cabo os seus objectivos reformistas, a SME-PT projectou uma visão completamente nova da escola pública; uma visão a que alguns pedagogos do PT chamaram *Escola Pública Popular*. Este livro, portanto, analisa também a operacionalização de um projecto educativo utópico e avalia a sua influência e eficácia. Como seria de esperar, nem tudo corre de acordo com os planos numa experiência social abrangente como esta, mas os resultados positivos que Freire, os seus colegas na Secretaria e os professores nas escolas conseguiram alcançar, merecem ser realçados.

Outra finalidade importante deste livro consiste no estudo das formas como a administração de Freire ligou uma tradição histórica de luta social no Brasil e na América Latina – baseada em conceitos como libertação, diálogo, organização colectiva e movimentos sociais que necessariamente implicam risco político – às tradições de socialismo e teoria crítica em pesquisa educacional. Deste modo, um segundo objectivo deste livro é a discussão de um aspecto particular da experiência da reforma, que não depende meramente do contexto, mas, em nossa opinião, tem um alcance global.

Talvez o que torne tão curioso o projecto da SME-PT liderado por Freire seja o facto de ele reflectir algumas das contradições da política pública existentes nas relações entre Estado e sociedade civil. Corajosamente, a administração do PT aceitou o desafio de colaborar com a sociedade civil através dos seus esforços políticos de formação em literacia, ao mesmo tempo que apresentou a proposta de criar um movimento social dentro das escolas. Fê-lo iniciando o «Movimento para a Reorientação do Currículo» (MCR, a rubrica geral que reunia todas as reformas

tendentes a melhorar a qualidade de ensino em São Paulo). De forma notável, este projecto de reforma curricular procurava mobilizar politicamente os professores para a reflexão e acção pedagógicas, de acordo com a própria ideia de Freire de educação como *praxis* libertadora.

Todavia, como qualquer outra reforma, apesar dos seus conceitos idealistas e objectivos corajosos, só pode considerar-se válida se resultar. Têm sido escassos os estudos sobre o plano da reforma educativa em São Paulo, e como acontece com uma série de outras propostas de melhoria na educação na região e a nível internacional – é preciso frisá-lo – poucos investigadores conseguiram provar, de forma concludente, que as mudanças aumentaram a qualidade da educação fornecida.

Durante sete anos estudámos esta experiência singular de reforma educativa com uma curiosidade insaciável e, admitimos, um sentimento de admiração pela sua audácia e uma solidariedade com o seu objectivo, procurando, todavia, manter sempre um olhar crítico. Como resultado do nosso trabalho intelectual de amor, este livro, segundo cremos, oferece uma prova bem estruturada do que nos parece que resulta e daquilo que poderia ser aperfeiçoado em reformas educativas radicais, salientando alguns dos mais significativos êxitos e fracassos do projecto de reforma.

Ao longo do livro ajudamos o leitor a compreender de forma completa tanto os pressupostos teóricos como a aplicação prática da reforma educativa da SME-PT na cidade de São Paulo, e até que ponto algumas mudanças foram eficazes a vários níveis. *Primeiro*, ao nível das práticas e das mudanças na sala de aula quisemos saber se as reformas estavam a criar cidadãos críticos e activos. Depois considerámos o aspecto do conteúdo; ou seja, que tipo de conhecimento se está a produzir e a fornecer no processo de reforma?

Segundo, uma atenção especial sobre os professores tem de estar presente, quando se analisam os verdadeiros processos de reforma. A orientação da nova política aumentou o seu conhecimento teórico acerca da profissão? Os professores sentiram que houve um aumento de diálogo e de intercâmbio com os seus colegas, quebrando, assim, a sensação de isolamento causado pela sua imersão em dinâmicas burocráticas e em administrações autoritárias? Será que os professores começaram a olhar para os alunos e colegas de outro modo, mais favorável?

Terceiro, a nossa pesquisa levou a que conhecêssemos melhor as autoridades escolares de São Paulo. Ao fazê-lo quisemos verificar se a abordagem inovadora da administração do PT, no que respeita à colaboração entre Estado e sociedade civil, fora suficientemente produtiva. Havia a intenção de verificar se as políticas encabeçadas por Freire alterariam o modo como o Estado capitalista se relacionaria com a sociedade civil e a

comunidade educativa. Havia a consciência, por parte de algum pessoal da Secretaria, de que a formulação das políticas teria de ocorrer lado a lado com os esforços para eliminar a herança de um passado autoritário. Uma efectiva tomada de decisões, uma participação acrescida dos pais, dos professores e dos alunos no delinear de medidas políticas, um melhor relacionamento com os sindicatos de professores, novas alternativas de gestão, tais como os «Conselhos de Escola», e a democratização interna do sistema no seu todo eram objectivos que a nova administração socialista tinha grandes esperanças de alcançar. Este livro dá algumas pistas no sentido de saber se estes objectivos enunciados foram claramente definidos e, em última análise, atingidos.

Quarto, uma preocupação séria consistiu em apurar se, de facto, o ensino e a aprendizagem melhoraram nas escolas municipais de São Paulo, durante a experiência de Freire. Os autores optam por uma abordagem qualitativa para avaliar a eficácia, êxito e fracassos das reformas do sistema escolar da SME-PT. Conseguiu-se isto essencialmente através de pesquisa no terreno, de observação directa de aulas e de contextos administrativos, de entrevistas etnográficas, da condução de inquéritos a professores, para além do estudo da literatura e da colecção e análise de documentos da Secretaria e de materiais produzidos por professores no âmbito da reforma. Considerámos que a informação sobre a eficácia do sistema em promover aprendizagem efectiva era um ponto crucial a ter em conta numa investigação avaliadora dos êxitos e fracassos de uma reforma do sistema escolar público de tão larga repercussão.

Quinto, preocupava-nos a questão da legitimação. É importante avaliar se uma consciencialização alargada sobre a natureza da educação pública e o seu papel na sociedade (*e.g.*, o facto de as escolas constituírem campos de batalha por interesses sociais e de classe), dará maior legitimidade ao processo de mudança política se conduzido por uma determinada liderança. Do mesmo modo, sentíamos curiosidade de saber se a população de São Paulo, no seu conjunto, se apercebeu, e mais importante ainda, apreciou estas mudanças políticas distintamente freireanas e socialistas – que, de forma insistente, realçavam a importância de se discutirem os aspectos relevantes das preocupações e interesses de sectores da população e de fomentar a participação popular na instituição pública que é a escola – e outros esforços de melhoria que eventualmente as acompanharam. Assim, uma quinta questão importante é: as novas políticas resultaram numa melhor imagem da educação em São Paulo?

Tomamos, também, em conta as particularidades das experiências escolares, altamente selectivas do ponto de vista social em São Paulo. Todos os pais se preocupam com o bem-estar dos filhos. Porém, os pais

reagem de forma diferente às iniciativas estatais, no Brasil como em qualquer outro lugar, conforme o seu estatuto económico, político e cultural. Por este motivo, estudámos escolas que reflectem, de um modo geral, as experiências de vida das classes populares no Brasil; ou seja, pais e crianças da classe trabalhadora ou da classe média baixa e, implicitamente, os professores que trabalham nesses meios. A pesquisa indica que num país tão segmentado cultural e economicamente como é o Brasil, as classes média e alta mandam os filhos para escolas privadas e, por isso, têm pouco ou nenhum envolvimento com a escola pública. Segundo todos os testemunhos, a escola pública no Brasil é para os pobres e, como tal, é um sistema que sofre todos os pesadelos do espartilho de um burocracia ilimitada, desvios de recursos e o predomínio do interesse privado sobre o bem comum.[1]

O contexto brasileiro

> Temos uma história cultural e política de quase 500 anos de submissão. Temos uma «raça» de políticos que, de facto, se têm recusado a preocupar-se com a educação. Temos a triste herança da ditadura com a deterioração das possibilidades culturais e económicas daí resultante. Temos espaços, quase sempre muito feios, a que chamamos escolas e que, na sua maior parte, estão carregadas de uma sensação de desespero avassaladora. Temos uma classe dominante que ao longo da história privilegiou interesses estrangeiros, ou interesses que simplesmente são estranhos à maioria da população trabalhadora. Em suma, desta visão apocalíptica fica a certeza que só nos restam dois caminhos: uma corrida desenfreada no sentido de desistirmos, ou a tenacidade para recomeçarmos; o derrotismo niilista ou daquela centelhazinha de esperança iluminadora que se diz apoderar-se dos corações daqueles que, pelo mundo fora, sobrevivem a cataclismos.[2]

Os estudiosos da sociedade brasileira contemporânea mostram-se prontos a apontar as condições precárias do sistema educativo público do país. Invariavelmente assinalam as desigualdades existentes entre os sectores público e privado e a distribuição enviesada dos limitados recursos públicos, com o ensino primário – que responde às necessidades educativas dos mais pobres no país – a ser preterida em favor do ensino universitário, custeado por fundos federais, que beneficia maioritariamente os mais ricos. Para além de numerosos factores de natureza política e económica, o Estado brasileiro deixou-se ficar para trás nos seus esforços de construção de um sistema público de educação, quando comparado com

1 David N. Plank, *The Means of Our Salvation: Public Education in Brazil, 1930-1995* (Boulder, CO: Westview Press, 1996).

2 Regis de Morais, *Educação em Tempos Obscuros* (São Paulo: Autores Associados – Cortez Editora, 1991), p. 58.

outros países latino-americanos de industrialização precoce (*e.g.*, a Argentina e o México).[3]

A raiz do problema encontra-se em dois factores históricos decisivos: 1) a herança imperial do Brasil com a resultante falta de políticas educativas a longo prazo por parte dos regimes colonial e imperial e da primeira república (salvo a honrosa excepção dos esforços educacionais, ainda que limitados, por parte dos Jesuítas); 2) o prolongamento de um regime escravocrata, que no Brasil acabou formalmente com a declaração de libertação apenas em 1883 [embora os analfabetos não fossem autorizados a votar até 1988, mantendo os descendentes dos escravos na sua maioria sem direitos cívicos]. Este sistema de escravatura e a estrutura da plantação associada às suas raízes históricas manteve reduzida ao mínimo a procura de uma força laboral escolarizada. Dada a ordem social aristocrática do império luso-brasileiro e os reduzidos direitos concedidos a uma grande parte da força de trabalho (ou seja, os escravos), não surpreende que, a despeito de a primeira constituição do Brasil, de 1824, declarar ser a educação básica gratuita para todos os cidadãos, somente um século mais tarde tivesse tido lugar um mínimo de esforço político para estabelecer a escolaridade básica universal para todos os cidadãos do país.[4]

Como consequência, apesar de estarmos no fim do século XX, cerca de quatro milhões de crianças entre os 7 e os 14 anos não recebem qualquer escolaridade formal. E quando as crianças no Brasil entram no primeiro ano, 23% repetem o ano inicial de escolaridade e acabam por abandonar a escola devido às condições materiais precárias da escola pública, à deficiente preparação dos professores e à baixa qualidade do ensino proporcionado. O abandono escolar constitui, portanto, a prova mais gritante do fracasso educativo do Brasil, com 15% dos alunos do primeiro ano e 19% dos alunos do quinto ano a abandonarem a escola e apenas 32% das crianças que iniciam os oito anos de escolaridade básica a completarem-na nesse período de tempo.[5] Com efeito, como faz notar Plank, «o número de alunos matriculados continua a manter-se baixo. Em 1990, de acordo com o MEC (Ministério de Educação e Cultura), só cerca de 16% de crianças entre os 15 e os 19 anos estavam matriculadas em escolas secundárias. Só 5% dos que completam os oito anos da escolaridade básica entram em instituições pós-secundárias.»[6]

---

3 David Plank, «Public Purpose and Private Interest in Brazilian Education», *New Education*, 2 (1990), pp. 83-89. Para uma discussão alargada, veja-se David Plank, *The Means of Our Salvation*, Op. Cit., capítulos 1 e 4.

4 Raymundo Moniz de Aragão, *A Instrução Pública no Brasil* (Rio de Janeiro: Instituto de Documentação, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1985), pp. 1-30.

5 Estatística de 1988 do Inep citada no *Almanaque Abril* (São Paulo, Brasil, 1994), p.79. Para um tratamento estatístico mais detalhado, veja-se Plank, *Op. Cit.*, pp. 29-62.

6 David Plank, *Op. Cit.*, p. 87.

Da pedagogia do oprimido à pedagogia da esperança

Um dos fundamentos básicos do paradigma da educação libertadora, que leva a sério os pressupostos da pedagogia crítica e libertadora, é a adopção de uma «linguagem de possibilidade», como referiu Henry Giroux em inúmeros escritos[7], e uma linguagem que emerge sem barulho nos momentos finais da acusação feroz de Regis de Morais à sociedade brasileira apresentada anteriormente. Esta visão utópica constitui o cerne do pensamento pedagógico progressivo do Brasil e é a premissa filosófica da visão do próprio Paulo Freire, expressa na obra *Pedagogia da Esperança*, um livro que revisita a sua própria história na escrita da sua obra central, *Pedagogia do Oprimido*.[8]

O percurso da *Pedagogia do Oprimido* até uma *Pedagogia da Esperança* é o princípio fundamental da afirmação de Regis de Morais: «Neste século tumultuoso e mal compreendido, acreditar em nós próprios pode começar por ser doloroso, mas é necessário. Temos de comer utopias ao almoço e ao jantar, pois, como nos recorda o filósofo, pode muito bem acontecer que a maior utopia seja acreditar que se pode viver sem utopias.»[9]

Na década final do século, a autenticidade e o idealismo que manteve viva a filosofia educativa de Freire durante o seu exílio de 16 anos (1964--1980) e lhe conferiu o seu interesse universal, inspirando míriade de projectos educativos tendo por objectivo a conscientização dos alunos, iria enfrentar o maior desafio de sempre: a utopia ao encontro das realidades da administração, da institucionalização e das condições concretas do ensino das crianças no contexto das escolas urbanas de São Paulo nos anos 90. Assim sendo, indivíduos que participaram no desenvolvimento de uma abordagem crítica do pensamento educativo no Brasil dos anos 80, em particular académicos progressistas da Universidade de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade de Campinas, depararam-se com uma oportunidade de ouro de porem, de facto, as suas ideias em prática, através da nomeação de Paulo Freire como Secretário de Educação da cidade. A este respeito, a aplicação dos princípios pedagógicos de Freire à escolarização de crianças, a experiência de São Paulo oferece uma extraordinária oportunidade de análise reflexiva sobre a teoria educacional crítica e a prática de um programa educativo libertador con-

7 Henry Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988).

8 Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992).

9 Regis de Morais, *Educação em Tempos Obscuros* (São Paulo: Autores Associados – Cortez Editora, 1991), p. 58.

duzido num meio social marcado por profundas contradições económicas e políticas, e extremamente complexo nos planos social e cultural.

O problema de pesquisa estava claro. As perguntas de investigação, tal como foram enunciadas antes, ajudaram-nos a começar a compreender os problemas pedagógicos e políticos que a administração de Freire enfrentou durante o seu mandato. Porém, enquanto delineávamos o projecto global de pesquisa, fomos confrontados com o desafio de identificar a estrutura teórica que nos ajudaria a compreender um processo de reforma educativa radical, posto em prática por um partido socialista democrático no coração do Brasil capitalista.

A estrutura teórica

Foi uma estrutura teórica neomarxista, pós-estruturalista e pós-liberal, que seriamente toma em consideração tanto a economia política como as políticas de cultura, que orientou esta investigação.[10] Esta análise coloca a ênfase no papel da teoria crítica e da pedagogia crítica na administração de Freire da SME-PT, dando forma ao processo de transformação social no contexto das teorias de reprodução social e cultural.

Apesar da aparente contradição de pontos de vista, conceitos da teoria pós-moderna fazem também parte da nossa construção teórica. O pós-modernismo desempenha um papel importante na análise da sociedade brasileira e na forma de olhar o papel da escola na definição de identidades de alunos, educadores e comunidades. Paradoxalmente, mais do que em tentar validar algumas das teses-chave do pós-modernismo, a ênfase do nosso estudo incide em compreender a criação de actores políticos. Daqui resulta um dilema teórico central que consiste em discutir a intersecção entre política e educação – *à brasileira* – em São Paulo, não perdendo, ao mesmo tempo, de vista que o socialismo democrático actua dentro dos limites da democracia liberal – embora tentando ir mais além. Daí o título deste livro, *Educação e Democracia*, invertendo o conhecido título da obra fundamental de Dewey, *Democracia e Educação*. Mas há mais.

Uma sociologia política da educação, oferecendo análises concretas de situações específicas, dá também corpo à nossa obra. Recorremos ao pluralismo metodológico para levar a cabo esta investigação, que teve lugar durante um período alargado de tempo. Como já se disse, a nossa meto-

[10] Uma tal perspectiva teórica pode encontrar-se em Raymond A. Morrow e Carlos A. Torres, *Social Theory and Education. A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction* (New York: State University of New York Press, 1995). Trad. port.: *Teoria Social e Educação. Uma crítica às teorias da reprodução social e cultural* (Porto: Edições Afrontamento, 1997).

dologia incluiu análise narrativa, etnografias, entrevistas sistemáticas com elites, funcionários governamentais, professores, alunos e gente simples dos bairros das escolas estudadas. Mas no nosso estudo também trabalhámos arquivos e fizemos análise documental, observação de aulas e observação não participada.

Apesar de uma parafernália metodológica bastante elaborada, o nosso entusiasmo pelos acontecimentos que se desenrolavam à frente dos nossos olhos fez-nos pensar acerca do conceito de objectividade. Não conseguimos, e recusamo-nos mesmo, a sentirmo-nos à margem do processo, como nos aconselhavam as estratégias da investigação tradicional – e, pensamos nós, obsoleta. Na realidade, muitas ocasiões houve em que nos sentimos completamente consumidos pela paixão e a imaginação política dos brasileiros, e nos vimos envolvidos em toda a espécie de diálogos que iam muito para além do distanciamento de um etnógrafo ou cientista positivista. Não só este envolvimento tornou a nossa investigação mais agradável, e talvez bem mais útil para os nossos colegas brasileiros, como possibilitou que os nossos processos de aprendizagem fossem mais experienciais, concretos, de facto, multifacetados.

Finalmente, enunciámos a nossa perspectiva teórica nos comentários que fizemos atrás para aqueles que gostam sempre de rotular as origens e o desenvolvimento de um determinado texto. No entanto, gostaríamos de realçar que a nossa percepção do processo de ensino e aprendizagem se baseia numa perspectiva que está próxima da filosofia do construtivismo. Assim, a nossa obra tem uma opinião muito favorável acerca do pragmatismo crítico dos ideais educativos progressistas e democráticos de John Dewey e a pedagogia do oprimido revolucionária e utópica de Paulo Freire, mas apreciamos também os contributos de uma perspectiva pós-liberal de Jürgen Habermas.[11]

O construtivismo é aqui entendido no contexto do multiculturalismo e da análise pós-colonial, com especial enfoque nas práticas discursivas em educação. Fazemos, portanto, nossa uma afirmação fulcral da teoria feminista da produção do conhecimento: ou seja, a sua preocupação com uma epistemologia que reconheça a dificuldade em estabelecer uma distinção facto-valor, ou defenda um conceito de neutralidade de valor em educação. Um ponto de vista igualmente importante é o conceito de que a ciência constrói identidades legitimando princípios de organização racional da sociedade, e legitimando também os pressupostos que estão subjacentes à

[11] Para uma conceptualização teórica, veja-se Raymond A. Morrow e Carlos A. Torres, *Critical Theory and Education: Freire, Habermas and the Dialogical Subject* (Alberta e Los Angeles), manuscrito. Em língua portuguesa, este artigo encontra-se publicado na revista *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 10, pp. 123-155.

constituição evolutiva das instituições. Concordamos com Sandra Harding, quando questiona o conceito de que não há contestação científica destas identidades e põe em causa a opinião dominante de que as sociedades que são multi-étnicas, multilingues e multiculturais são verdadeiros *melting pots*.[12] Nada poderia estar mais longe da verdade.

O construtivismo, quando incorpora discursos pós-coloniais, oferece uma perspectiva única para a análise democrática das descobertas científicas em vários domínios, incluindo a educação. O construtivismo, como abordagem epistemológica, está de acordo com um princípio básico do Inter Projecto, ou seja, o conceito distintamente freireano do tema gerador – central para a abordagem metodológica do Projecto, para a validação do saber popular na escola e para a organização interdisciplinar do conhecimento universal no currículo – tornando-o ainda mais apropriado para a nossa investigação. Uma vez que esta é uma afirmação teórica central deste livro, é preciso explicá-la mais detalhadamente.

Embora o Inter Projecto se apoie em várias teorias pedagógicas, psicológicas e construtivistas de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, incluindo a obra de Emília Ferreiro e Lev Vygotsky, como se analisa no Capítulo V, na sua fundação está a metodologia freireana de investigação temática.[13] É uma metodologia que exige a investigação colectiva da realidade sociocultural da comunidade escolar, por forma a descobrir os temas geradores ou situações mais significativas para aquela população em particular. Os temas geradores, baseados em situações da vida real, problemas e preocupações dos alunos, são usados como tijolos na construção de um currículo localmente relevante que, ao mesmo tempo, relaciona aquela realidade local com um largo leque de problemas do indivíduo, da comunidade e da sociedade, *e.g.*, as relações entre os alunos na escola, os transportes públicos, a violência e a segurança pública, a contaminação do ar e da água numa cidade industrial como São Paulo.

Por esta razão, o Inter Projecto adoptou completamente a estratégia metodológica freireana de «problematização», diálogo e *praxis* reflexiva durante os processos de planificação, implementação e avaliação. Esta

12 Sandra Harding. *The Science Question in Feminism* (Ithaca: Cornell University Press, 1986).

13 Para uma análise detalhada desta metodologia vejam-se Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, eds., *Educação Popular: Utopia Latinoamericana. Ensaios* (São Paulo: Cortez Editora-Editora da Universidade de São Paulo, 1994); Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, eds., *Educación Popular: Crisis y Perspectivas* (Buenos Aires: Miño y Davila Editor, 1993); Carlos Alberto Torres e Guillermo González Rivera, eds., *Sociología de la Educación: Corrientes contemporáneas.* Terceira edição, com nova introdução (Buenos Aires: Miño y Davila Editor, 1994); Carlos Alberto Torres, ed., *Paulo Freire: Educación y Conscientización* (Salamanca, Espanha: Publicações Sígueme, 1980); Carlos Alberto Torres, ed., *Paulo Freire en América Latina* (México: Editorial Gernika, 1980); Carlos Alberto Torres, ed., *La Praxis Educativa de Paulo Freire* (México: Editorial Gernika, 1978, 5ª edição, 1987); Carlos Alberto Torres, ed., *Entrevistas con Paulo Freire* (México: Editorial Gernika, 1978, 4ª edição, 1986).

arrojada aliança entre os dados teóricos críticos da tradição de educação popular, em larga medida levada a cabo em contextos de educação não formal, com o gigantismo e contexto burocrático que é o sistema de escolas municipais de São Paulo, inevitavelmente levou a situações de deslize entre o universo teórico e filosófico dos seus actores e o trabalho administrativo, pedagógico e político do dia-a-dia da nova administração. Esta derrapagem tornava-se ainda mais severa se e quando a tarefa entre mãos exigia o estabelecimento de um movimento de reorientação do currículo, perseguindo a democratização da administração das escolas municipais, ao mesmo tempo que se promovia a alfabetização de adultos em colaboração com os movimentos sociais existentes.

Portanto, a nossa abordagem construtivista parecia não só apropriada à orientação da pesquisa, como parecia quase uma exigência epistemológica levar a cabo um estudo que seguisse, passo a passo, e à medida que se desenrolava à nossa frente, uma tentativa fascinante de reforma educativa democrática radical. Embora a riqueza de todo o processo não possa ser captado na sua integridade, textura e dinâmica num único projecto de investigação, a organização deste livro dá conta das dimensões essenciais desta experiência.

Organização do livro

Esperamos que esta introdução tenha dado o tom apropriado à pesquisa e fornecido alguma informação sobre a complexidade do problema investigado. Os Capítulos II e III apresentam uma análise histórica e política da educação brasileira e latino-americana, num contexto da dualidade de condições do ajustamento estrutural e do neoliberalismo. Neste sentido, o livro discute uma das mais importantes experiências desta década e oferece uma avaliação preliminar dos seus conflitos e contradições, bem como dos seus êxitos. Em particular, o Capítulo II analisa, como um prefácio necessário, as relações históricas e contemporâneas entre educação, Estado e mudança social na América Latina. O Capítulo III analisa a forma como a administração dirigida por Paulo Freire tentou criar um modelo de escola pública popular, apresentando um conjunto genérico de argumentos desenvolvidos mais detalhadamente no Capítulo IV, que descreve em traços gerais as grandes reformas administrativas e estruturais e as iniciativas políticas na reorientação do currículo que apoiaram os professores no trabalho do Projecto Interdisciplinar. O Capítulo V concentra-se mais pormenorizadamente no Inter Projecto, analisando os seus objectivos, métodos, organização curricular e resultados, enquanto o Capítulo VI

apresenta uma resenha etnográfica da experiência da reforma através de um grupo significativo de estudos de caso de quatro escolas de São Paulo. O capítulo debruça-se sobre vidas, opiniões, aspirações e expectativas de professores em relação à reforma educativa e à mudança nos currículos em São Paulo, à luz do projecto político-pedagógico utópico da SME-PT. Finalmente, o Capítulo VII fornece um conjunto de conclusões para um diálogo continuado entre pedagogia da esperança, movimentos sociais e reforma educativa. Através de uma análise empírica, exaustivamente pormenorizada, e de uma perspectiva teórica pluralista, este livro fornece uma avaliação de um processo de reforma educativa radical, original e de longo alcance e fá-lo do ponto de vista dos professores, dos alunos e das escolas por ela abrangidos.

II

PREPARANDO O CENÁRIO: POLÍTICA, POLÍTICAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL

O Estado como actor político na educação pública

A América Latina tem sido marcada por padrões de conflito e pela coordenação entre o Estado e o mercado de trabalho organizado. Ruth Collier e David Collier consideram a introdução do corporativismo uma característica do capitalismo e da política da América Latina no século XX.[1] O corporativismo envolve um conjunto de estruturas que integram a sociedade de uma forma vertical, levando assim à legalização e institucionalização de um movimento de trabalhadores formado e amplamente controlado pelo Estado.

Na América Latina, o próprio Estado está a redefinir o seu papel no desenvolvimento económico e na expansão educativa. Ao longo da história, o Estado na América Latina tem tido uma intervenção activa no desenvolvimento das economias nacionais por meio de políticas redistributivas. Durante a segunda metade do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, o modelo de Estado preponderante na América Latina era liberal, controlado por donos das terras ou oligarquias.[2] Deste modo, o Estado consolidava a nação e assegurava uma relativa estabilidade política

1 Ruth Berins Collier e David Collier, *Shaping the Political Arena. Critical Junctures, the Labor Movement, and Regime Dynamics in Latin America* (Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1991) Veja-se igualmente Carlos Alberto Torres e Adriana Puiggrós, «The State and Public Education in Latin America», introdução ao número especial sobre a América Latina da *Comparative Education Review*, vol. 39, n.º 1, Fevereiro de 1995, pp. 1-27.

2 Atilio A. Boron, *The Formation and Crisis of the Oligarchical State in Argentina, 1880-1930* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Harvard, 1976).

enquanto a oligarquia mantinha um apertado controlo sobre o processo político, por vezes através de controlo directo sobre o Estado, outras vezes através de controlo do parlamento e dos partidos políticos importantes. Para assegurar este controlo, recorria-se, por vezes, à fraude eleitoral ou à repressão aberta.[3]

A educação pública desempenhou um papel crucial na legitimação dos sistemas políticos e na integração e modernização dos países da América Latina.[4] Os sistemas de educação pública da região foram todos desenvolvidos como parte do projecto de Estados liberais que procuravam estabelecer os alicerces da nação e da cidadania. O papel e a função da educação pública na criação de cidadãos disciplinados, o papel, a missão, a ideologia e a formação dos professores, as noções de currículo e de conhecimento escolar reinantes, eram todas profundamente marcadas pela filosofia dominante do Estado liberal.[5]

Além disso, como parte do seu projecto de desenvolvimento, o Estado concedia benefícios sociais a vastos sectores da população, como é evidente, por exemplo, na Argentina, no Brasil, na Costa Rica e no México. A educação teve uma importância crucial nestes programas, uma vez que a escola de massas era considerada um meio de construção de uma cidadania nacional, formando uma base laboral produtiva e aumentando a mobilidade social. Em última análise, considerava-se a escola de massas um pré-requisito da democracia liberal. Isto contribuiu para a expansão educacional e aumentou o investimento na educação pública.

A expansão educativa na América Latina durante a primeira fase da industrialização na década de 60 [do século XX] representa o mais alto índice de crescimento educacional do mundo.[6] Entre 1960 e 1970, os índices de crescimento para o ensino superior e para o ensino secundário foram de 247,9% e 258,3%, respectivamente. Porém, a frequência do ensino primário cresceu apenas 167,6%, enquanto que o analfabetismo

---

3 Ruth Collier e David Collier, *Op. Cit.*

4 Adriana Puiggrós, *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los Orígenes del Sistema Educativo Argentino* (Buenos Aires: Galerna, 1990). Para uma explicação alternativa, usando um enquadramento da perspectiva do sistema mundial, veja-se o trabalho de representantes da escola institucionalista. Por exemplo, John Boli e Francisco O. Ramirez, «Compulsory Schooling in the Western Cultural Context», in Robert F. Arnove, Philip G. Altbach e Gail P. Kelly, eds., *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives* (New York: SUNY Press, 1992), pp. 25-38. Veja-se também Carlos Alberto Torres e Adriana Puiggrós, «The State and Public Education in Latin America», *Comparative Education Review*, vol. 39, n.º 1, Fevereiro de 1995.

5 Adriana Puiggrós, *Democracia y Autoritarismo en la Pedagogía Argentina y Latinoamericana* (Buenos Aires: Galerna, 1986); Adriana Puiggrós et al., *Escuela, Democracia y Orden 1916-1943* (Buenos Aires: Galerna, 1992).

6 UNESCO, *Evolución Reciente de la Educación en América Latina* (Santiago, Chile: UNESCO, 1974, cópia mimeo) pp. 167, 227.

permaneceu mais ou menos constante na maior parte dos países da região.[7] Um estudo dos finais da década de 70 mostra uma continuidade estrutural neste padrão de desenvolvimento educacional.[8] Ernesto Schiefelbein afirmava que, nas últimas quatro décadas, a América Latina fez progressos significativos em direcção à democracia, através: «(i) do alargamento do acesso à educação para a maior parte das crianças em idade escolar; (ii) do aumento dos anos de escolaridade; (iii) da melhoria na entrada atempada na escola; (iv) da concessão de apoios a um maior número de crianças carenciadas; e (v) do aprofundamento das aprendizagens mínimas e da eliminação de fileiras escolares socialmente estratificadas.»[9]

Em contraste com os bons resultados anteriores, nas últimas duas décadas verificou-se um declínio na quantidade e na qualidade da escolaridade na região.[10] Reimers afirma que os ministros da Educação da região têm vindo a ser forçados a sacrificar a equidade e a eficácia em ordem a reduzir os gastos com a educação, devido aos constrangimentos impostos por políticas de ajustamento estrutural resultantes de orientações internacionais. Estes cortes afectaram de forma desproporcionada a educação primária e reflectem-se na limitação de recursos disponíveis para os materiais de ensino e as instalações escolares, e no decréscimo das taxas de frequência da escola.[11]

Situação económica e sociopolítica: crise, austeridade e ajustamento estrutural na América Latina contemporânea

A década iniciada em 1980 já foi rotulada de «década perdida» na América Latina.[12] Foi durante esta década que a região viveu um ciclo de

7 UNESCO, *Conferencia de ministros de educación y ministros encargados de ciencia y tecnología en relación com el desarrollo de América Latina y el Caribe*. Venezuela, Dezembro 6-15, Caracas, Venezuela (Caracas: UNESCO, 1971, cópia mimeo).

8 UNESCO/CEPAL/PNUD, *Desarrollo y Educación en América Latina: Síntesis General* (Buenos Aires: Proyecto DEALC, 4 vols., 1981).

9 Ernesto Schiefelbein, *Financing Education for Democracy in Latin America* (Santiago, Chile: UNESCO-OREALC, Janeiro de 1991, cópia mimeo), p. 4.

10 Beatrice Avalos, «Moving Where? Educational Issues in Latin America Contexts», *International Journal of Educational Development*, 1986; Marlaine E. Lockheed e Adriaan Verspoor, *Improving Primary Education in Developing Countries: A Review of Policy Options* (Washington, DC: World Bank e Oxford University Press, 1991).

11 Fernando Reimers, «The Impact of Economic Stabilization and Adjustment on Education in Latin America», *Comparative Educational Review*, vol. 35, Maio de 1991, pp. 325-338.

12 Claro que, apesar das disparidades na distribuição de rendimento e da queda do PIB na região, esta década considerada «perdida» para o crescimento económico foi extremamente próspera para vários sectores da burguesia latino-americana, em particular os segmentos ligados ao Estado, que gozavam de incentivos fiscais e do proteccionismo específico nalgumas áreas da economia. É importante realçar que nem toda a gente perdeu durante a «década perdida», e que alguns estratos das elites ficaram ainda

inflação elevada, até mesmo de hiperinflação, nunca antes sentidas. As crises do petróleo de 1973 e 1982, em conjunto com a crise da dívida dos anos 80, deixou a região num estado de caos económico. Confrontados com a subida das taxas de juro internacionais, tornou-se cada vez mais difícil para os países da América Latina cumprir os prazos de pagamento das dívidas. Organizações financeiras internacionais (como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial) exigiam que os governos da região adoptassem políticas de ajuste estrutural, por forma a fazer face a dificuldades da balança de pagamentos e do défice fiscal.

Este modelo de estabilização e de ajustamento envolve uma série de recomendações políticas, incluindo a redução de despesas públicas, as desvalorizações da moeda para promover exportações, a redução de tarifas de importação e o aumento das poupanças públicas e privadas. Os principais objectivos deste modelo são uma redução drástica no sector público, a liberalização dos salários e preços e a reorientação da produção industrial e agrícola para a exportação. O objectivo global deste pacote político é, a curto prazo, reduzir os montantes do défice fiscal e da despesa pública, baixar a inflação e as taxas e tarifas nas trocas comerciais. A médio prazo, o ajustamento estrutural conta com as exportações como motor de crescimento. Assim sendo, os ajustamentos estruturais e subsequentes políticas de estabilização económica visam liberalizar o comércio, reduzir distorções na política de preços, pôr fim a políticas «proteccionistas» e, portanto, facilitar as regras de mercado nas economias da América Latina.[13]

Estas mudanças económicas estão a ter lugar no contexto de redemocratização das estruturas políticas. As sociedades latino-americanas têm uma longa tradição de autoritarismo político que, até certo ponto, permeou diversas arenas políticas distintas, incluindo a educação. A ironia histórica reside no facto de o regresso à democracia nos anos oitenta e o projecto global de redemocratização ter sido marcado por constrangimentos económicos invulgares.

As tendências para a globalização económica, a deterioração das condições políticas e económicas, em particular a hiperinflação em países como a Argentina e o Brasil, o aparecimento de governos neoliberais, o desaire político da esquerda latinoamericana, o fracasso da revolução

mais ricos, enquanto alguns segmentos da população ficaram mais pobres. Esta é a razão por que as sociedades da América Latina são agora, se não mais, pelo menos tão desiguais como antes mas, como é documentado numa série de estudos sócio-demográficos, a pobreza aumentou de forma dramática. Ver Atílio A. Boron e Carlos Alberto Torres, «Pobreza, Educación y Ciudadanía,» comunicação apresentada na Conferência sobre Educação e Desigualdade Social na América Latina, Toluca, México, Colegio Mexiquense, 26 de Outubro de 1994.

13 Sergio Bitar, «Neo-Conservatism versus Neo-Structuralism in Latin America», *CEPAL Review*, 34, 1988, p. 45.

socialista na América Central nos anos 80 (isto é, na Nicarágua, El Salvador e Guatemala) e o colapso das economias socialistas criaram as «condições ideais» para que, em toda a região, fossem implementadas integralmente as políticas de ajustamento estrutural, apesar das experiências populistas de governação do passado e do poder dos sindicatos.

A estabilização económica teve lugar na América Latina como resposta ao problema da dívida, à crise fiscal, à recessão económica e à inflação (nalguns casos hiperinflação). Isto, porém, só aconteceu após alguns actores-chave no conflito distributivo (a classe trabalhadora, os camponeses, e mesmo sectores da classe média), conscientemente ou por incompetência, terem perdido a capacidade de pôr em causa os cortes nas despesas públicas. Chegou-se a um impasse entre os projectos das classes mais baixas (em particular dos sindicatos) e as preferências económicas e políticas das elites, que acabou por ser ultrapassado com a chegada deste período de ajustamento.[14]

Embora a extensão das consequências sociais da crise e das políticas de estabilização seja ainda matéria de especulação, é evidente, com base em vários estudos internacionais, que, de um modo geral, a situação das pessoas na região é pior do que era há 20 anos.[15] Por exemplo, de acordo com a Comissão Económica da América Latina (CELA), cerca de 44% da população do continente (183 milhões de pessoas) viviam em 1990 abaixo do limiar da pobreza – um aumento de 122 milhões em relação a 1970. A CELA atribuía este empobrecimento crescente à «quebra dramática no rendimento médio, que originou um decréscimo tremendo nas condições materiais de vida das populações da América Latina e do Caribe.»[16] Análises semelhantes são apresentadas num relatório do Diálogo Interamericano.[17]

Para fazer face à crise económica e fiscal e às suas consequências sociais e políticas, os programas de estabilização e ajustamento estrutural foram levados a cabo com nomes diferentes, por regimes com orientações ideológicas diversas, no contexto de uma crise geral e profunda. A reforma do Estado reduziu o papel intervencionista deste na sociedade e, através da

14 Raúl Laban e Federico Sturzenegger, *Fiscal Conservatism as a Response to the Debt Crisis* (Los Angeles e Santiago do Chile, manuscrito, 1992).

15 Veja-se, por exemplo, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, *Mitigación de la Pobreza y Desarrollo Social* (Montevideo, Uruguai; UNDP projecto RLA/92/009/1/01/31, 1992, cópia mimeo). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, *Desarrollo Humano y Gobernabilidad* (Montevideo, Uruguai; UNDP projecto RLA/92/030/1/01/31, 1992, cópia mimeo).

16 Gert Rosenthal, «Latin American and Caribbean Development in the 1980s and the Outlook for the Future», *CEPAL Review*, 39, 1989, p. 1.

17 The Aspen Institute, *Convergence and Community: The Americas in 1993. A Report of the Inter-American Dialogue* (Washington: The Inter-American Dialogue of the Aspen Institute, 1992).

privatização e da diminuição de políticas sociais, encorajou as regras do mercado nas sociedades latino-americanas. Isto tem, obviamente, implicações na legitimidade do Estado e no papel da educação pública na região.

A democratização da educação no Brasil: os primeiros movimentos

Em vários momentos, ao longo da história da educação pública brasileira surgiram esforços para democratizar o acesso à educação. Todavia, apenas a partir da primeira grande guerra é que se dão os primeiros passos no sentido de estabelecer um sistema de educação pública. Durante este período o Brasil conheceu uma profunda mudança estrutural. A industrialização assente na substituição de importações, que teve lugar durante a primeira guerra mundial, incentivou a rápida urbanização da população do país, dando origem a uma forte classe média urbana e a um sector da classe trabalhadora em expansão, o que, por sua vez, fez aumentar a procura da escola. Esta mudança no tecido social trouxe consigo, igualmente, a criação de uma nova perspectiva pedagógica consentânea com o desenvolvimento da moderna sociedade brasileira.

Nesse sentido, o exemplo mais significativo reside no movimento da *Escola Nova* dos anos 20 e 30, que surgiu a partir das tendências económicas e sociais de industrialização e urbanização da época. A emergente elite urbana liberal – inspirada pela pedagogia progressista e pragmática norte-americana (ou seja, Dewey) – criou o movimento da *Escola Nova* para apoiar a modernização da sociedade brasileira através da criação de uma instrução universal, gratuita e laica como dever do Estado. No «Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova» de 1932, os *escolanovistas* não só promoveram a expansão da instrução pública, mas insistiram em numerosas inovações pedagógicas que arrancariam a educação brasileira às práticas e conteúdos arcaicos herdados de um passado ecuménico e oligárquico, rumo a um programa educacional mais relevante e activo (*e.g*, «ensino ativo»), que tentasse ligar os ensinamentos da escola à realidade económica e social da comunidade.[18] Além disso, os *escolanovistas* integravam a sua visão da instrução pública no objectivo mais abrangente de alcançar a modernização e a democracia no Brasil, o que se traduzia na inclusão da educação cívica e da construção da cidadania no currículo da escola pública.[19]

[18] Raimundo Moniz de Aragão, *A Instrução Pública no Brasil* (Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1985), p. 35.

[19] Para uma excelente análise do impacte do nacionalismo sobre o desenvolvimento da instrução pública no Brasil, ver Carmen Nava, *Patria, Patriotism and National Identity in Brazil: 1937-1974* (Dissertação de doutoramento, Universidade da Califórnia, Los Angeles, 1995).

Nomeado primeiro Ministro da Educação do país em 1930, Francisco Campos encetou um esforço de reforma educativa intensiva que culminou com a garantia, na Constituição de 1934, da escolaridade universal. Além disso, a Constituição de 1934 era a primeira a considerar especificamente o problema da expansão da educação, através de medidas políticas e do financiamento governamental: «representando um avanço em relação a anteriores constituições, estabelecia um organograma de um sistema educativo organizado segundo linhas-mestras definidas pela União, pretendia democratizar a educação e criava os meios através dos quais se implementavam estas medidas.» Fazia-o através da garantia de recursos financeiros para a educação que obrigavam o governo federal e os municípios a consagrar-lhe 10% do dinheiro dos impostos e o Estado e distritos federais nunca menos de 20%.[20]

Com o advento do regime político do *Estado Novo* (1937-1945) do populista Getúlio Vargas, perderam-se muitos dos avanços feitos pelos *escolanovistas*. A Constituição de 1937 – embora em grande medida delineada por Francisco Campos, que antes, como Secretário do Interior de Minas Gerais, defendera energicamente os princípios dos *escolanovistas* – instituía como primordial a liberdade da iniciativa privada na área da educação.[21] Ia mais longe, ao reservar a escola secundária para elites, considerando a educação profissionalizante ou profissional suficiente para os grupos socioeconómicos mais baixos. Como salienta Helenir, «com tais medidas a Constituição de 1937 [...] conseguiu apenas reforçar o [espírito] antidemocrático e o dualismo característico da educação brasileira.»[22]

Como consequência disto, apesar do fundamento legal para uma sistema de educação pública, estabelecido pelas Constituições brasileiras de 1934 e 1937, criou-se uma divisão entre o público e o privado, relegando a maioria da população para um acesso limitado à educação no sistema público ao nível elementar e reservando o direito a uma educação de qualidade e maior extensão a uma pequena elite que podia pagar escolas privadas e garantir, assim, acesso às prestigiadas instituições públicas de ensino superior. Portanto, para além do começo tardio, os defensores do ensino público brasileiro tiveram de enfrentar constantemente os poderosos interesses por trás do ensino privado, nomeadamente a Igreja e as classes média e alta, que beneficiam de constantes subsídios estatais para o ensino privado e superior. A oposição conservadora tem defendido energicamente dois princípios: (a) que seja ministrado ensino religioso nas escolas públi-

20 Suano Helenir, «A Educação nas Constituições Brasileiras», in *Escola Brasileira: Temas e Estudos*, coord. Roseli Fischmann (São Paulo: Atlas, 1987), p. 176.

21 Ibidem, p. 178.

22 Ibidem, pp. 178-179.

cas e (b) que os direitos inerentes aos pais de escolherem o tipo de educação que os filhos recebem se traduza na obrigação de o Estado subsidiar o ensino privado e confessional. Em oposição a esta posição conservadora, os defensores do ensino público, liberais e de esquerda, têm conduzido uma luta dura e tenaz contra as opiniões das elites entrincheiradas na função do ensino público e nas obrigações do Estado em corresponder às exigências educativas da maioria da população. Nos últimos anos, o Partido dos Trabalhadores tem encabeçado esta luta pelo acesso das classes populares a um ensino de qualidade.

Política e educação na América Latina: Paulo Freire e a educação popular

> Na verdade, só os oprimidos são capazes de conceber um futuro radicalmente distinto do seu presente, na medida em que atinjam a consciência de classe dominada. Os opressores, como classe dominante, não conseguem conceber o futuro, a menos que seja a preservação do seu presente como opressores. Deste modo, enquanto o futuro dos oprimidos consiste na transformação revolucionária da sociedade, sem a qual não se verificará a sua libertação, o futuro do opressor consiste na simples modernização da sociedade, que lhe permite a continuação da supremacia da sua classe.[23]

Na América Latina, os modelos de educação popular derivam da original pedagogia do oprimido de Freire, desenvolvida na década de 60, e estão relacionados com a tradição de educar a classe operária em Espanha no século XIX, que evoluiu até à Guerra Civil (1936-1939) e, mais tarde, continuou na América Latina, caracterizada pelo projecto liberal de instrução pública. A educação popular e a educação pública (educação gratuita, obrigatória e secular) foram, em certa altura, sinónimos, e as experiências de Freire dos anos 60 serviram para desconstruir e recriar o significado da experiência da educação pública ou educação para todos.

Durante este mesmo período, a imaginação dos educadores brasileiros despertou no meio de uma vaga generalizada de fervor revolucionário que varreu o continente. Crucial nesta época radical foi o Concílio Vaticano II, que formalmente abriu a Igreja Católica a uma agenda social progressista, consagrada na teologia da libertação e na sua correspondente secular, a educação popular. No Brasil desenvolveu-se o Movimento para a Cultura Popular (MCP) – no qual Paulo Freire se destaca como o grande visionário. Como outras experiências educativas populares contra-hegemónicas, que

23 Paulo Freire, «La misión educativa de las iglesias en América Latina», *Contacto*, IX/5, México, 1972, p. 32.

surgiram na época por toda a América Latina, o MCP procurava agitar a consciência crítica das massas brasileiras – descendentes dos povos indígenas, escravos africanos e espoliados europeus – libertando-as das grilhetas de uma opressão de séculos através de uma *praxis* educativa transformadora. Daí que o movimento para a educação popular do início dos anos 60 tenha surgido como parte de um imperativo político-pedagógico não só de alfabetizar os que tinham ficado de fora da escola, empurrados para as favelas dos centros urbanos, que cresceram no país, ou para o isolamento de uma vida de miséria no campo, mas também de os equipar com o conhecimento capaz de alterar a realidade repressiva.

A educação popular na perspectiva de Freire surgiu a partir de uma análise social das condições de vida dos pobres e dos seus enormes problemas, tais como o desemprego, a desnutrição ou a falta de saúde, e procurava envolver os pobres na consciencialização individual e colectiva dessas condições. Há aspectos fundamentais neste modelo educativo teórico e prático. As práticas pedagógicas baseavam-se em anteriores experiências colectivas e individuais, consideradas conhecimento prévio, e realçavam o trabalho em grupo, de preferência, a abordagens individualistas. A noção de educação transmitida por estes projectos está relacionada com as competências e capacidades concretas que tentam transmitir aos pobres (i.e. literacia ou numeracia), e procuram individualmente criar nos participantes orgulho, sentido de dignidade, autoconfiança e autonomia. Finalmente estes projectos podem ser de iniciativa governamental, como na Colômbia e na República Dominicana, relacionados com o desenvolvimento rural integrado, ou, como na Nicarágua, com o colectivo da educação popular. E podem destinar-se a adultos e a crianças.[24]

Portanto, o objectivo é a conscientização: o conhecimento surge como instrumento de luta. Proceder ao *empowerment*[25] das comunidades locais torna-se uma preocupação fulcral da educação popular, pelo que uma estratégia-chave de actuação consiste em expandir as ligações entre os movimentos sociais e as novas formas de governação estatal. Dada a experiência dos sistemas de instrução pública nos anos 80 e 90, os modelos de educação popular têm vindo a lutar energicamente para defender e alargar a educação pública, preservando, ao mesmo tempo, a qualidade do ensino proporcionado em tempos neoliberais.

---

[24] Carlos Alberto Torres, *The Politics of Nonformal Education in Latin America* (New York: Praeger, 1990).

[25] Opta-se por manter o termo original em inglês, por ausência de termo correspondente em português aceite pela comunidade científica. *Empowerment* pode ser entendido como um processo visando «dar poder a» (*N. de A.T.*).

A experiência do município de São Paulo com Paulo Freire como Secretário de Educação ilustra o facto de a educação popular poder desenvolver-se com uma orientação socialista.[26]

Freire, o PT e a reforma educativa em São Paulo

Em Outubro de 1992, no órgão oficial do governo municipal, *Diário Oficial do Município de São Paulo,* a Presidente da Câmara Luiza Erundina de Sousa, o antigo Secretário de Educação Paulo Freire (1989-1991), e o sucessor de Freire, Mário Sérgio Cortella (1991-1992), assinaram uma carta dirigida «àqueles que connosco constroem um ensino público de qualidade para São Paulo.» Nesta carta fazem lembrar aos educadores da cidade uma das afirmações iniciais proferidas pelo Secretário Freire, em Fevereiro de 1989, quando o PT começou a dirigir a Secretaria Municipal de Educação:

> Não devemos chamar as pessoas à escola para receberem instruções, ordens, receitas, ameaças, reprimendas e castigos, mas para, em conjunto, participarem na construção dum conhecimento, que vai para além do conhecimento puramente empírico, e que tem em conta as suas necessidades e o torna num instrumento de luta, possibilitando a sua transformação em protagonistas da sua própria história. A participação popular na criação de cultura e educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e conhece as necessidades e interesses da sociedade. A escola deve ser igualmente um centro de irradiação de cultura popular, ao serviço da comunidade, não para a consumir mas para a criar.[27]

A mesma carta continua, dando conta das frustrações e êxitos do projecto de reforma educativa do PT na cidade nos quatro anos do seu mandato, citando a construção de 65 novas escolas, a renovação de 178 do total de 691 escolas municipais e a extensão da educação pré-escolar a mais 145 000 crianças, bem como cursos de alfabetização a 312 000 adultos e jovens. Na carta, Erundina, Freire e Cortella apontam também um dos maiores méritos da administração PT: a criação de uma nova legislação municipal, *Estatuto do Magistério*, que protege os salários dos professores e promove o valor dos docentes como profissionais. Os autores da carta apontam, finalmente, os esforços feitos no sentido de facilitar a autonomia das escolas através da planificação e administração participadas. Afirmam

[26] Maria del Pilar O'Cadiz e Carlos Alberto Torres, «Literacy, Social Movements and Class Consciousness: Paths from Freire and the São Paulo Experience», *Anthropology and Education Quarterly*, 25 (3), Setembro de 1994, pp. 208-225.

[27] SME-SP, *Cadernos de Formação Nº 1 – Um Primeiro Olhar sobre o Projeto, 3ª Série – Ação Pedagógica da Escola pela via da interdisciplinaridade* (Fevereiro de 1990), p. 15.

que é através deste processo de crescente autonomia para as escolas locais que a planificação da educação na cidade «deixará de ser domínio exclusivo de técnicos e especialistas, tornando cada vez mais explícitas as prioridades e as necessidades, as dificuldades e os interesses dos vários grupos sociais, e as limitações do governo municipal como esfera de poder, [tornando, assim, a autonomia das escolas] um excelente instrumento para a construção e afirmação da cidadania.»[28]

Mas a Presidente da Câmara, o antigo Secretário de Educação e o seu sucessor concluíam afirmando que, embora tenham «a certeza de que este processo não foi isento de erros, [pensam que tais erros] não podem ser considerados isolados porque se situam dentro da estrutura de uma política que procura valorizar o ensino público.»

O papel de Freire como protagonista na trajectória duma abordagem crítica da educação popular tem implicações significativas para a reforma educativa levada a cabo pelo Partido dos Trabalhadores, sob orientação sua enquanto Secretário de Educação do Município de São Paulo. O ideal de uma Escola Pública Popular, surgido três décadas após o aparecimento no Brasil do movimento de educação popular, está ligado histórica e teoricamente ao aparecimento de Freire na cena educativa no final dos anos 50 [esta relação será explorada mais detalhadamente no Capítulo III]. Neste sentido, a análise feita neste livro localiza o desenvolvimento do pensamento pedagógico progressista e a política de educação de esquerda no Brasil, em ambos os quais participou Paulo Freire, a título individual, e o PT, como partido político, tendo cada um deles contribuído, de modos diferentes, para as características específicas do projecto de reforma educativa levada a cabo nas escolas municipais de São Paulo durante os quatro anos de administração do PT.

As duas principais iniciativas que se desenvolveram a partir desta experiência de reforma, o Projecto Interdisciplinar e o MOVA (Movimento de Alfabetização para Adultos e Jovens), representam, sob certos aspectos, uma combinação única de elementos trazidos dos movimentos de educação popular, que tinham florescido em décadas anteriores, e de uma política social-democrata amadurecida ao longo de uma década pelo Partido dos Trabalhadores. Assim, constituem um casamento entre a pedagogia crítica colectiva e o trabalho político orientado para a construção de uma nova consciência colectiva para uma nova sociedade democrática. Desta maneira, muitos dos educadores que se encontraram nos vários níveis desta reforma, dos planificadores na Secretaria aos professores nas escolas, pareciam motivados por forças maiores do que a mera orientação

28 *Diário Oficial do Município de São Paulo* (15 de Outubro de 1992).

burocrática de pôr em prática um plano de acção educativa. Estes eram indivíduos que tinham participado na realização de um momento histórico de transição da ditadura para a democracia. Em muitos aspectos, a sua proposta de reformas radicais parecia muito mais parte de um processo contínuo e integrado da prática pedagógica e da luta política, com raízes que vinham de trás, da luta de muitas décadas contra as forças oligárquicas na sociedade brasileira, e se projectavam na luta por um futuro de uma vida democrática no país.

O próprio PT é composto por um largo espectro da esquerda política do Brasil. Torna-se necessário conhecer a formação histórica do partido, a sua base popular e a sua liderança intelectual, os ideais socialistas que tem vindo a promover desde que apareceu na cena política brasileira, de forma a compreender plenamente tanto a intenção como o resultado da experiência de São Paulo na reforma educativa promovida pelo Partido dos Trabalhadores.

O Partido dos Trabalhadores, ou PT, surgiu pela primeira vez na cena política brasileira nos finais da década de 70, assinalando a organização de significativas forças de oposição ao regime militar brasileiro que tinha tomado o poder com o golpe de Estado de 1964. O regime burocrático autoritário sucumbiria finalmente perante este movimento pela democratização, no qual o PT desempenhou um papel fulcral, dando origem às primeiras eleições presidenciais (indirectas) em 1985. Uma coligação diversificada de sindicalistas e trabalhadores, intelectuais e activistas comunitários de esquerda juntou-se para debater a formação do partido em Janeiro de 1979, e, no 1º de Maio desse ano, publicou uma não oficial «Carta de Princípios do PT», que incluía, na sua plataforma política inicial, a «democratização da educação, com ensino público gratuito para todos, e uma garantia de acesso de toda a população a todos os graus de ensino.»[29] O partido foi oficialmente fundado a 10 de Fevereiro de 1980, com o lançamento do *Manifesto*, que reitera o empenhamento do partido no ensino público em todos os níveis e, no capítulo *Plano de Ação* do manifesto, acrescenta que essa educação deveria ser «orientada para as necessidades dos trabalhadores.»[30] De acordo com Gadotti e Pereira, «deste modo, nasceu no Brasil, a partir da base, o primeiro partido de massas, por vontade expressa dos trabalhadores. [Foi] o primeiro partido na nossa história política a emergir das bases.»[31]

---

29 Moacir Gadotti e Otaviano Pereira, *Pra quê PT: Origem, Projeto e Consolidação do Partido dos Trabalhadores* (São Paulo: Cortez, 1989), p. 41.

30 Ibidem, p. 61.

31 Ibidem, p. 31.

Mais de uma década e meia após a sua criação, o PT declara ter 700 000 membros, 120 000 militantes, 2304 secções municipais, 53 governos municipais (quatro deles representando capitais de estados: Belo Horizonte, Porto Alegre, Goiânia e Rio Branco), 77 representantes estaduais, um senador (Eduardo Suplicy, que se apresentou como candidato a prefeito nas eleições municipais de 1992 em São Paulo[32], que o PT perdeu para Paulo Maluf, da ala direita do partido conservador, *Partido Democrático Social*, PDS), 36 deputados federais e 1400 representantes locais no governo municipal (i.e., *vereadores*).[33] Hoje o PT é composto por cinco tendências principais: *Opção Esquerda* (a ala social-democrata do partido, constituindo 32% dos seus membros, incluindo o presidente, Rui Falcão); *Unidade e Luta* (30% dos membros, que representam as posições socialistas de Lula); *Na Luta PT* (a ala mais radical, trotskista, do partido, composta por 22% dos membros activos); *Democracia Radical* (representando 10% do partido e uma facção moderada); *Independentes* (5% dos membros que se mantêm não alinhados com qualquer tendência em especial, *e.g.*, o Senador Eduardo Suplicy).[34]

> O que distingue o PT entre os vários partidos políticos que têm surgido nas últimas duas décadas dos anos pós-militares é a sua força. O PT é uma organização ímpar na política brasileira. Tem militantes, reuniões regulares e uma estrutura em permanente funcionamento, que opera ao nível local, regional e nacional. Tem cerca de 600 000 militantes, distribuídos por 2304 directorias regionais, como são conhecidas as suas secções locais. A maioria dos outros partidos não tem qualquer estrutura significativa, poucos militantes, e funciona apenas em tempo de eleições. Para os seus militantes, o PT é mais do que um simples partido; é uma forma de vida, um ponto de encontro, uma cultura, o PT é o «partido da festa», como reconhecem muitos activistas.[35]

Em termos de orientação ideológica do partido, os seus dirigentes rejeitam enfaticamente a ideia que o socialismo foi vencido, defendendo a reconstrução de uma nova visão socialista, afastada do «socialismo científico» que sustentava os regimes burocráticos autoritários, que recentemente sucumbiram na Europa de Leste e na União Soviética. É um partido que consente um elevado pluralismo filosófico e ideológico entre os diversos membros, constituídos por trabalhadores de todas as categorias (industriais, agrícolas, urbanos, rurais e por conta própria, bem como profissionais de serviços, como bancários e professores), juntamente com pequenos

32 Cargo correspondente a Presidente de Câmara no ordenamento político português (*N. de A.T.*).

33 «O PT brilha e também mete medo», *Veja* (15 de Junho de 1994), pp. 38-47.

34 Ibidem, p. 41.

35 Sue Branford e Bernardo Kucinkski, *Brazil: Carnival of the Oppressed* (London: Latin American Bureau, 1995), p. 12.

proprietários e outros sectores da classe média a que se juntam vários intelectuais marxistas (do experiente professor universitário ao estudante activista), organizações de trabalhadores e diversos movimentos sociais. Assim sendo, o seu principal projecto consiste não em desmantelar o estado burguês capitalista, mas em construir um «Governo Democrático Popular», capaz de procurar encontrar alternativas viáveis à situação social capitalista existente e aos modelos defuntos de socialismo antidemocrático.[36] Reflectindo o espírito não dogmático existente no partido, afirma um militante:

> O PT deve ser um partido laico, aberto a todas as perspectivas do mundo, *para que possam verificar-se e reciprocamente reproduzir-se umas às outras*, num abrangente processo de reconstrução da utopia socialista. Eu sou marxista mas quero ter não marxistas ao meu lado. Talvez porque, como diria Norberto Bobbio, *para se ser um bom marxista é necessário não ser só marxista*.[37]

Com efeito, o partido não só envolve indivíduos e grupos de várias tendências marxistas, mas tem também acolhido militantes e movimentos de base que defendem outras ideologias, ou que não se sentem necessariamente identificados com uma determinada filosofia política, mas antes com posições viradas para o futuro, com respeito a um qualquer problema específico da realidade brasileira contemporânea (por ex., movimentos de alfabetização, direitos dos moradores, saúde pública, ecologia, feminismo e problemas rácicos). Desta forma, o PT afirma «lutar pelo direito dos trabalhadores e dos pobres em falarem com as suas próprias vozes e em seu próprio nome». Um conceito tão alargado da noção marxista de luta de classes levou necessariamente ao desenvolvimento de um conceito renovado de cidadania e democracia no Brasil.

Margaret E. Keck, autora de *The Workers' Party and Democratization in Brazil* (1992),[38] chama a atenção para o papel crucial do PT na redefinição de parâmetros de participação política e o seu contributo para a revitalização da democracia no Brasil:

> Desde 1980 o Partido dos Trabalhadores trouxe para a política centenas de novos actores. Criou novos círculos eleitorais que esperam dos seus representantes políticos responsabilidade e empenhamento. E tem vindo a insistir no facto de que a capacidade de intervir politicamente não depende do estatuto social ou de aprendizagem especializada, mas da experiência de vida de todos os dias. O PT teve um impacte considerável nas novas gerações. Os seus apoiantes mais empenhados

36 *O PT e Marxismo, Cadernos de Teoria & Debate* (São Paulo: Partido dos Trabalhadores, 1991).
37 Tarso Genero (vice-presidente da Câmara de Porto Alegre), citado em Ibid. p. 45.
38 *O Partido dos Trabalhadores e a Democratização no Brasil (N. T.).*

encontram-se entre os jovens, e o partido pode ter um papel crucial na socialização da juventude no sentido de lhes dar uma nova visão do que é a política.[39]

A educação é, portanto, considerada uma ferramenta poderosa e necessária para o desenvolvimento de uma cidadania criticamente consciente e activa na construção de uma sociedade socialista e democrática. Em consequência, a luta por um ensino público de qualidade representa uma das frentes em torno da qual os grupos populares filiados no PT se galvanizaram, e constitui uma importante área de esforço político entre os municípios que o PT tem governado nos últimos anos.

Como indicação da evolução do partido, das suas origens no movimento laboral de São Paulo até se tornar um partido cada vez mais institucionalizado e abrangente, com uma larga base de apoio nacional, é importante notar o papel que o PT desempenhou nas duas primeiras eleições presidenciais do Brasil desde a queda da ditadura militar. De facto, o PT alargou a sua base nacional de apoio como consequência da sua liderança durante a campanha para as *Directas Já*, de 1983, que exigia eleições presidenciais directas. O líder carismático do PT, originário da classe trabalhadora, Luís Inácio «Lula» da Silva, ascendeu a uma posição de liderança nos primeiros tempos dos esforços do partido na organização dos trabalhadores metalúrgicos da cintura industrial de São Paulo. O dirigente sindical politicamente experiente concorreu às presidenciais de 1989 e 1994. Perdeu por uma pequena margem, no primeiro caso, para Fernando Collor de Melo, o filho pródigo – e, como veio a revelar-se mais tarde, profundamente desonesto – de uma família poderosa do estado nordestino de Alagoas. A elite conservadora brasileira entrou em pânico ante a perspectiva de um presidente socialista e financiou em grande escala a campanha eleitoral de Collor. A poderosa rede televisiva brasileira Globo lançou uma campanha feroz de descrédito da pessoa de Lula, que, em última análise, resultou no triunfo de Collor com 49% dos votos, contra 43% de Lula. Quatro anos mais tarde, apesar de seis meses antes das eleições de Outubro de 1994 apresentar nas sondagens uma vantagem de 22 pontos sobre Fernando Henrique Cardoso, o eminente sociólogo do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), Lula acabou por ficar apenas com 27% dos votos, perdendo para Cardoso por uma margem de 27 pontos percentuais.[40]

39 Margaret E. Keck, «Brazil's Workers' Party: Socialism as Radical Democracy», in *Fighting for the Soul of Brazil*, eds., Kevin Danaher e Michael Schellenberger (New York: Monthly Review Press), p. 241.

40 Quanto à vitória de Cardoso sobre Lula, Manuel Castells escreve o seguinte: «Os paradoxos da história tornaram possível que Cardoso, um intelectual de esquerda, ontem e hoje, chegasse à presidência apoiado pelo centro e pela direita brasileiros, por forma a travar o passo ao lendário Lula, um grande dirigente operário, respeitável e respeitado por todo o mundo, incluindo Cardoso.» «El intelectual presidente», *El País* (Madrid, 14 de Novembro de 1994), p. 15.

Apesar destas duas derrotas nacionais, o PT alcançou múltiplas vitórias em eleições locais e estaduais. Em 1988, a vitória eleitoral mais significativa surgiu com a presidência da Câmara Municipal da cidade de São Paulo,[41] o município maior e economicamente mais poderoso do país, com uma população de mais de nove milhões de habitantes (9 626 894, de acordo com o censo de 1991) e um orçamento municipal de cerca de quatro biliões para o ano fiscal de 1991.[42] O governo municipal do PT, chefiado pela Presidente Luiza Erundina de Souza – uma mulher da terra de Freire do empobrecido Nordeste, de onde é originária a maioria da classe trabalhadora migrante de São Paulo – teve um impacte profundo na realidade educativa desta cidade enorme. Dado o seu prestígio e os laços estreitos que o ligavam ao PT, Paulo Freire foi a escolha lógica para a Secretaria Municipal de Educação. Inicialmente sob a orientação de Freire, e durante os quatro anos da sua administração (1989-1992),[43] os esforços educativos do PT orientavam-se por três princípios: participação, descentralização e autonomia.[44] Estes princípios iam ao encontro do objectivo do partido de construir uma Escola Pública Popular. O Secretariado do PT definia a Escola Pública Popular desta forma:

> Não só todos terão acesso a ela, como todos participarão na sua construção. [é uma escola] que realmente corresponde ao interesse do povo, que é a maioria; é, portanto, uma escola de uma *nova qualidade*, baseada no empenhamento e solidariedade, na criação de uma consciência de classe. Dentro dela todos os agentes, e não só os professores, têm um papel activo e dinâmico, experimentando novas formas de aprender, participar, ensinar, trabalhar, brincar e festejar.[45]

Para iniciar a tarefa árdua de concretizar esta visão inovadora da escola pública, logo no início, a administração de Freire definiu quatro áreas de acção.

---

41 São Paulo foi um dos 36 municípios que o PT conquistou nas eleições municipais de 1988.

42 Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) citado no *Almanaque Abril* (São Paulo, Brasil, 1994), p. 79.

43 Embora Paulo Freire tenha assumido as suas funções na Secretaria em Janeiro de 1989, demitiu-se do cargo de Secretário de Educação em Maio de 1991, sendo substituído pelo seu antigo chefe de gabinete, Mário Sérgio Cortella. No entanto, a presença de Freire durante dois anos à frente da Secretaria teve um profundo impacte na orientação das reformas educativas por ela conduzidas. No seu livro *Educação na Cidade* (1991), uma síntese do discurso de Freire na altura em que deixou a Secretaria tem o título: «Manifesto à maneira de quem, saindo fica», no qual tem o seguinte gesto de solidariedade para com a administração PT e os educadores das escolas municipais: «Continuem a contar comigo na construção de uma política de educação, de uma escola com outra "face", mais alegre, fraternal e democrática», p. 144.

44 SME-SP, *Balanço Geral da SME: Projeção Trienal* (Dezembro de 1992), p. 14.

45 Gadotti e Pereira, *Op. Cit.*, p. 192.

1. A criação de propostas concretas para a **melhoria da qualidade de educação** oferecida nas escolas municipais, através de várias mudanças programáticas e curriculares. Estas incluíam a reorganização dos níveis de ensino em três ciclos e a introdução de novos métodos de avaliação, a avaliação contínua e a pesquisa para assegurar o aperfeiçoamento técnico, a garantia de formação profissional contínua, uma remuneração justa para professores e o estabelecimento do Movimento para a Reorientação do Currículo com a implementação do Projecto Interdisciplinar, bem como vários outros programas.
2. O avanço do processo de **democratização da gestão das escolas municipais**, permitindo uma maior participação e controlo social do sistema por meio da criação de canais de comunicação e métodos participados de tomada de decisões, como é patente no esforço sistemático de tornar autênticos os pré-existentes Conselhos de Escola (órgãos deliberativos de representação).
3. A promoção de um **movimento de alfabetização de jovens e adultos** (MOVA), dando apoio técnico e financeiro aos movimentos sociais existentes que trabalhavam na alfabetização de adultos por toda a cidade.[46]
4. A **democratização do acesso**, através da construção de novas escolas e da renovação e expansão das estruturas existentes, bem como o estabelecimento das infra-estruturas necessárias para um desempenho adequado por parte dos alunos.

Com estes propósitos de política educativa, o PT defende que a sua administração municipal pretendia romper com a tradição de uma política de campanhas grandiosas, experiências pedagógicas isoladas ou soluções feitas para os complexos problemas da escola pública. A sua abordagem da política educativa era multifacetada – como os números anteriores comprovam – e «acima de tudo [salientava a Secretaria Estadual, era uma abordagem que implicava] uma predisposição constante para fazer face à resistência política, que não [era] pequena, por parte dos conservadores.»[47]

A formação de professores constituiu uma área de maior preocupação para a administração do PT, tanto mais que a Secretaria considerava os professores como os principais agentes para a concretização das suas pro-

[46] Para uma discussão mais pormenorizada sobre os esforços políticos do PT na alfabetização de adultos, ver O'Cadiz e Torres, «Literacy, Social Movements and Class Consciousness: Paths from Freire and the São Paulo Experience», *Op. Cit.*

[47] Bittar Jorge, org., «A Educação que o PT Faz», *O Modo Petista de Governar. Cadernos de Teoria & Debate* (São Paulo: Partido dos Trabalhadores, 1992), pp. 56-57.

postas de profunda mudança institucional e de mudança do currículo das escolas. Assim, a administração criou grupos de formação de professores como método-chave de apoio ao seu desenvolvimento e transformação. A natureza específica da incidência sobre a formação de professores por parte desta administração pode ser apresentada do seguinte modo:

> Neste caso não se tratava, ao contrário de qualquer moda ou experiência educativas, de dar formação a professores utilizando um novo método revolucionário, mas antes, de um esforço de trabalho paciente no sentido da reflexão constante sobre as suas práticas, a descoberta de abordagens alternativas através das trocas de experiências, o recurso à ajuda de sofisticados teóricos de educação, a fim de, gradualmente, elevar o nível de conhecimento dos professores, promover o trabalho em conjunto como a forma privilegiada de formação e estabelecer as condições materiais para que tudo isto aconteça. Deste modo as inovações pedagógicas são apropriadas, as alterações curriculares frutuosas porque os principais agentes [destas mudanças], os professores, não são tratados como objectos de formação, mas como elementos que produzem e recriam conhecimento.[48]

Em suma, as políticas educativas emanadas da administração Freire da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) corporizavam não só as premissas pedagógicas inovadoras da própria filosofia de Freire, incluindo a experiência de educação popular na América Latina, mas também os princípios socialistas da plataforma do Partido dos Trabalhadores que, desde a sua criação, defendia uma educação pública, no interesse dos sectores da classe trabalhadora que constitui a maioria da clientela da escola pública. Dadas as origens do Partido nos sindicatos e nos movimentos populares de base que floresceram nos anos 70, em oposição a um regime militar brutalmente repressivo, não surpreende que a sua visão da educação inclua a associação de abordagens formais e informais para educar os pobres e oprimidos.[49] A contribuição do próprio Freire para o desenvolvimento de métodos educativos alternativos e informais, de que é exemplo a sua abordagem à alfabetização de adultos através da *conscientização*, foi, por conseguinte, adoptada na formulação de um programa de reforma curricular nas escolas básicas formais sob a jurisdição do governo municipal. É a criação, por parte da administração do PT, do Projecto Interdisciplinar, como parte do seu esforço mais lato de criar um *Movimento para a Reorientação do Currículo*, que constitui o *focus* central de incidência deste livro. O próximo capítulo, porém, dará uma perspectiva mais alargada das bases teóricas que utilizamos para analisar as políticas e características do estado socialista democrático do PT.

---

48 Ibidem, p. 62.

49 Gadotti e Pereira, *Op. Cit.*, p. 191.

Posfácio: o projecto neoliberal

É importante notar, no seguimento da discussão anterior acerca da política educativa progressista no Brasil e do papel do Estado Popular no desenvolvimento de propostas socialistas como as que constam da administração do PT das escolas públicas sob a orientação de Paulo Freire, qual tem sido a reacção neoliberal a estas e outras propostas educativas da esquerda. Isto tem uma importância especial para o projecto do PT, devido ao facto da administração PDS, que ganhou as eleições municipais de 1992 em São Paulo, ter introduzido nas escolas municipais o seu próprio projecto, chamado *Controle da Qualidade Total* (CQT). A proposta de CQT baseia-se em modelos japoneses de gestão de empresas, e é atribuído às contribuições dos norte-americanos Edwards Deming (que desenvolveu o método administrativo de Deming quando trabalhou com os japoneses nos anos 50) e William Glasser (que aplicou as propostas de gestão de Deming para controlo de qualidade a uma organização mais eficiente e eficaz das escolas nos Estados Unidos).[50]

Embora o CQT fosse apresentado com um grau de ímpeto e organização significativamente menor do que os esforços políticos da anterior administração PT, a sua articulação como base da gestão PDS para a orientação das suas políticas levou a um confronto crítico contra o CQT por parte dos educadores que, no interior do sistema escolar municipal, estavam alinhados com o PT e os princípios político-pedagógicos subjacentes ao Inter Projecto. A existência de uma posição de antagonismo face ao CQT ficou patente no título do 5º Congresso Anual do SINPEEM (Sindicato dos Profissionais de Educação no Ensino Municipal), que teve lugar em Junho de 1994: «Que Qualidade é Essa?» Esta tensão entre a proposta neoliberal de uma escola de Qualidade Total e o conceito de Escola Pública Popular defendida pelas forças progressistas do Brasil estende-se a todo o país e está ligada a conflitos partidários entre o PT e os partidos neoliberais, que se opunham ao seu conceito politizado de escola pública, nomeadamente a favor dos sectores populares do país.

Por seu lado, a posição neoliberal no que respeita ao que é preciso fazer para melhorar a escola pública no Brasil está ideologicamente relacionada com a crítica neoconservadora das escolas, que apareceu no Norte

50 Cosete Ramos, *Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total* (Rio de Janeiro: Quality Mark, 1992). Uma proponente activa da adopção pelas escolas públicas do Brasil do CQT, Cosete Ramos, ao tempo da publicação deste livro, fazia parte dum Núcleo Central de Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação em Brasília. Também, *cf.* William Glasser, *Control Theory in the Classroom* (New York: Perennial Library, Harper and Row Publishers, 1986); *The Quality School – Managing Students Without Coercion* (New York: Perennial Library, New York: Harper and Row Publishers, 1990).

(i.e., nos Estados Unidos) nos últimos anos. A crítica neoconservadora aponta para os defeitos de um currículo simplificado e a incompetência dos professores, sem relacionar a chamada crise educacional a mudanças estruturais mais vastas na economia (i.e., a reestruturação industrial e a globalização) e o seu impacte nas populações nas zonas degradadas das cidades (*e.g.*, o desemprego) e nos aspectos culturais gerais que caracterizam a sociedade pós-moderna do capitalismo recente.

Em consonância com o aumento da onda de conservadorismo contra o que é entendido como o falhanço das políticas educativas liberais implementadas no Norte nas últimas décadas, os neoliberais do Sul (i.e., da América Latina) defendem que a melhor forma de resolver os problemas com que se defronta o ensino público reside na adopção de métodos mais eficazes de gestão das escolas e de planificação curricular. Convém clarificar que, na América Latina, a especificidade da história política da região faz com que o termo *liberal* traduza aquele que defende os princípios do liberalismo clássico, da supremacia do mercado livre e da limitação do papel do Estado na organização da sociedade e na oferta de serviços. Portanto, o que está a ser designado como uma tendência «neoliberal» no discurso político público vem da direita, que luta por reestruturar o poder por dentro da herança desastrosa dos regimes corporativos, populistas e autoritários que no século XX construíram o estado latino-americano. Em suma, o projecto neoliberal procura desligar o Estado do seu mandato popular de proteger os espoliados e os pobres em sociedades onde prevalecem profundas diferenças sociais, isolando num nicho protegido de privilégios e de cada vez maior riqueza uma pequena classe média e uma classe alta ainda mais reduzida.

Assumindo uma perspectiva pedagógica crítica brasileira, Tomaz Tadeu da Silva comenta as «novas» políticas neoliberais, apontando a agenda subterrânea defendida: «A chamada *Gestão da Qualidade Total* em educação é uma clara demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará meramente em orientar a educação para as necessidades da indústria, de acordo com o mercado, mas se propõe antes tentar reorganizar o próprio cerne da educação, ou seja, das escolas e das salas de aula, de acordo com os processos de trabalho.»[51] Tomaz Tadeu da Silva vê nele um projecto que não tem apenas implicações de política prescritiva – isto é, a privatização do ensino em todos os níveis e a organização da educação de forma a ir ao encontro das necessidades da indústria, treinando os alunos para o local de trabalho – mas também profundas repercussões ideológicas;

[51] Tomaz Tadeu da Silva «A "NOVA" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia», *Paixão de Aprender*, n.º 7 (Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, Junho de 1994), p. 41.

ou seja, «preparar alunos para aceitarem os postulados do credo liberal.»[52] Identifica como objectivo fundamental dos projectos educacionais tanto neoconservador como neoliberal, respectivamente no Norte e no Sul «[...] a criação de um espaço onde se torne impossível pensar no económico, no político e no social fora das categorias que justificam a ordem social do capitalismo.»[53] E continua: «não é irrelevante que este processo de redefinição das categorias com que pensamos no espaço social resultem na tradução de aspectos políticos e sociais em aspectos de moral pública, comportamento [individual] e apoio social [...] Dentro daquela redefinição, a solução destes aspectos é deslocada da esfera pública, social e política, e ressurge no âmbito da iniciativa privada.»[54]

Na mesma linha, falando do congresso de 1994 do SINPEEM, a historiadora Antonieta Antonucci criticava a adopção do modelo Qualidade Total para São Paulo por parte do governo municipal do PDS, colocando esta questão: «A quem serve esta qualidade total?»[55] Mencionando as suas raízes históricas no taylorismo – que tem dominado o discurso modernizador brasileiro desde ao anos 20 – Antonucci considera o projecto QT uma afronta ao esforço da anterior administração no sentido de restaurar as condições de trabalho dos professores do sistema municipal de forma mais democrática e participada. O «Controle de Qualidade Total», afirma, unicamente «traz a ilusão de participação,» arregimentando agressivamente os educadores para participarem na «moldagem de trabalhadores» aos interesses da indústria e do capitalismo. Fá-lo com a linguagem messiânica de quem abraça uma «missão», conjugada com a lógica da racionalidade técnica na reforma da escola para que produza trabalhadores competentes de forma mais eficaz e eficiente. Ao enfatizar as virtudes da ordem, moralidade e ética nos esforços educativos, passa ao lado dos aspectos sociais críticos da escola e é incapaz de avançar uma proposta de mudança pedagógica e de transformação das estruturas sociais mais gerais. Assim, os principais actores do projecto de reforma do PT apresentam o seguinte argumento contra a adopção dos modelos de mercado ao contexto da escola:

> Na área da educação, a universidade transplanta modelos técnicos de apoio que se limitam à resolução de problemas e que requerem a presença do especialista. Consultar é, neste caso, o mesmo que oferecer um tipo de conhecimento cuja história começa e acaba no momento da sua doação (ou comercialização). Convém

52 Ibidem, p. 32.
53 Ibidem, p. 33.
54 Ibidem.
55 O relato dos argumentos de Antonucci que se segue foi coligido das notas tiradas por O'Cadiz, que assistiu ao congresso do SINPEEM durante a sua pesquisa no terreno em 1994.

> lembrar que a relação entre o tecnocrata e o seu cliente, um serviço a prestar e um contrato de trabalho, é um exercício de conhecimento sistematizado, destinado a cumprir necessidades específicas. Se este modelo cumpre a sua função na ajuda técnica à indústria e ao comércio, e aos sistemas de gestão industrial e aos vários segmentos que constituem a dinâmica do mercado, é imperativo que [este modelo tecnocrático] seja reexaminado, reformulado quando a «mercadoria» é a escola e o «mercado» a educação.[56]

Nas palavras de um antigo membro da equipa interdisciplinar dos NAE[57] que regressou ao seu posto de professor depois da administração PT, «o projecto neoliberal vai contra a visão do projecto interdisciplinar. O projecto interdisciplinar tinha como objectivo elevar [nos alunos] a consciência política crítica do mundo, criar uma realidade transformadora e tornar-se um sujeito dessa transformação (Entrevista, 1994).[58] Os capítulos seguintes fornecem o desenvolvimento teórico e prático sobre o Projecto Interdisciplinar, demonstrando exactamente como procurou atingir esses objectivos radicais.

---

56 Adilson Odiar Citelli, Lígia Chiappini, Nídia Nacib Pontuschka, «Proposta de Ação», in Pontuschka, org., *Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública* (São Paulo: Loyola, 1993), p. 220.

57 Núcleos de Acção Educativa (*N. T.*).

58 Entrevista, Marco António Gouvêa, Fevereiro de 1994.

III

REDEFININDO RELAÇÕES: O ESTADO, A EDUCAÇÃO E A MUDANÇA SOCIAL

A educação como movimento social: a experiência de São Paulo

O debate em torno das novas políticas educativas lançadas pela administração PT no município de São Paulo engloba uma série de aspectos: Que tipo de Estado se está a construir? Que tipo de democracia se está a pedir num projecto democrático-socialista? Que tipo de educação irá eventualmente emergir do ensino público popular? É possível estabelecer relações de trabalho entre sectores públicos e movimentos sociais, sem a sua cooptação e a perda de autonomia destes? Se na própria dinâmica desta relação se introduzirem tensões, ambiguidade e incerteza, como poderá estabelecer-se um acordo exequível para o planeamento e a execução de políticas educativas em parceria, a longo prazo? E, por outro lado, poderá o Estado estimular o desenvolvimento de um movimento social autónomo (*e.g.*, o Movimento para a Reorientação do Currículo no interior das escolas)?

Este capítulo situa a *problemática* das relações entre as políticas estatais reformistas em educação, a mudança social e o papel dos movimentos sociais. Embora possa parecer anacrónico falar de políticas socialistas depois do fim da União Soviética, as mudanças drásticas na Europa de Leste e a aceitação generalizada da opinião de que a planificação política e económica por parte do Estado, as políticas desenvolvidas no Brasil pelo PT e por Freire ainda se reclamam de uma orientação democrático-socialista e anticapitalista, e não social-democrata. Seria, porém, erróneo considerar o PT um partido político homogéneo. Pelo con-

trário, como já se disse, o PT contém cinco tendências diferentes e cerca de 15 facções, cada uma delas reflectindo diferenças políticas, visíveis em debates a respeito de políticas educativas. Além disso, as políticas estaduais no Brasil são complexas, particularmente no que se refere aos diversos papéis dos governos federal, estaduais e municipais. Este capítulo considera exclusivamente o nível local, ou municipal, que se tornou crucial no processo de democratização política no Brasil e noutras sociedades sul-americanas. Se falar em socialismo pode parecer anacrónico, discutir o papel do Estado como actor principal na elaboração de uma política educativa pode parecer esotérico, particularmente tendo em conta a forte tendência para a descentralização e privatização dos serviços educativos na América Latina e a redução do papel do Estado, devida a políticas de ajustamento estrutural na região.

Por último, o processo democrático de fazer política torna-se ainda mais complexo quando consideramos a contribuição dos movimentos sociais, incluindo os seus objectivos, *modus operandi* e racionalidade política.[1] Todavia, é exactamente a tenacidade e imaginação que perpassam as políticas do PT que tornam o estudo do exemplo de reforma educativa em apreço tão apaixonante e a sua análise tão instrutiva. Assim, este capítulo examina as premissas de base e os pressupostos da formação e desenvolvimento do Estado que guiaram o trabalho de Freire enquanto Secretário de Educação. Uma ênfase particular é posta nas relações entre movimentos sociais e políticas estaduais no processo educativo.

Educação, Estado democrático e movimentos sociais: fundamentos conceptuais

Teoria do Estado e educação

Com base numa abordagem histórico-cultural informada pela teoria crítica, duas questões vitais se levantam sobre São Paulo e a administração democrático-socialista de 1989-1992. Primeiro, até que ponto pode uma

1 Fernando Calderón Gutiérrez e Mário R. dos Santos, «Movimientos sociales y democracia: Los conflictos por la constitución de un nuevo orden», in *Los conflictos por la constitución de un nuevo orden*, ed., Fernando Calderón Gutierrez & Mário R. dos Santos (Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de las Ciencias Sociales [CLACSO], 1987), pp. 11-32; Rolland Paulston, «Education as Antistructure: Nonformal Education in Social and Ethnic Movements», *Comparative Education*, 16, nº 1 (Março de 1980), pp. 55-66; Susan Eckstein, ed., *Power and Popular Protest: Latin American Social Movements* (Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1989); Jane S. Jaquette, ed., *The Women's Movement in Latin America* (Boston: Unwin Hyman, 1989); Emilie Bergmann et al., *Women, Culture and Politics in Latin America* (Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1990).

teoria do Estado explicar a formulação de uma política educativa por parte dum governo municipal? Segundo, até que ponto pode o carácter de classe do aparelho de Estado municipal atravessar as políticas educativas avançadas por uma administração democrático-socialista eleita?

O conceito de Estado que está em moda na ciência política é usado aqui de duas formas. Primeiro, é usado como reacção contra as abordagens políticas liberais pluralistas que durante muitas décadas trabalharam sob uma abordagem teórica de «menos Estado»; e, segundo, é usada para realçar o papel do Estado como actor no delinear de políticas. Neste sentido, o Estado é visto ora como um actor determinado e relativamente independente, ora como um terreno onde se negoceia e disputa a política pública.

No ponto mais elevado da abstracção propomos que se considere o Estado como um pacto de domínio e um sistema administrativo auto-regulador. Avançaram-se várias teorias sobre o Estado, incluindo contributos de Claus Offe, Bruce Fuller, e Martin Carnoy e Henry Levin.

O cientista político alemão Claus Offe defende que a governação organizada pelo Estado é um sistema de regras selectivo, gerador de acontecimentos; ou seja, um processo de organização.[2] Offe vê o Estado como os aparelhos institucionais, as organizações burocráticas e as normas e códigos formais e informais que constituem as esferas «pública» e «privada» da vida social. Na análise de Offe, fazer política tem um carácter distinto em todos os estados capitalistas. Assim, o foco principal não é nem as relações interpessoais das várias elites nem o processo de tomada de decisões em si mesmo. O carácter de classe do Estado reside não na origem social dos políticos, governantes, burocratas ou classe dirigente, mas na estrutura interna do próprio aparelho de Estado, devido à sua necessária selectividade da política pública – uma selectividade que está «entranhada no sistema de instituições políticas».[3]

Offe defende que os actores do Estado (nos ministérios, parlamentos e partidos políticos) constantemente se confrontam com o dilema de que «muitas exigências e garantias legal e politicamente sancionadas permanecem irreconciliáveis com as exigências e as capacidades da política orçamental e financeira, e do mercado de trabalho na economia capitalista».[4] Para Offe, o papel do Estado na definição da política está confinado antes

---

2 Claus Offe, «Structural Problems of the Capitalist State: Class Rule and the Political System: On the Selectiveness of Political Institutions», in *German Political Studies*, ed., K. V. Von Beyme (Beverly Hills, CA: Sage, 1974), p. 37.

3 Ibidem, p. 37; ver igualmente Claus Offe, *Contradictions of the Welfare State* (London: Hutchinson, 1984).

4 *Op. Cit.*

de tudo à definição de temas, tempos e métodos; ou seja, o estabelecimento de uma estrutura institucional para processos de poder social em vez de resultados específicos. Ao fazê-lo, os actores do Estado produzem cálculos estratégicos ou estratégias de racionalização para lidar com problemas sociais. Exemplos destas estratégias incluem o recurso a estratégias preventivas em vez de curativas na resolução de problemas, organização de programas políticos finais em vez de condicionais, ajuda institucionalizada e, em algumas áreas, reprivatização. Uma selectividade estrutural está patente nas estratégias de racionalização do Estado para resolver as contradições das políticas sociais.

O trabalho de Offe foi interpretado por vários estudiosos, entre os quais Bruce Fuller, que aplica as teorias de Offe a uma análise de determinados países do Terceiro Mundo. A interpretação da obra de Offe feita por Fuller pressupõe que o Estado é um mediador completamente independente de conflitos entre vários grupos e classes sociais. Assim, segundo esta abordagem, o Estado é uma estrutura à mercê da melhor oferta, que não pode ser controlado por uma qualquer elite de forma consistente. Enquanto que a análise estrutural de Offe se baseia na teoria crítica, neomarxista e na análise das relações Estado-sociedade neoweberianas, a abordagem de Fuller apropria-se desta análise introduzindo-a numa interpretação liberal-pluralista do Estado como é exemplificada na sua «teoria sinalizadora da escola» e na teoria institucional. Por exemplo, as formas de acção do Estado segundo Offe – dotação de recursos materiais, práticas administrativas e expressões simbólicas – são retiradas por Fuller do contexto de um Estado capitalista que, dadas as contradições do capitalismo selvagem, deve promover a acumulação de capital privado e, em última análise, legitimar o sistema político. Deste modo, segundo Fuller, o Estado é visto como uma instituição limitada, permeável a uma série de interesses e interdependências. Em última análise, porém, o Estado tem de adquirir capital material e *know-how* técnico, ao lutar pela sua legitimação e eficácia organizacional necessárias à sua própria sobrevivência. Assim, a fragilidade do Estado nas sociedades em vias de desenvolvimento e as contradições que enfrenta têm mais a ver com Estados frágeis competindo com outras instituições modernizadoras do que com forças internas e externas que corroem a autonomia do Estado, particularmente no contexto da globalização das economias mundiais. Do mesmo modo, a incapacidade de o Estado governar (incluindo a ingovernabilidade de sistemas democráticos) ocorre quando ele dá às comunidades sinais de conflitualidade. Portanto, a análise de Fuller praticamente ignora as contradições intrínsecas do capitalismo desorganizado (i.e., as que se baseiam em classe, género, raça e numa miríade de conflitos morais e de distribuição) e as implicações das coli-

gações políticas flutuantes em luta pelas distribuições simbólicas e materiais de bens e serviços.[5]

Enquanto as teorias do Estado deixaram as relações entre governação federal, estadual e municipal (e as políticas educativas) numa situação de considerável défice teórico, o programa socialista democrático e a natureza popular da administração PT sugerem uma dualidade de carácter do Estado capitalista e das suas formas organizacionais. Por um lado, o Estado intitula-se o representante oficial da nação como um todo. É por isso que Max Weber considera o Estado não só como o monopólio da força, mas também como a sede da troca de serviços e benefícios comunitários, embora Offe observe que esta definição weberiana assenta na noção de autoridade formal de actos soberanos mas nada nos diz sobre por quem e contra quem se emprega este monopólio da força.[6]

Por outro lado, o Estado também se torna numa arena de luta de projectos nacionais e sociopolíticos. O sociólogo brasileiro Fernando Henrique Cardoso sugeriu que o Estado deve considerar-se «a parte básica de domínio existente entre classes sociais ou facções de classes dominantes e as normas que garantem o seu domínio sobre os estratos subordinados.»[7] Fá-lo como um pacto de domínio, como um actor corporativo que assume a representação da soberania popular e como a autoridade política que põe em prática a regra democrática – ou seja, a democracia como sistema de representação e participação política em que as subjectividades e regras não se reduzem, em última análise, aos efeitos de poder, género, raça e riqueza.[8]

Para clarificar o papel do Estado democrático temos de estabelecer a distinção entre democracia como método e democracia como prática. Como método, a democracia é antes de mais a representação política que inclui processos de votação periódicos, eleições livres, sistemas parlamentares e judiciais livres do controlo executivo, noções de fiscalização e equilíbrios

5 Bruce Fuller, *Growing-Up Modern: The Western State Builds Third-World Schools* (New York: Routledge, 1991), esp. pp. 12-24, 108. É instrutivo ler a análise de Offe acerca de como, no contexto do capitalismo desorganizado, as relações de poder social se traduzem em autoridade política e como, pelo contrário, a autoridade política transforma as relações de poder dentro da sociedade civil. Ver Claus Offe, *Disorganized Capitalism* (Cambridge: Polity, 1985).

6 Max Weber, *Economía y Sociedad* (México: Fondo de Cultura Económica, 1969), pp. 210-215; Offe, *Contradictions of the Welfare State*, p. 88.

7 Fernando Henrique Cardoso, «On the Characterization of Authoritarian Regimes in Latin America», in *The New Authoritarianism in Latin America*, ed. David Collier (Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1979), p. 38.

8 Esta definição apropria elementos da crítica de Thomas McCarthy sobre o conceito unidimensional de poder de Michel Foucault. Ver Thomas McCarthy, «The Critique of Impure Reason: Foucault and the Frankfurt School», in *Rethinking Power*, ed. Thomas E. Wartenberg (Albany, NY: SUNY Press, 1992), pp. 121-149.

do sistema, o predomínio dos direitos individuais sobre os direitos colectivos e a liberdade de expressão. Como prática, a democracia está associada à participação política das populações nos assuntos públicos. Está relacionada com o poder do povo (sobre qualquer outra instituição reguladora, tal como o parentesco ou uma burocracia), a ideia de direitos iguais para todos os cidadãos e, em particular, na Constituição dos Estados Unidos, com uma filosofia política de igualdade.[9] Além disso, a democracia como prática implica mudanças de poder, tanto ao nível micro (*e.g.*, atingir relações de não exploração de género dentro das famílias) como ao nível macro (*e.g.*, obtenção da igualdade de género nas relações sociais e económicas).

Quando se consideram as teorias sobre democracia, a noção de Estado adquire novas dimensões normativas e políticas. Ao conduzirem a leis universalistas, racionais e consistentes fornecem um campo de acção estável. Ao mesmo tempo, o Estado democrático utiliza a política pública para criar uma cidadania moderna, separando os interesses particulares dos indivíduos da vontade geral.[10] Demonstrando uma visão crítica acerca das teorias do Estado democrático, Martin Carnoy e Henry Levin sustentam que a política pública é produto de um conflito social básico, que se joga na arena do Estado. Na sua pesquisa sobre a produção de uma política educativa resultante de conflitos de classe e de movimentos sociais, os Estados capitalistas avançados aparecem como terrenos de luta social. Carnoy e Levin defendem que, para compreender as transformações na educação, é necessário simultaneamente compreender as mudanças no processo laboral e como estes dois processos se condicionam mutuamente. Para esta abordagem, a mudança educativa é entendida como parte de um conflito social mais lato, resultante de desigualdades de rendimento e de poder social da produção capitalista.[11] Apesar das diferenças culturais e económicas entre sociedades capitalistas avançadas e o Brasil capitalista dependente e em desenvolvimento, a abordagem de Carnoy e Levin pode revelar-se útil como ponto de partida para análise.

Assim, concebido como um sistema administrativo de domínio político, o Estado pode ser entendido como a totalidade da autoridade política numa sociedade, qualquer que seja o nível (nacional, provincial ou local)

---

9 Ver Carlos Alberto Torres, *The Politics of Nonformal Education in Latin America* (New York: Praeger, 1990), pp. 102-105. Uma discussão fascinante sobre democracia em Marx e Weber no contexto do capitalismo e da modernidade encontra-se em Derek Sayer, *Capitalism and Modernity: An Excursus on Marx and Weber* (London: Routledge, 1991).

10 Martin Carnoy, *The State and Political Theory* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1984).

11 Martin Carnoy e Henry Levin, *Schooling and Work in the Democratic State* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1985), pp. 24, 76-110; Carlos Alberto Torres, *The Politics of Nonformal Education in Latin America*, pp. 138-140; Martin Carnoy e Joel Samoff, *Education and Social Transition in the Third World* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1990).

em que opera.[12] O Estado democrático, nas suas políticas directamente conduzidas para a constituição e a reprodução do capitalismo, protege o sistema de produção de bens contra várias ameaças e conduz a sua transformação. Concomitantemente, ultrapassa necessidades de curto prazo de sectores ou facções e disputas entre capitalistas individuais ou grupos empresariais.

Mas o Estado também reflecte a dinâmica da democracia. Os direitos humanos fundamentais são protegidos por leis criadas e aplicadas pelo Estado democrático. Em muitas democracias o sector público tornou-se a maior fonte de emprego para minorias e mulheres, numa tentativa de promover direitos cívicos. Saúde, segurança social e educação são áreas particularmente sensíveis nos esforços para satisfazer as aspirações democráticas dos cidadãos. Assim, os Estados democráticos têm também promovido a causa da igualdade e da justiça através de políticas sociais, da aplicação de leis progressistas e do emprego de minorias e mulheres.[13] No contexto brasileiro, os grandes paladinos na realização de objectivos democráticos são as organizações de base, os movimentos sociais e partidos políticos como o PT, que tem fortes raízes populares. Se estas novas políticas educativas promovidas por movimentos sociais são politicamente exequíveis e realizáveis, tecnicamente competentes e eticamente seguras é o que se discutirá mais tarde.[14]

O Estado, a educação e os movimentos sociais

Ao considerarmos as relações entre organizações de base, movimentos sociais e políticas educativas em São Paulo, caracterizamos o Estado

12 Hans N. Weiler, «Compensatory Legitimation in Educational Policy: Legalization, Expertise, and Participation in Comparative Perspective», Relatório nº 81-A17 (Stanford, CA: Institute for Finance and Government, Stanford University, Setembro de 1981). Em São Paulo a articulação entre os níveis local, estadual e federal comportará ainda complexidades adicionais para a análise. Estas, porém, não serão abordadas neste estudo.

13 No contexto de políticas de austeridade financeira e de ajustamento estrutural, o investimento em obras públicas e sectores sociais associados a investimento em capital humano (em particular, educação e saúde) baixou, nalguns casos de forma significativa. Os empréstimos apoiados pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial para ajustamentos estruturais impõem uma série de condições, incluindo a redução dos gastos do Estado, desvalorizações reais para promover as exportações, reduções tarifárias e medidas tendentes a aumentar a poupança pública e privada, através da redução do consumo e, em especial, do emprego no sector público. O decréscimo do investimento do Estado resultou no aumento da privatização do ensino público «quer porque os pais suportam uma proporção cada vez maior dos custos do ensino público, quer porque a qualidade do ensino público baixa, através da fuga daqueles que podem custear o ensino privado». Ver Daniel A. Morales-Gómez e Carlos Alberto Torres, «Introduction: Education and Development in Latin America», in *Education, Policy and Social Change: Experiences from Latin America*, ed. Daniel A. Morales-Gómez e Carlos Alberto Torres (Westport, CT, e London: Praeger, 1992), p. 5.

14 Scott Mainwaring e Eduardo Viola, «New Social Movements, Political Culture and Democracy: Brazil and Argentina in the 1980s», *Telaso*, 61 (Outono de 1984), pp. 17-54.

não só como um actor relativamente independente, mas também como um terreno contestado na formação de política pública. Em primeiro lugar, é necessária alguma clarificação de termos. Na América Latina é frequente definir as organizações de base como organizações comunitárias privadas que trabalham para conseguir uma liderança democrática e melhores oportunidades económicas para os pobres, através de criação de empregos, educação, cuidados de saúde e micro-empresas produtivas.[15] Noutras regiões, idênticos tipos de organizações poderiam ser organizações não governamentais (ONGs). As organizações não governamentais, que, em geral, se caracterizam pela sua autonomia em relação ao controlo governamental, normalmente definem-se como «uma organização de fins não lucrativos, com fundos próprios, dirigida pelos seus próprios corpos gerentes ou dirigentes, e fundada para manter ou ajudar [...] actividades que se destinam ao bem comum.»[16] Na América Latina as organizações não governamentais podem, ou não, ser organizações de base.

Os movimentos sociais referem-se a esforços colectivos destinados a promover um qualquer tipo de mudança de poder. Para o sociólogo francês Alain Touraine, os movimentos sociais utilizam um tipo de acção conflitual que se caracteriza essencialmente por um comportamento colectivo defensivo. Por exemplo, as tentativas por parte de organizações de base e ONGs para minorar o impacte do desemprego, escassez de habitação e limitações nas infra-estruturas de cuidados de saúde ou de educação podem facilmente classificar-se de comportamento colectivo defensivo. Touraine discute também um segundo tipo de conflito, no qual os conflitos modificam a tomada de decisões e se tornam lutas sociais. Se os grupos procuram alterar as relações sociais de poder relativamente a acções culturais, valores éticos, ciência ou produção, podem classificar-se como movimentos sociais.[17] Deste modo, os movimentos feminista, ecologista, pacifista e anti-nuclear são exemplos de movimentos sociais na sociedade contemporânea norte-americana.

Na América Latina e no Brasil os movimentos sociais incluem as comunidades cristãs de base, as associações de moradores, o movimento feminista e as associações ecologistas.[18] Se entendermos a política como

15 Inter-American Foundation, *1990 Annual Report* (Rosslyn, VA: Inter-American Foundation, 1990).

16 F. Emerson Andrews, *Philanthropic Foundations* (New York: Sussel Sage, 1956), citado em *Philanthropy and Cultural Imperialism: The Foundations at Home and Abroad*, ed. Robert F. Arnove (Bloomington: Indiana University Press, 1980), p. 4.

17 Alain Touraine, *The Voice and the Eye: An Analysis of Social Movements* (New York: Cambridge University Press, 1981).

18 Scott Mainwaring e Eduardo Viola, «New Social Movements, Political Culture and Democracy: Brazil and Argentina» (Notre Dame, IN: Kellog Institute for International Studies, University of Notre Dame, 1984); David Slater, ed., *New Social Movements and the State in Latin America* (Amsterdam:

uma luta pelo poder, estes movimentos sociais não devem ser interpretados exclusivamente em termos políticos, já que representam também práticas culturais e morais centradas na construção de identidades e espaços colectivos. Têm origem em torno de certas exigências e de relações sociais específicas, tornando-se cada vez mais autónomos das instituições tradicionais de representação política de interesses. Isto acontece, afirma Ernesto Laclau – associando-se a outros proponentes da teoria dos movimentos sociais – porque os indivíduos já não definem a sua identidade exclusivamente em função dos meios e relações de produção, mas também como consumidores, residentes numa determinada área, membros de uma Igreja ou grupos de género, ou participantes no sistema político.[19]

De facto, os movimentos sociais podem surgir como alianças de organizações de base ou comunitárias, ONGs, partidos políticos, sindicatos, organizações de igrejas e mesmo de indivíduos, tais como intelectuais, artistas e outros. Uma vez que os novos movimentos sociais desafiam a burocratização, a acomodação e a massificação cultural crescentes da vida social, constituem a «expressão de uma forma de democracia mais aberta e pluralista» que tenta realçar «a difusão de valores e práticas colectivos e participativos, através de um leque cada vez mais alargado de sedes de luta social.»[20]

A diversidade e número de ONGs e de movimentos sociais ou populares no Brasil é impressionante. Na sua investigação, Moacir Gadotti e seus colaboradores pesquisaram 91 organizações não governamentais a trabalhar em prol da escola pública e estudaram também 89 organizações promotoras da educação popular.[21] Gadotti refere que os investigadores do Instituto Superior de Estudos Religiosos do Brasil identificaram 1041 organizações não governamentais. Deste total, 556 estavam a trabalhar para movimentos populares em 173 cidades, 251 organizações estavam associadas a movimentos de mulheres e 234 estavam envolvidas em movimentos afro-brasileiros. Sustenta que há outras organizações não governamentais que não estão identificadas neste estudo, incluindo ecologistas, pescadores, desempregados, comunidades religiosas e povos indígenas.

Centrum Voor Studie en Documentatie Vans Latijns Amerika [CEDLA], 1985); Elizabeth Jelin, «Movimientos sociales en Argentina: Una introducción a su estudio», *Cuestión de Estado* 1 (Setembro de 1987), pp. 28-37; Carlos R. Brandão, *Lutar com a Palavra* (Rio de Janeiro: Graal, 1982).

19 Ernesto Laclau, «New Social Movements and the Plurality of the Social», in Slater, ed., pp. 27-42. Ver também Henry Pease García et al., *America Latina 80: Democracia y Movimiento Popular* (Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, DESCO, 1981); Calderón Gutierrez e dos Santos, *Op. Cit.*; Norbert Lechner, ed., *Cultura Política y Democratización* (Santiago, Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, CLACSO, e Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1987).

20 David Slater, «Social Movements and a Recasting of the Political», in Slater, ed., p. 6.

21 Moacir Gadotti et al., *A Força que temos* (São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989, cópia mimeo). Acerca dos dilemas dos movimentos sociais e da experiência ímpar do PT, ver Tilman Evers, «Identity: The Hidden Side of New Social Movements in Latin America», in Slater, ed., p. 55.

A prática dos movimentos sociais oferece um terreno potencialmente fértil para uma abordagem de «conscientização» *à la* Freire. É típico dos movimentos sociais partirem de uma base de conhecimento e de anteriores lutas das pessoas, tomando em linha de conta as suas capacidades organizativas e as suas queixas. Isto permite a construção de programas *com* e *a partir* das comunidades, mais do que *para* elas. De uma perspectiva crítica, uma abordagem de conscientização recolhe opiniões diversas. De acordo com Agneta Lind e Anton Johnston, «Freire apresenta uma importante fonte de reflexão crítica e inspiração para os praticantes da alfabetização, através das suas críticas às abordagens elitistas e de domesticação em relação à literacia e da sua insistência nas experiências com os aprendentes, ensinando-os e ao mesmo tempo aprendendo com eles. A abordagem da conscientização não fornece, porém, linhas de conduta suficientes para uma estratégia de alfabetização completa e contém elementos não aplicáveis, especialmente para programas governamentais em larga escala.»[22]

Estas críticas podem ser avaliadas no contexto da experiência de Freire como político em São Paulo, onde a alfabetização e as políticas educativas em geral se baseavam numa pedagogia do oprimido e a criação de políticas envolvia programas governamentais em larga escala. Em São Paulo, porém, estabeleceu-se uma parceria entre os movimentos sociais e o governo municipal, ligando os recursos humanos desses movimentos aos recursos financeiros e técnicos do Estado. No caso das políticas orientadas para a criação da Escola Pública Popular, o Estado pretendia criar uma dinâmica que permitisse um movimento de reforma no interior das escolas municipais, organizando os professores e a comunidade escolar – nomeadamente através do Inter Projecto, dos grupos de formação e dos conselhos de escola – à volta dos temas da democratização da administração, do acesso e da melhoria da qualidade do ensino. Mais tarde iremos debruçar-nos sobre as complexidades deste último e, diríamos, mais audacioso projecto político de apoio à criação de um movimento social no interior das escolas nos capítulos que se seguem (IV, V e VI), nos quais discutiremos o Inter Projecto, os seus fundamentos teóricos e as suas implicações práticas. Neste Capítulo, iremos fixar-nos no antigo caso do MOVA.

Questões acerca do carácter de classe do governo municipal e do seu comportamento burocrático parecem perseguir educadores democratas e

22 Agneta Lind e Anton Johnston, *Adult Literacy in the Third World: A Review of Objectives and Strategies*, Education Division Document n.º 32 (Stockholm: Swedish International Development Authority, Outubro de 1986), p. 63. Para uma discussão sobre as experiências de Freire com a alfabetização na Guiné-Bissau, ver Carlos Alberto Torres, «From the "Pedagogy of the Oppressed" to "A Luta Continua": the Political Pedagogy of Paulo Freire», in *Paulo Freire: A Critical Encounter*, ed. Peter McLaren e Peter Leonard (London: Routledge, 1992), pp. 119-145.

progressistas que tentaram ligar o Estado aos movimentos sociais. Por exemplo, Gadotti, um dos colaboradores próximos de Freire, defende que «os movimentos sociais, mesmo quando lidam com administrações municipais progressistas, adoptam uma atitude de "estarem tacticamente dentro e estrategicamente fora."» Por outras palavras, os movimentos sociais que lutam pela educação popular ou participam no desenvolvimento de políticas sociais têm sempre um pé dentro e outro fora do Estado.[23] Dada a desconfiança que estes movimentos nutrem em relação à natureza e carácter do governo em São Paulo, é possível estabelecer um esquema comum de actuação e um conjunto de linhas de conduta que orientem a criação de políticas tanto para o governo municipal como para os movimentos sociais? E se for possível, que tipo de estrutura surgirá? E, como defendemos adiante, será possível – como a administração PT de São Paulo se propôs fazer – que o Estado crie condições que levem à criação de um movimento social no ambiente institucional das escolas?

Freire como Secretário de Educação da cidade de São Paulo: contexto histórico

Como já foi dito, a actividade política em São Paulo ilustra as tensões existentes entre as funções reprodutivas do Estado e o Estado como sede da luta por uma democracia mais ampla.

Nomeado pela Presidente de Câmara Luiza Erundina de Sousa em Janeiro de 1989, Freire trabalhou como Secretário de Educação até 27 de Maio de 1991, altura em que se demitiu para retomar as suas actividades académicas, proferir conferências e escrever. A equipa que trabalhara com Freire continuou a dirigir a formação política e o seu antigo chefe de gabinete, Mário Sérgio Cortella, um professor de Filosofia e Teologia na Universidade Católica Pontifícia de São Paulo, foi nomeado como novo Secretário de Educação até ao fim do mandato em Dezembro de 1992.[24] No início do seu exercício, Freire e a sua equipa implementaram mudanças radicais na educação municipal, incluindo uma reforma curricular abrangente para os 8 primeiros anos de escolaridade, novos modelos de gestão escolar, através da criação de conselhos de escola que incluíam pro-

[23] Moacir Gadotti. «The Politics of Education and Social Change in Brazil: A Critical View from Within» (comunicação apresentada no Encontro anual da American Education Research Association, Chicago, 4-7 de Abril de 1991, cópia mimeo). p. 12.

[24] Vejam-se as seguintes entrevistas conduzidas por Mário Sérgio Cortella: «O homem que substituiu Paulo Freire», *Aconteceu*, 576 (10 de Abril de 1991), p. 14; «Aqui não inauguramos paredes», *Folha Dirigida / Nacional* (24-30 de Dezembro de 1991), p. id.; e «São Paulo acaba com seriação e fortalece conselho», *Nova Escola* (Abril de 1992), p. 50.

fessores, directores, pais e representantes do governo, bem como o lançamento de um movimento para a alfabetização (MOVA-São Paulo) baseado numa planificação e produção participadas em parceria com organizações não governamentais e movimentos sociais.

A administração educativa constitui uma enorme tarefa na cidade de São Paulo, já que a sua população de 9,6 milhões de habitantes a torna um dos maiores municípios do mundo.[25] São Paulo é também o centro financeiro do Brasil, detentora da décima maior economia mundial.[26] Com um orçamento municipal de 2,75 biliões de dólares para 1989, 3,6 biliões de dólares para 1990, 3,89 biliões de dólares para 1991, 3,0 biliões de dólares para 1992 e 5,5 biliões de dólares para 1993, a cidade tem também o terceiro maior orçamento a seguir ao estado de São Paulo e ao governo federal. Freire presidia a 691 escolas com 710 000 estudantes e 36 614 funcionários (professores, pessoal administrativo e auxiliar), constituindo estes últimos 30% do total de funcionários do município.

Analisar a administração socialista do centro financeiro e industrial do Brasil capitalista coloca vários desafios teóricos. Além disso, a personificação da nova política educativa na figura de Paulo Freire oferece uma perspectiva singular das lutas sociais e do processo de conscientização.[27] Freire é não só uma figura extraordinária no mundo académico, mas também alguém que combinou de forma ímpar a teoria com a experiência prática na educação de adultos. Tornou-se famoso no início dos anos 60 em resultado das suas poderosas experiências na alfabetização, e os seus escritos deixaram de ser meras técnicas de alfabetização para se tornarem peças fundamentais da pedagogia crítica no mundo inteiro.

O trabalho de Freire começou a atrair a atenção através de obras que documentavam as suas primeiras experiências em alfabetização no

---

25 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), citado no *Almanaque Abril* (São Paulo, Brasil, 1994), p. 79.

26 No período de Setembro de 1990-91, o PIB brasileiro era de 375,15 biliões de dólares, o décimo mundial, depois dos Estados Unidos (5,2 triliões), Japão (2,9 triliões), Alemanha (1,3 triliões), França (1 trilião), Itália (872 biliões), Grã-Bretanha (834 biliões), Rússia (650 biliões), Canadá (600 biliões) e China (393 biliões). Ver «Indicadores Económicos Internacionais», *Folha de São Paulo* (19 de Abril de 1992), p. 3.

27 A palavra portuguesa *conscientização* foi definida por Freire deste modo: «A expressão francesa "prise de conscience" (tomar consciência) é um estado normal de todo o ser humano. Conscientização vai para além da "prise de conscience". É algo que começa na capacidade de alcançar, de agarrar a "prise de conscience". Algo que implica analisar. É uma espécie de leitura do mundo rigorosa ou quase rigorosa. É a forma de ler o modo como a sociedade funciona. Como adquirir poder, o que significa não ter poder. Finalmente, o conscientizar implica uma leitura mais profunda da realidade [e] o senso comum vai para além do senso comum»; Paulo Freire, conversa gravada em vídeo com Carlos Alberto Torres in *Learning to Read the World* (Edmonton: ACCESS Network, Outubro de 1990). Reproduzida em francês in Paulo Freire, *L'Éducation dans la Ville* (Paris: Paideia, 1991). Veja-se também Carlos Alberto Torres, «From the "Pedagogy of the Oppressed" to "A Luta Continua": the Political Pedagogy of Paulo Freire», McLaren e Leonard, eds. (n.º 22 acima), pp. 119-145.

Nordeste brasileiro. A sua acção pedagógica tem sido associada com o *Movimento de Educação & Base*, os Centros de Cultura Popular e as organizações de base no Brasil.[28] Nomeado em 1963 pelo governo populista de João Goulart para presidir à Comissão Nacional de Cultura Popular e coordenar o Plano Nacional de Alfabetização, o seu trabalho na alfabetização teve um profundo impacte no carácter da cidadania no Brasil.[29] Como primeiro director (1961-1964) do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife em Pernambuco, Freire estava ligado à esquerda católica e as suas ideias foram uma inspiração para a teologia da libertação na América Latina.[30]

Freire esteve também envolvido em importantes campanhas de alfabetização fora do Brasil, incluindo a Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Nicarágua, e os seus livros são considerados uma fonte de inspiração para a inovação educacional em muitas partes do mundo. As suas recentes análises sobre o papel da pedagogia da libertação nas sociedades industriais avançadas constituem assuntos importantes para debate e reflexão pedagógica.[31]

---

28 Celso de Rui Beisiegel, *Política e Educação Popular: A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil* (São Paulo: Editora Ática, 1982); Moacir Gadotti, *Concepção Dialética de Educação: Um estudo introdutório* (São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986); Thomas J. La Belle, «From Consciousness Raising to Popular Education in Latin America and the Caribbean», *Comparative Education Review*, 31 (Maio de 1987), pp. 201-217; Scott Mainwaring, *The Catholic Church and Politics in Brazil, 1916--1985* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1986), pp. 45, 66.

29 A importância da alfabetização para a construção da cidadania e a constituição dos sectores populares no Brasil não pode ser subestimada. Tem-se dito que «uma vez que até 1983 só os alfabetizados podiam votar no Brasil, o desejo de programas de alfabetização deveria entender-se como um mecanismo para aumentar o número de votantes, o que poderia sustentar politicamente o regime no poder. Se é assim, os números são impressionantes: no início dos anos 60, numa população total de 25 milhões, o Nordeste brasileiro tinha 15 milhões de analfabetos; em 1964, o ano do golpe de Estado, só no estado de Sergipe, a alfabetização acrescentou 80 000 novos eleitores aos 90 000 já existentes. Em Pernambuco, o total de eleitores passou de 800 000 para 1 milhão», Carlos Alberto Torres, *The Politics of Nonformal Education in Latin America* (New York: Praeger, 1990), p. 40. Partindo de uma perspectiva teórica e política diferente da de Freire, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) tentou afectar o carácter da cidadania brasileira. Veja-se, por exemplo, Philipe R. Fletcher, «National Educational Systems as State Agencies of Legitimation» (comunicação apresentada no Congresso ocidental regional da Comparative and International Education Society, Stanford University, 22-24 de Outubro de 1982, cópia mimeo); Hugo Lovisolo, *Educação Popular: Maioridade e conciliação* (Salvador, Bahia: Organização dos Estados Americanos, Universidade Federal da Bahia e Empresa Gráfica da Bahia, 1990).

30 Emmanuel de Kadt, *Catholic Radicals in Brazil* (New York: Oxford University Press, 1970); Márcio Moreira Alves, *O Cristo do Povo* (Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 1968); Ruben Alves, «Towards a Theology of Liberation» (dissertação de doutoramento, Princeton Theological Seminary, 1969); Carlos Alberto Torres, *The Church, Society and Hegemony in Latin America: A Critical Sociology of Religion in Latin America*, tradução de Richard Young (Westport, CT: Praeger, 1992).

31 Freire foi um catalisador, senão o grande animador, da inovação e mudança pedagógicas. A importância do seu trabalho está expressa no facto de que os seus livros mais importantes (por ex., *Pedagogia do Oprimido* [1970], *Educação para a Conscientização, Cartas à Guiné-Bissau* [1977]) foram traduzidos em várias línguas, incluindo o alemão, coreano, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês. Da *Pedagogia do Oprimido*, que foi traduzida em várias línguas, há mais de 35 reimpressões em espanhol, 19 em português e 12 em inglês. Ver Ira Shor, ed., *Freire for the Classroom: A Sourcebook for*

Mas o que há na filosofia política da educação de Freire que a torna tão actual e universal, colocando-o, a ele e a alguns dos «temas geradores» que propôs, no centro dos debates sobre pedagogia crítica nas últimas três décadas? Freire defende que a interacção humana raramente escapa à opressão de uma forma ou de outra. Por motivos ligados a classe, raça ou género, as pessoas tendem a tornar-se vítimas e/ou autores de opressão. Ele faz notar que a exploração de classe, o racismo e o sexismo são as formas mais visíveis de domínio e opressão, mas também reconhece a existência de subjugação por outros motivos, tais como crenças religiosas ou filiação política.[32]

Partindo de uma psicologia da opressão influenciada pelo trabalho de psicoterapeutas tais como Franz Fanon e Erich Fromm, Freire desenvolveu uma «pedagogia do oprimido». O seu objectivo consiste em usar a educação para melhorar a condição humana, contrariando os efeitos da opressão e, em última análise, contribuindo para o que considera «a vocação ontológica da humanidade».

A *Pedagogia do Oprimido*[33] de Freire, influenciada por uma miríade de correntes filosóficas, incluindo a fenomenologia, o existencialismo, o personalismo cristão, o marxismo humanista e o hegelianismo, faz um apelo ao diálogo e, em última análise, à conscientização – i.e., uma consciência crítica – como forma de ultrapassar relações de domínio e opressão.[34] Assim, conceitos de educação para a participação social, conscientização e *empowerment* são centrais na filosofia política da educação de Freire. Não é, de todo, de estranhar que, ao regressar ao Brasil em 1980, Freire se tenha tornado membro do PT e surgido como um dos seus mais notáveis intelectuais e educadores. O que adquire particular relevância nesta situação, porém, é o facto de, neste caso, o trabalho de Freire consti-

---

Liberatory Teaching (Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1987); Ira Shor e Paulo Freire, *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education* (Amherst, MA: Bergin & Garvey, 1987); McLaren and Leonard, eds., *Op. Cit.*; Ira Shor, *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change* (Chicago: University of Chicago Press, 1992); Peter McLaren e Colin Lankshear, eds., *Politics of Liberation: Paths from Freire* (London: Routledge, 1994).

32 Um tema gerador é uma situação da vida diária existencial e crucial para os membros de uma determinada comunidade «oprimida». Quando um tema gerador é descoberto através de uma investigação temática, e então é codificado, torna-se um mediador de conhecimento entre os sujeitos, conduzindo, então, à descoberta das «palavras geradoras» (que, por sua vez, são escolhidas com base na sua complexidade e riqueza silábicas), a base do método freireano de alfabetização.

33 Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, p. 19.

34 Moacir Gadotti, *Convite à Leitura de Paulo Freire* (São Paulo: Editora Scipione, 1989); Beisiegel e Carlos Alberto Torres, «A dialética hegeliana e o pensamento lógico-estrutural de Paulo Freire: Notas para uma análise e confrontação dos pressupostos filosóficos vigentes na dialética da pedagogia dos oprimidos e do pensamento freireano em geral», *Revista Síntese*, 3 (Abril – Junho de 1976), pp. 61-78; *Lectura Crítica de Paulo Freire* (Cidade do México: Gernika, 1978); *Educación y Conscientización* (Salamanca, Espanha: Ediciónes Sigüeme, 1980); e Carlos Alberto Torres, *The Politics of Nonformal Education*, Op. Cit.

tuir uma ruptura clara com os esforços anteriores centrados, em grande medida, em adultos num contexto não formal; o novo modelo educativo consubstanciado na administração educativa de Freire tem lugar no contexto de políticas do governo municipal, no que respeita à escolaridade primária pública em todas as áreas de conteúdos, à educação não formal e à alfabetização.

Nas próximas secções apresentamos os fundamentos conceptuais da agenda do PT para a criação de uma nova educação pública de qualidade, corporizada em iniciativas para a reforma curricular nas escolas básicas, em reformas no modo de governar e no esforço do PT em promover a alfabetização de adultos e de jovens em São Paulo.

À procura de um equilíbrio: política estatal e «Escola Pública Popular»

Os desafios no sentido de recriar o Estado de forma a reflectir a ideologia e os objectivos do PT, com que Freire e outros se depararam na governação, já foram antes analisados do ponto de vista teórico. Nesta secção apresentaremos, de modo breve, as formas como a administração de Freire enfrentou estes desafios fundamentais, bem como as questões relacionadas com os interesses de classe, a autonomia do Estado, a independência dos movimentos sociais e a integração produtiva e dinâmica desses três vectores.

O programa geral da reforma educativa proposta pela administração de Freire baseia-se no conceito de Escola Pública Popular. Na sua origem, o conceito de educação popular (ou seja, a «educação do povo») era utilizado na América Latina para definir o modelo de educação pública concebido por governos liberais, em particular, nas três últimas décadas do século XIX. O trabalho revolucionário de Freire com a *pedagogia do oprimido* transformou radicalmente esse conceito original de educação popular num outro que nasce da análise política e social das condições de vida entre os pobres e se propõe implicar estes grupos nos processos individuais e colectivos de consciência e acção críticas.[35]

O debate contemporâneo sobre a escolaridade pública popular no Brasil começa, assim, por reconhecer a gravidade dos problemas respeitantes à igualdade de oportunidades educativas em termos de acesso, permanência e qualidade. Por exemplo, dos cerca de 88 milhões de brasileiros com 10 ou mais anos, 25,5% eram analfabetos.[36] De acordo com o censo

35 Torres, *The Church, Society and Hegemony*, pp. 117-197.

36 Moacir Gadotti, *Uma só Escola para Todos: Caminhos da autonomia escolar* (Petrópolis: Vozes, 1990), pp. 165-167; Secretaria de Planejamento da Presidência da República, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IIBGEI, *Censo Demográfico: Dados gerais – Migração –*

nacional de 1980, 33% (7,6 milhões) dos 23 milhões de crianças de idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos não frequentavam a escola; entre os que frequentavam a escola, 27,6% (ou seja, 6,3 milhões) frequentavam anos de escolaridade abaixo da idade correspondente. Em média, 46,3% dos brasileiros possuem dois anos ou menos de escolarização, o que é considerado insuficiente para proporcionar um nível funcional de literacia, enquanto 75% dos brasileiros com cinco ou mais anos têm menos de quatro anos de escolarização. Uma vez na escola, conforme afirmou Plank (ver o Capítulo I), as oportunidades educativas das crianças são bastante limitadas, com 15% dos alunos do 1° ano e 19% dos alunos do 5° ano a abandonarem a escola e apenas 32% das crianças a completarem a escolaridade elementar no período previsto de oito anos.

Os constrangimentos educativos são ainda mais agravados por prementes problemas económicos, pela pobreza e a desigualdade. De acordo com um estudo do economista Hélio Jaguaribe, 64,7% da população economicamente activa vivia abaixo do limiar de pobreza (por exemplo, dois ou menos salários mínimos).[37] Como o Diálogo Interamericano notava, a pobreza e a desigualdade institucionalizada estão intimamente ligadas por toda a América Latina: «No Equador, Peru e Brasil, os 20% de famílias mais ricas ganham 30 vezes mais do que os 20% das mais pobres».[38]

Foi neste contexto que Freire defendeu que as condições físicas dos edifícios escolares de São Paulo eram ainda piores do que a qualidade da própria educação municipal. Centenas de salas de aula estavam completamente degradadas, com mesas e cadeiras impróprias para uso.[39] Uma avaliação feita no final do primeiro ano de Freire no governo revelava a extensão do problema. No começo do seu mandato, 654 das 691 escolas municipais estavam em más condições físicas, 400 das quais com problemas graves. Havia falta de 35 000 carteiras e cadeiras para os alunos, e a incapacidade financeira da Secretaria impediu a conclusão de reparações já aprovadas de edifícios escolares. Nos primeiros 11 meses foram desbloqueados fundos públicos para reparar 26 escolas e iniciaram-se melhoramentos em 20. Concluiu-se a construção de dez novos edifícios escolares que tinham sido iniciados pelos anteriores responsáveis pela educação e

Instrução – Fecundidade – Mortalidade: 9º Recenseamento geral do Brasil – 1980, vol. 1, tomo 4, n.º 1 (Rio de Janeiro: IBGE, 1983), pp. 114-167; Secretaria de Administração Geral, Ministério da Educação, *A Educação no Brasil na década de 80* (Brasília: Sistema Estatístico da Educação e Ministério da Educação e Cultura / SAG / CPS / CIP, Dezembro de 1990); IBGE e Unicef – Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, *Perfil Estatístico de Crianças e Mães no Brasil* 1 (Rio de Janeiro: IBGE, 1990).

37 Ver Gadotti, *Uma só Escola para Todos*, p. 166.

38 Aspen Institute, *Convergence and Community: The Americas in 1993: A Report of the Inter-American Dialogue* (Washington, DC: Aspen Institute, Dezembro de 1992), p. 43.

39 Paulo Freire, entrevista a Carlos Torres, São Paulo, 17 de Fevereiro de 1990.

outros nove edifícios estavam a construir-se. Finalmente, foram concedidas 500 novas cadeiras e carteiras e mais de 6274 foram reparadas.[40]

Igualmente responsável pela desigualdade educativa no Brasil é a prática existente das vias de ensino. Há sistemas paralelos de escolas básicas e secundárias[41]: um sector privado de qualidade, ocasionalmente subsidiado pelo Estado, que serve um público da classe média, e o ensino público para as crianças das famílias das classes pobres e trabalhadoras.[42] Os defensores da Escola Pública Popular denunciam políticas oficiais de privatização dos serviços públicos. Argumentam que a erosão da qualidade no ensino público cria um descontentamento cada vez maior, originando que um grande número de empresários ligados à educação tire partido do mal-estar existente em relação ao ensino público. Neste contexto, as classes trabalhadoras e os camponeses defrontam-se com duas alternativas: ou frequentar um «ensino público desvalorizado ou a exclusão total».[43]

No seu livro *Uma só escola para todos*, Gadotti documenta debates entre os intelectuais brasileiros radicais sobre os conceitos relacionados com a unificação das escolas populares ou escolas públicas populares. Atribui a origem deste debate à obra de Freire e a outros intelectuais proeminentes, muitos deles ligados ao PT, incluindo Florestan Fernandes, Luiz Eduardo Wanderley e Marilena Chaui.[44] Do mesmo modo, este conceito de ensino público popular está ligado a propostas do PT avançadas em várias administrações municipais «democráticas», incluindo Campinas, Diadema, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Santos e São Paulo.

O racismo institucionalizado, as práticas disciplinares desequilibradas ou o conteúdo curricular irrelevante podem afastar do sistema as crianças e os jovens das classes trabalhadoras. Os objectivos da escola pública popular ou da educação pública popular incluem melhorias na igualdade de acesso e frequência, o evitar do abandono escolar e o desenvolvimento de rotinas estruturais e organizacionais. As crianças de sectores populares consideram estranho em relação à sua própria experiência cultural o capital cultural institucionalizado da escola. Como defende o sociólogo francês Pierre Bourdieu, toda a actividade humana envolve a acumulação de capi-

40 Secretaria Municipal de Educação, «Boletim 9: Canal de comunicação entre a secretaria municipal de educação e a comunidade escolar» (São Paulo, 11 de Dezembro de 1989, cópia mimeo).

41 De ensino fundamental e médio, na organização escolar brasileira (*N. de A.T.*).

42 David Plank e Richard Pelczar, «Democratic Politics, Constitutional Reform and Basic Education in Contemporary Brazil» (comunicação apresentada no Encontro anual da Comparative and International Education Society, em Atlanta, GA, em Março de 1988); David Plank, «Public Purpose and Private Interest in Brazilian Education», *New Education*, 12 (1990), pp. 83-89.

43 Fórum de Políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos, *Educação de Jovens e Adultos: Subsídios para elaboração de políticas municipais* (São Paulo: Centro Ecuménico de Documentação e Informação, 1990), p. 10.

44 Gadotti, *Uma só Escola para Todos*, pp. 15-101, 143-183.

tal cultural com base num «*habitus*» específico. O conceito de *habitus* refere-se a um sistema interiorizado, permanente de valores ou significados, resultante da interacção do indivíduo com a sua família e o ambiente imediato ou comunitário. Diferentes actividades e papéis sociais produzem diferentes capitais culturais, os quais estão hierarquicamente articulados de acordo com a classe social e (no Brasil) a raça. Além disso, são frequentemente associados a credenciais educativas de elite.[45]

Assim sendo, os promotores do ensino público popular acreditam que são necessários melhoramentos drásticos na qualidade da educação. As crianças das classes trabalhadoras devem ser ensinadas a apreciar o seu próprio capital cultural e a serem expostas a estratégias de aprendizagem baseadas no seu próprio *habitus*. Actualmente têm de adaptar-se constantemente a um capital cultural e a um *habitus* da classe média dominante. É também necessário adaptar a oferta das escolas às exigências e necessidades das crianças das classes trabalhadoras, muitas das quais também trabalham a tempo inteiro ou parcial.

Além do mais, o ensino público popular é um conceito que associa a educação e a hegemonia. No Brasil, os defensores do ensino público popular criticam no ensino público a sua baixa qualidade e o autoritarismo. Relacionam a sua reforma ao controlo do planeamento e implementação do ensino por parte de forças populares, nomeadamente comunitárias e movimentos sociais. A gestão democrática das escolas é outro aspecto fulcral do ensino público popular. Este objectivo, que pressupõe autonomia na planificação, gestão e controlo do funcionamento das escolas, com a participação de alunos, pais, movimentos sociais, professores, funcionários e responsáveis governamentais pela educação, implica uma crítica violenta à planificação tecnocrática e ao conceito de competência técnica despida de qualquer controlo ou participação democráticos.

Donde, o avanço de um conceito altamente politizado do papel da escola na sociedade brasileira permitiu à SME-PT compreender a possibilidade de a escola pública se tornar um instrumento para a transformação da sociedade pelas classes populares: a Escola Pública Popular. O Secretário Freire desenvolve o conceito:

> Uma *Escola Pública Popular* não é apenas a que garante acesso a todos, mas também aquela em cuja construção todos podem participar, aquela que realmente corresponde aos interesses populares, que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma *nova qualidade*, baseada no empenhamento, numa postura de solidariedade, formando a consciência social e democrática. [...] O primeiro passo

[45] Ver Pierre Bourdieu e J. C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture* (London: Sage, 1977); Pierre Bourdieu, *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* (London: Routledge, 1984); e Pierre Bourdieu, *Coisas Ditas* (São Paulo: Editora Brasiliense, 1990).

> é conquistar a *escola velha* e convertê-la num centro de investigação, reflexão pedagógica e experimentação com *novas alternativas* dum ponto de vista popular [itálicos no texto].[46]

Na perspectiva de Freire, o objectivo é ligar a educação a um projecto histórico de emancipação social: as práticas lectivas deviam estar relacionadas com uma teoria do conhecimento. Consequentemente, a educação aparece mais como um acto de conhecimento do que uma mera transmissão de conhecimentos ou a assunção da bagagem cultural da sociedade. Uma vez que se considera que conhecimento e poder estão intimamente relacionados, as tradições e práticas culturais na escola são suspeitas de esconderem relações de domínio. Assim, a apropriação crítica do conhecimento pelas classes trabalhadoras pode implicar também uma crítica do arbitrário cultural.

O termo «arbitrário cultural» é usado aqui em referência ao conhecimento escolar e à forma como as escolas produzem e distribuem capitais culturais diferenciados. Na presente análise, porém, deve ser considerado descritivo e não analítico. O conceito de arbitrário cultural, um produto da nova sociologia da educação, refere-se ao facto de cada classe ter a sua própria cultura, cujos conteúdos são arbitrários. Uma vez que as relações entre classe são desiguais, uma classe dominante pode exercer uma «violência simbólica» no currículo escolar ao impor o seu capital cultural – ou seja, um sistema de significados que reflectem uma determinada herança cultural, uma linguagem e padrões de raciocínio, incluindo percepções intelectuais, morais e estéticas. Do mesmo modo, mas de uma perspectiva teórica diferente, Jürgen Habermas defende que a «cultura burguesa» – baseada nos princípios do individualismo possessivo e orientada para o sucesso e o valor material de troca – se transmite através da socialização na família e na escola. Demonstrar que o currículo é problemático e que o conhecimento escolar reflecte interesses humanos representa uma grande contribuição dos modelos de reprodução cultural, ainda que seja perigoso levar estes modelos demasiado longe.[47] Isto é particularmente verdadeiro quando, de acordo com a análise de Habermas, processos de mudança social nas sociedades capitalistas contemporâneas transformam princípios-chave constitutivos da cultura burguesa. Isto tornará problemático o conceito de «arbitrário cultural». Por exemplo, o conceito de uma cultura burguesa e de livre troca já não pode explicar a legitimação dos sistemas

46 SME-SP, *Cadernos de Formação Nº 1 – Um Primeiro Olhar sobre o Projeto, 3ª Série – Ação Pedagógica da Escola pela via da interdisciplinaridade*, Fevereiro de 1990, p. 15.

47 Linda M. McNeil, *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge* (New York: Routledge, 1986), p. 165.

capitalistas liberais quando uma ideologia de sucesso é posta em causa pela ligação cada vez mais incerta entre educação formal e o êxito profissional, ou quando a orientação para os valores materiais de troca está cada vez mais minada pelo crescimento de grupos sociais que são excluídos da vida social do trabalho remunerado e, no entanto, estão sujeitos a relações de dominação capitalista.[48]

Essencialmente, a proposta de Freire consiste numa educação para a libertação:

> A educação será libertadora na medida em que adopte a reflexão e acção conscientes e criativas das classes oprimidas acerca do seu próprio processo de libertação. Para assumir a sua hegemonia o povo precisa de uma educação de qualidade. Precisa das ferramentas, de apropriação de conhecimentos, de métodos e técnicas cujo acesso hoje está limitado a uma minoria privilegiada. Isto implica a apropriação sistemática e crítica da leitura, escrita e matemática, e dos princípios científicos e técnicos. Mais ainda, implica a apropriação de métodos de aquisição, produção e disseminação da aprendizagem: pesquisa, discussão, argumentação, uso dos mais diversos métodos de expressão, comunicação e arte.[49]

Em suma, o conceito de ensino público popular põe em causa a necessidade de uma crescente privatização dos serviços públicos, defendendo, antes, o aumento do investimento no ensino público e a melhoria no acesso e qualidade (i.e., *democratização do acesso*), ao mesmo tempo relacionando a eficácia da escola às necessidades educativas e sociais das crianças e jovens das classes populares. Finalmente, ao ligar o ensino público aos movimentos populares, este projecto enfatiza o controlo democrático – e não autoritário ou tecnocrático – dos recursos, planificação e implementação da educação (i.e., *democratização da gestão*). A implementação do ensino público popular inclui um importante movimento pela reforma curricular, novas formas de gestão das escolas e um programa de alfabetização, apresentados de forma breve nas secções que se seguem e discutidos em pormenor nos capítulos que faltam.

O Movimento para a Reorientação do Currículo

Sendo a característica central do ensino público popular a ideia de educação como prática de liberdade, em São Paulo a reforma curricular tor-

[48] Thomas McCarthy, *The Critical Theory of Jürgen Habermas* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1979), pp. 372-374.

[49] Fórum de Políticas Municipais, p. 20 (n.º 43 atrás).

nou-se uma peça fundamental da estratégia da Secretaria para criar um paradigma e uma prática educativa emancipatória. Numa tal perspectiva paradigmática, as escolas devem ser não só um local de reconstrução crítica do conhecimento e de crítica da sociedade, mas também um centro de produção de cultura popular.[50]

O movimento da reforma curricular – do qual o Projecto Interdisciplinar foi o primeiro impulso – baseia-se nos seguintes princípios: (a) é uma construção colectiva baseada na participação; (b) deve reflectir diversas experiências, com um respeito escrupuloso pela autonomia de cada escola; (c) deve realçar a relação entre teoria e prática, com uma metodologia de reflexão-acção e uma nova acção (*praxis*) no currículo; e (d) deve incluir um modelo de formação contínua de professores, com uma análise crítica do currículo na prática. A metodologia da reforma curricular começa com um processo de acção e de reflexão e, em seguida, uma nova acção desenvolvida em conjunto por professores, alunos, pais, membros dos conselhos de escola, e especialistas em educação da Secretaria Municipal de Educação, escolas e universidades, utilizando abordagens interdisciplinares e os contributos dos movimentos sociais.[51] São definidas três fases neste processo de reforma curricular (relacionadas com o método original de Freire): (a) *problematização*, que inclui uma crítica ao currículo vigente e uma discussão das formas inovadoras de o alterar; (b) *organização*, incluindo a sistematização de respostas a um questionário discutido nas escolas e às descobertas da primeira fase de problematização; e (c) *concepção e implementação* de um novo *currículo interdisciplinar através de um tema gerador*.

A reforma curricular começa com os directores e os professores a aprenderem a escutar os seus alunos. Utilizando uma abordagem interdisciplinar, os educadores devem também recolher temas geradores centrados nos conhecimentos dos alunos e dos professores. Por exemplo, a habitação foi um tema gerador escolhido por uma escola da zona de Perus em São Paulo durante o primeiro semestre, sendo o tópico estudado em todas as disciplinas, da Educação Física à Matemática. No segundo semestre foram escolhidos os transportes.[52]

O processo da reforma curricular começou em 1990 com 10 escolas-piloto em cada Núcleo de Acção Educativa (NAE). Foi depois implementado em mais 100 escolas (10 associadas a cada local-piloto). Nos finais de

50 Secretaria Municipal de Educação, «O movimento de reorientação curricular na secretaria municipal de educação de São Paulo», documento 1 (São Paulo, 1989, cópia mimeo), p. 1. O processo de reforma do currículo tem o nome de «Reorientação do Currículo através da Interdisciplinaridade».

51 Ibidem, p. 3.

52 Joaquim de Carvalho, «Pedagogia de Paulo Freire chega a mais cem escolas», *O Estado de São Paulo* (24 de Julho de 1990), p. 12.

1992, o projecto tinha-se estendido a cerca de 100 escolas e esperava-se a sua extensão gradual a todo o sistema. Simultaneamente, iniciaram-se em 1989 vários outros programas educativos, incluindo os *Grupos de Formação* (grupos de formação contínua de professores), o *Projecto Génese* (computadores na sala de aula) e o *Projecto Não Violência* (trabalho anti-violência com adolescentes). Os *Grupos de Formação*, por exemplo, promoviam a formação de professores através de encontros regulares para discutirem as suas práticas pedagógicas e ofereciam aos professores oportunidades para participarem em discussões com vários peritos e para lerem textos teóricos e filosóficos.

O processo de reforma radical iniciado pela SME-PT não foi, porém, isento de conflitos e contradições. A este propósito, Freire descreve uma conversa com uma directora de escola, na qual, após alguns momentos de discussão acerca da atitude da directora, ela se zangou e exclamou: «Pois, pois, eu sou autoritária e vou continuar assim». Freire, então, disse-lhe: «Olhe, eu sei que é autoritária. Gostaria de pedir-lhe com muito afecto que passasse a ser menos autoritária neste cargo. Mas, de facto, não posso impor-lhe o gosto pela democracia».[53] A directora permaneceu no seu posto.

Reforma da governação: os conselhos de escola

A Secretaria Municipal de Educação actua através de colectivos de directores, com os conselhos de escola na base. Por cada 40 conselhos de escola são eleitos delegados que participam num conselho superior de escolas dentro de cada Núcleo de Acção Educativa. Os coordenadores de cada NAE reúnem-se no Colégio Intermédio, e representantes deste grupo participam no Colégio Central, que inclui o Secretário de Educação, o Chefe de Gabinete, o Coordenador da Coordenadora dos Núcleos de Acção Educativa, o Director Técnico (que supervisiona a reforma curricular), o Chefe da Divisão Administrativa e o Consultor técnico e de planeamento da Secretaria.

Freire descreveu o conselho de escola, uma entidade criada por uma administração municipal anterior mas nunca implementada completamente, deste modo:

> O conselho de escola constitui a representação de algum poder, tem algum poder, não só o poder do director da escola, do responsável da escola. É constituído por professores, representantes dos pais e também dos funcionários da escola e dos

[53] Paulo Freire, conversa gravada em vídeo com Carlos Alberto Torres in *Learning to Read the World* (n.º 28 atrás).

> alunos. Por exemplo, eu estou constantemente a admitir pessoas para trabalharem na escola. Eu assino o documento, mas a aprovação vem do conselho; não sou eu que escolho a pessoa. Os conselhos de escola são uma das tentativas sérias que estamos a fazer no sentido de democratizar a escola e descentralizar o poder.[54]

Para que o conselho de escola funcionasse democraticamente, a proposta do *estatuto do magistério municipal* propunha que os directores, subdirectores e directores pedagógicos fossem eleitos por cada comunidade escolar. Para estes cargos podiam ser eleitas por dois anos as pessoas com a qualificação adequada.[55] Poderiam depois ser reeleitas por mais dois anos. No fim do segundo mandato, porém, não podiam concorrer de novo ao cargo senão após ter passado um período de dois anos. Isto, com efeito, teria obrigado os responsáveis pela gestão das escolas a voltarem a dar aulas de quatro em quatro anos. De acordo com esta proposta, todos os pais, as crianças de 10 anos ou mais, o pessoal administrativo (incluindo ajudantes, contínuos e seguranças) e o corpo docente podiam votar. Os votos dos alunos e dos pais representariam, proporcionalmente, 50% do total, representando os funcionários e o corpo docente os outros 50%. Para destituir os elementos do conselho de escola antes do fim do mandato era necessária uma petição assinada por 50% dos eleitores com direito a voto na comunidade escolar.

Após longas discussões envolvendo representantes dos sindicatos, professores e directores, a proposta deste estatuto foi rejeitada liminarmente, já que os três grupos se opunham veementemente a cargos eleitos. Opunham-se também a novas cláusulas que obrigavam os professores que trabalhavam tanto no sector do estado como no municipal a optarem por trabalhar a tempo inteiro apenas num deles. Foi elaborado um novo estatuto, incorporando a maioria das preocupações do sindicato dos professores, que entrou em vigor como Lei Municipal 11.229 de 26 de Junho de 1992.[56]

---

54 Paulo Freire, conversa gravada em vídeo com Carlos Alberto Torres, São Paulo, Maio de 1990.

55 Após 60 anos de trabalho para o sistema educativo municipal, nunca tinha sido implementado qualquer estatuto para a carreira docente dos professores. Freire disse-nos, em 1991, que considerava importante corrigir esta omissão. As qualificações propostas para o cargo de director de escola eram de três anos de serviço no sistema educativo municipal e a habilitação própria para a docência. *Estatuto do Magistério Municipal: Minuta do anteprojecto de lei* (São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Março de 1991), p. 44.

56 Como princípios-chave deste estatuto, o primeiro de sempre para o ensino municipal na cidade de São Paulo, figuravam ajustamentos mensais de salários ligados à inflação (garantia de um *piso* salarial profissional); mudanças nas condições de trabalho, incluindo a criação de uma Jornada de Trabalho Integral (ou seja, postos de trabalho equivalentes a 30 horas por semana, incluindo 20 horas presenciais e 10 horas adicionais para actividades extracurriculares); garantia de postos de trabalho parcial de 20 horas por semana, com a possibilidade para os professores a tempo parcial com vínculo de optarem por um cargo; implementação de um conselho de escola, como órgão deliberativo, integrando o director, professores, pessoal auxiliar, alunos e pais.

Freire reconhece que a sua primeira proposta foi rotundamente chumbada. No entanto, considera que esta derrota «não prova que estivéssemos errados politicamente, mas antes que o sistema educativo municipal estava politicamente atrasado».[57] Freire atribui a rejeição do projecto original ao corporativismo brasileiro.[58]

O Movimento para a Alfabetização (MOVA-São Paulo): a alfabetização como política cultural?

Os dilemas nas relações entre movimentos sociais e o Estado estão claramente evidentes no Movimento para a Alfabetização, conhecido por «MOVA-São Paulo». A ideia inicial de que o governo municipal colaboraria com os movimentos sociais existentes para fomentar um movimento de alfabetização organizado dentro da cidade foi anunciada pela Secretaria, em Outubro de 1989, quando Freire tomou posse como Secretário de Educação: o MOVA foi lançado em Janeiro seguinte, com o objectivo de alfabetizar 60 000 pessoas. Consequentemente, a estrutura do MOVA cresceu a partir de um acordo entre a administração popular democrática e uma série de movimentos sociais de São Paulo preocupados com assuntos como a posse da terra, a habitação, a saúde e a educação.

Dado este acordo ímpar, é importante explorar a natureza das relações entre o MOVA e o governo municipal (i.e., a Secretaria de Educação). Entrevistas com alguns dos líderes dos movimentos sociais, que colaboraram com a Secretaria no MOVA, realçaram o processo histórico da educação como instrumento da luta popular. À pergunta «como se processam as relações entre os movimentos sociais e o governo (em particular a Secretaria Municipal de Educação) sob a administração PT?» as respostas foram:

> «Quando foi a última vez em que participámos numa coisa tão bonita?!»
>
> «O governo da Srª Presidente Luiza Erundina está orientado para as massas populares... ela já trabalhou nesta zona [a periferia degradada da cidade]... este governo abriu um espaço para as nossas organizações.»
>
> «O movimento, MOVA, foi criado com base nas ideias de Paulo Freire. As experiências anteriores, como o MOBRAL e a Suplência [ensino nocturno para adultos] não atingem a qualidade do MOVA. [O MOVA] trabalha a partir da nossa realidade, investigando a realidade da comunidade... O MOVA é a conquista dos nossos direitos, não é uma mera "oportunidade" que nos dão.»

[57] Paulo Freire, conversa com Carlos Alberto Torres, São Paulo, 2 de Julho de 1991.

[58] Ibid. Para uma discussão sobre corporativismo e educação, veja-se Daniel A. Morales-Gómez e Carlos Alberto Torres, *The State: Corporatist Politics and Education Policy Making in Mexico* (New York: Praeger, 1990).

> «Sob a administração PT, pela primeira vez uma experiência nova chegou à população da cidade, em conjunto [governo municipal e movimentos sociais], apesar das dificuldades que enfrentámos, tentámos que desse certo.»[59]

À pergunta sobre o futuro do MOVA (face à eventualidade de mudança nos governos municipais)[60] e dos movimentos sociais do Brasil em geral, um activista do MOVA insistiu: «Enquanto houver pessoas haverá um movimento».[61] Em toda a sua simplicidade, esta afirmação demonstrava a natureza da organização política eminentemente de base do PT, e antecipava a relação fluida, embora por vezes conflituosa, entre o Estado e os movimentos sociais que a administração PT atingiu em São Paulo.

Porém, manter uma relação produtiva e mutuamente satisfatória entre as chamadas administrações municipais populares e os movimentos sociais apresenta enormes desafios. Os movimentos sociais afirmam que a sua participação não deve dispensar o governo de investir em actividades (sejam elas a educação de adultos ou a escola) em que os movimentos sociais colaboram. Para os movimentos sociais, o desafio reside em formar parcerias com o governo sem serem cooptados, mantendo, assim, a sua autonomia política e pedagógica e conseguindo ao mesmo tempo graus mais elevados de organização e prática social. Estes dilemas foram bem expressos durante um fórum realizado, em 1990, em São Paulo para discutir a parceria entre o sector público e os movimentos sociais na educação de adultos:

> O apoio material e pedagógico que as administrações municipais oferecem aos grupos populares que promovem a educação de adultos deveria acontecer sob duas condições básicas: que este apoio não implique que a administração municipal pública se está a demitir da oferta de programas de educação para adultos com qualidade e que este apoio a grupos populares seja dado em condições que respeitem e preservem a autonomia política e pedagógica destes grupos populares... Ainda restam dúvidas sobre se esta modalidade de relações entre as prefeituras e os movimentos populares não resultarão objectivamente num mecanismo de institucionalização e perda de autonomia dos movimentos populares e cooptação pelo Estado. Esta é uma controvérsia que só o passar do tempo e experiências práticas poderão resolver.[62]

---

59 Entrevistas conduzidas por Pilar O'Cadiz em São Paulo, Setembro de 1992.

60 Em Outubro de 1992, o PT perdeu as eleições municipais para o Partido Democrático Social (PDS), um partido conservador liderado por Paulo Maluf, que se tornou presidente da Câmara Municipal de São Paulo.

61 Entrevista de Pilar O' Cadiz, Outubro de 1992.

62 Fórum de Políticas Municipais (n.º 43 atrás), p. 18.

Quadro 3.1

Município de São Paulo: Salários dos professores (tempo inteiro, tempo parcial), horário diurno e horário nocturno (em cruzeiros), Agosto de 1992

	Zonas					
	Central (1)	Intermédia (2)	(1) / (2) (em %)	Periférica (3)	(2) / (3) (em %)	(1) / (3) (em %)
A						
Ensino diurno a tempo inteiro	2.110,366 (406,19)	2.743,475 (528,04)	30,0	3.165,548 (609,28)	15,4	50,0
Ensino diurno a tempo parcial	1.160,701 (223,40)	1.477,256 (284,33)	27,3	1.688,292 (324,95)	14,3	45,4
Ensino diurno a tempo inteiro/ ensino diurno a tempo parcial (em %)	45,0	46,1		46,7		
B						
Ensino nocturno a tempo inteiro	2.743,475 (528,04)	3.376,585 (649,90)	23,1	3.798,658 (731,14)	12,5	38,5
Ensino nocturno a tempo parcial	1.477,255 (284,33)	1.793,810 (345,26)	21,4	2.004,847 (385,87)	11,8	36,0
Ensino nocturno a tempo inteiro/ ensino nocturno a tempo parcial (em %)	46,1	46,9		47,2		
Ensino diurno a tempo inteiro/ ensino nocturno a tempo inteiro (em %)	30,0	23,1		20,0		
Ensino diurno a tempo parcial/ ensino nocturno a tempo parcial (em %)	27,3	21,4		18,7		

Fonte: Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, Assessoria Financeira, dados não publicados, Agosto de 1992.

Nota: Os equivalentes em dólares americanos, de acordo com o câmbio da época, estão entre parênteses. Horário de professor a tempo inteiro (*Jornada de Trabalho Integral*) = 30 horas / semana (EM-O4A [professor em início de carreira]); e professor em tempo parcial com habilitações de nível superior = 20 horas / semana (EM-O41 [professor em início de carreira]). Localização das zonas: (1) central = localização mais desejada ou mais segura; (2) intermédia; e (3) periférica = zonas mais pobres, bairros de lata, zonas com problemas de segurança, etc.

Esta articulação entre o sector público e os movimentos sociais representa um princípio fundamental da alfabetização e da formação da política educativa em São Paulo. Ao descrever esta relação, Freire defendia que «a Secretaria não quer absorver os movimentos, mas também não quer apenas conceder fundos». E acrescentava: «não temos receio das tensões que possam surgir com este acordo. Queremos aprender em conjunto a lidar com este conflito. Respeitamos o pluralismo, mas também temos a nossa pró-

pria agenda. Se os movimentos não aceitarem o nosso modelo pedagógico consideraremos isso uma quebra do contrato.»[63]

Dentro do contexto geral da relação Estado-movimento social, uma análise da estrutura organizacional do MOVA lança uma luz importante sobre factores influentes na sua relação com a Secretaria. Em princípio, o MOVA era uma federação de movimentos, coordenados por uma instituição chamada «Fórum MOVA», que englobava aproximadamente 50 líderes, cuja média de idades ia dos 18 aos 24 anos. Muitos deles eram estudantes universitários da classe baixa ou média, alguns deles ligados a organizações cristãs de base ou organismos mais tradicionais da Igreja.

Na Secretaria havia uma equipa central de coordenação que incluía pedagogos, administradores, sociólogos e jornalistas, com um coordenador geral em contacto directo com o Secretário. Devido a choques de personalidades e tensões entre os movimentos sociais e a administração municipal, este cargo de coordenador tinha sido ocupado por cinco pessoas diferentes desde que a equipa de coordenação fora criada para funcionar como elo de ligação entre a Secretaria e o Fórum.

Aquando da sua fundação em Fevereiro de 1990, havia 49 movimentos sociais que tinham assinado acordos com o MOVA, com 320 turmas ou *núcleos de alfabetização*, cada uma com 20-30 alunos (6400 a 9600 alunos no total), com o objectivo de chegar às 1200 turmas no final do ano. Embora seja difícil calcular se esse número foi atingido, é claro que muitos alunos abandonaram. Por exemplo, em Maio de 1990, 12 000 alunos estavam registados no MOVA e esperava-se que 9000 concluíssem o seu programa de alfabetização. Na altura em que Freire se demitiu do cargo de Secretário, em Maio de 1991, o MOVA tinha 640 turmas com 29 000 alunos. Um ano mais tarde, em Julho de 1992, 18 329 alunos estavam inscritos no MOVA, servidos por 887 *monitores* e 130 supervisores trabalhando para 78 movimentos sociais que tinham assinado acordos de colaboração com a Secretaria.

Um *núcleo coordenador* organizava a oficina de formação (30 horas) para formar os monitores. Os professores (também chamados «alfabetizadores» ou «monitores») eram seleccionados pelos movimentos sociais, que também recrutavam os alunos. As principais responsabilidades da Secretaria consistiam em estabelecer o conteúdo pedagógico e os métodos a utilizar pelos núcleos nas sua sessões de alfabetização, treinar os professores seleccionados e financiar o processo, incluindo o pagamento dos ordenados dos monitores.

A formação mensal dos monitores do MOVA teve lugar aos sábados e domingos, de Janeiro a Março de 1990. Depois de Maio, organizaram-se

[63] Paulo Freire, entrevista a Carlos Alberto Torres, São Paulo, 21 de Fevereiro de 1990.

novas e mais longas sessões de formação. Nestas sessões, a Secretaria distribuía documentos (*cadernos de formação*), que transmitiam princípios político-pedagógicos às pessoas com actividade no Movimento, para além de fornecerem orientação metodológica concreta. Além disso, realizavam-se, sob a orientação de um coordenador pedagógico profissional (fornecido pela Secretaria) reuniões regulares (em geral semanais) entre os alfabetizadores de cada núcleo de alfabetização. Esta orientação pedagógica dentro da estrutura do MOVA visava garantir uma abordagem científica da alfabetização, possibilitando, ao mesmo tempo, o debate em torno de práticas lectivas, bem como de aspectos de conteúdo e de organização política, a ter lugar entre participantes de todos os níveis do Movimento, partindo da premissa de que «o conhecimento e competência pedagógicos constituem um processo histórico: contínuo, colectivo e profundamente pessoal.»[64] Um dos grandes objectivos para os alunos do MOVA era que concluíssem o primeiro ano (i.e., adquirissem as bases da literacia) e estivessem aptos a entrar no segundo ano do curso normal de educação de adultos.

Face a estes objectivos, segue-se uma pergunta lógica: *Qual era o método de alfabetização do MOVA?* No contexto de uma administração PT e de uma Secretaria de Educação encabeçada por Paulo Freire, seria de esperar que a metodologia de alfabetização do MOVA se assemelharia muito às anteriores experiências de Freire. O segundo coordenador do MOVA, todavia, aponta uma série de diferenças. Primeiro, não há um método freireano, mas apenas uma teoria do conhecimento. Segundo, esta teoria do conhecimento está associada a uma visão política e a algumas técnicas de alfabetização, mas o MOVA não teria necessariamente de usar todas as técnicas, tais como a palavra geradora ou a investigação temática. Terceiro, o método do MOVA também inclui o trabalho de Emília Ferreiro, uma linguista e pedagoga argentina a viver no México, que desenvolveu uma nova percepção «construtivista» do processo da alfabetização, especialmente em crianças, com base na pesquisa de Jean Piaget em psicologia. Finalmente, o método do MOVA incorpora a lógica dialéctica e os contributos da linguística, incluindo o conceito de Lev S. Vygotsky de um «discurso interior».[65]

Para além da psicologia genética, é reconhecida a contribuição para o método do MOVA da obra de Vygotsky na sociolinguística. Ao discutir a importância de Vygotsky na perspectiva holística da língua, Yetta Goodman e Kenneth Goodman sugerem alguns pontos comuns entre Freire e

64 *Reflexões sobre o Processo Metodológico de Alfabetização – MOVA-SP Caderno 3* (São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1990), p. 6.

65 Lev S. Vygotsky, *Thought and Language* (Cambridge, MA: MIT Press, 1962) e *Mind and Society*, ed. M. Cole, V. John-Steiner e E. Souberman (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978).

Vygotsky: «No sentido lato, Freire reconhecia que os alunos aprendem melhor quando são livres de controlar a sua própria aprendizagem. Esta libertação não é nem romântica nem abstracta. Os professores não podem libertar os alunos dos constrangimentos das interacções sociais. Mas podem remover os controlos artificiais da escola tradicional. Podem encorajar os alunos a entrar livremente em actos de discurso e literacia, interacções sociais autênticas em que a língua é um instrumento de comunicação.»[66]

Partindo de modelos behavioristas, uma premissa básica na abordagem psicogenética do conhecimento de Ferreiro é que «para compreendermos as crianças temos de ouvir-lhes as palavras, seguir-lhes as explicações, compreender-lhes as frustrações e ouvir a sua lógica.»[67] Estas premissas sugerem que o êxito da aprendizagem resulta da mesma actividade dos aprendentes, que é designada por «assimilação»[68] na psicologia genética de Piaget. Assim, mais do que preocuparmo-nos se a criança é capaz de falar, deveríamos ajudá-la a tomar consciência do que já é capaz de fazer, ajudá-la a passar do "saber como" para o "saber acerca de" um saber conceptual.»[69]

Esta abordagem é compatível com a tentativa de Freire de encontrar temas e palavras geradores para a alfabetização. Do mesmo modo, a abordagem construtivista partilha as críticas de Freire ao ensino tradicional – «ensino bancário» na terminologia de Freire – que, sendo centrado no professor, entende que a aprendizagem depende e deriva dos métodos de ensino.

A 15 de Julho de 1990, a Secretaria organizou um congresso em que o Secretário de Educação, Paulo Freire, discutiu com os monitores do MOVA (estiveram presentes cerca de 500) e com os representantes regionais eleitos pelos núcleos associados aspectos de importância metodológica para o movimento de alfabetização. No seu «diálogo» com os activistas do

66 Yetta M. Goodman e Kenneth S. Goodman, «Vygotsky in a Whole-Language Perspective», in *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Social-Historical Psychology*, ed. Luis C. Moll (New York: Cambridge University Press, 1990), p. 238.

67 Citado em Yetta Goodman, «Preface to the English Edition», in *Literacy before Schooling*, por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Portsmouth, NH: Heinemann, 1982), p. xii.

68 Para Piaget a cognição é uma estrutura organizacional que envolve adaptação cognitiva. Na sua forma dinâmica, o desenvolvimento intelectual caracteriza-se por três constantes funcionais: organização, assimilação e acomodação. A natureza da assimilação define-se pelo facto de que todo o acto cognitivo de um sujeito envolve um tipo de estruturação ou reestruturação cognitiva do objecto exterior para os sistemas de sentido já interiorizados pelo sujeito. Assim, o processo de assimilação aparece em três formas: repetição cumulativa, generalização da actividade com a incorporação de novos objectos de conhecimento e reconhecimento motor. Veja-se Jean Piaget, *The Origins of Intelligence in Children* (New York: International University Press, 1952).

69 Ferreiro e Teberosky, p. 285; Emília Ferreiro, ed., *Los Hijos del Analfabetismo: Propuestas para la alfabetización en América Latina* (México: Siglo XXI, 1989).

MOVA presentes no congresso. Freire discorreu sobre a sua experiência anterior no trabalho de alfabetização de adultos e realçou a natureza política da sua proposta, em contraste com uma percepção técnica e linguística da sua metodologia. Como tal, defendeu o desenvolvimento de novos conhecimentos acerca do processo de alfabetização para ajudar na passagem do teórico ao prático e para ultrapassar as limitações das experiências anteriores. Afirma: «As chaves das investigações mais recentes são exactamente as chaves do domínio da ciência para que se possa facilitar a aprendizagem da leitura da palavra, no sentido de abordarmos as pessoas com um maior rigor no nosso próprio entendimento do mundo que deve ser.» Freire identificou a obra de Emília Ferreiro como uma das chaves valiosas para abrir novas abordagens na compreensão do conhecimento. Fez, porém, notar aos presentes que «Emília não ultrapassa Paulo Freire; Emília tem de ser incorporada em Paulo Freire». Tendo causado risos na assistência, Freire continuou, afirmando, num tom muito sério, que essa fusão entre as duas filosofias pedagógicas é uma necessidade para as classes populares. Afirmou: «*As classes populares precisam de que Paulo Freire e Emília se incorporem*». Rejeitando o conceito de irrelevância da teoria académica para os interesses dos sectores populares, Freire conclui: «As classes populares precisam de teoria, essa teoria apenas tem de ser posta ao serviço dos seus verdadeiros interesses e ficar dominada por uma orientação política popular: a ciência no interesse delas.»[70]

Um antigo coordenador do MOVA define o método do programa basicamente como 80% Freire e 15% Ferreiro, sendo o resto de outras influências.[71] Assim, uma rápida análise do material de alfabetização demonstra que a epistemologia de Freire, o conceito de educação como acto de conhecimento, a percepção por parte de Freire e Vygotsky de conhecimento e cultura como inerentes à *praxis* de indivíduos e comunidades, e a perspectiva teórica de Freire acerca das relações entre política, poder e educação, todos parecem influenciar a concepção do método do MOVA, tal como o faz a psicogénese da linguagem de Ferreiro. Apesar da abordagem da alfabetização, teoricamente sofisticada e bem delineada, da Secretaria, o segundo coordenador do MOVA realçava o facto de a Secretaria PT não ter imposto um método dito freireano ou outro qualquer: «Nós propomos, mas não impomos [...] Não podemos obrigar os nossos núcleos de alfabetização a seguir estritamente uma determinada metodologia.»[72]

---

70 Do registo do discurso de Freire no Congresso do MOVA, em 15 de Julho de 1990.

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

72 Ibidem.

Ao mesmo tempo, este antigo coordenador é igualmente crítico em relação à contribuição de Ferreiro, em particular no que se refere ao seu positivismo e à assunção de que não existe aparente perda de conhecimento ou regressão em indivíduos que já atingiram a cognição. Aponta também falhas na abordagem de Ferreiro pela sua perspectiva muito limitada acerca das relações entre educação e política. Na mesma linha, no Congresso do MOVA, Maria José Vale Ferreira (uma das directoras pedagógicas do MOVA) falou na necessidade de estratégias mais concretas para atingir os objectivos abstractos de aumento de consciência crítica associada à «luta política dos movimentos populares», como está expressa no discurso do movimento: «Temos de tornar estas palavras realidade», afirmou Ferreira de modo veemente. Apelou também aos membros para que ultrapassassem «divisões internas estéreis» (que se tinham tornado evidentes nos acesos debates políticos sectários que surgiram ao longo do Congresso).

Sumário

Através de cada uma das três grandes áreas de intervenção atrás afloradas de forma breve – Movimento para a Reorientação Curricular, instituição dos Conselhos de Escola e MOVA – a SME-PT, trabalhando como um governo activista e socialista democrático, tentou criar uma nova dinâmica entre uma instituição do Estado e forças de mudança social (*e.g.*, os movimentos sociais). No caso do Movimento para a Reorientação Curricular e da institucionalização dos Conselhos de Escola, a SME-PT originou, de facto, estruturas e experiências que, esperava-se, lançariam as bases para uma crescente consciencialização da comunidade em relação ao envolvimento em aspectos relacionados com ensino e aprendizagem. Pretendia-se que, em última análise, um tão acentuado acesso a escolas e temas escolares iria fomentar o entusiasmo necessário para mobilizar a comunidade, ou mesmo um movimento social de base, em torno da qualidade do ensino público e da criação das Escolas Públicas Populares. O MOVA representou o complemento dos exemplos anteriores, que eram, de certa forma, situações em que a SME-PT tentaram galvanizar apoio para um movimento social alargado em torno do ensino primário. Com o MOVA, a própria SME-PT desempenhou um papel secundário em relação a movimentos já existentes de alfabetização de adultos/jovens, em vez de um papel de iniciador. Esta foi claramente a situação de maior desafio, embora, como a nossa análise revela, a relação fosse, afinal, de mútuo respeito, apesar de tensões e obstáculos recorrentes.

Os próximos capítulos analisam os fundamentos teóricos das principais iniciativas políticas da administração Freire para a instrução primária e apresentam indícios preliminares de alguns dos êxitos e desafios vividos por educadores à medida que iam implementando estas novas reformas. A sua experiência está estudada em maior detalhe nos estudos de caso do Capítulo VI.

IV

CRIANDO A ESCOLA PÚBLICA POPULAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E INICIATIVAS POLÍTICAS

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

Porquê uma Escola Pública Popular?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

utilização de computadores) e o MOVA (o Movimento para a Alfabetização de Jovens e Adultos).[4]

Neste Capítulo, consideram-se os fundamentos teóricos para três aspectos da agenda global de reforma do PT: democratização da gestão escolar, melhoria da qualidade do ensino e formação de cidadãos críticos e responsáveis.[5] Embora estes se articulem como objectivos políticos distintos, eles estão inter-relacionados e interdependentes e têm como principal veículo a criação de uma Escola Pública Popular.

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

Estas novas políticas e programas ambiciosos e radicais surgiram tendo como pano de fundo uma série de desafios e obstáculos. Em primeiro lugar, o mandato do PT concedia-lhe um curto período de quatro anos para delinear e pôr em prática as suas reformas. Além desta limitação temporal

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

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

das reformas, o PT enfrentava ainda o desafio constituído pelo estado geral do ensino público na cidade. Alguns exemplos ilustram a triste situação. Em 1989, calculava-se que mais de um milhão de crianças em idade pré-escolar e escolar em São Paulo não estavam matriculadas em escolas devido a limitações de capacidade. Um professor em início de carreira ganhava pouco mais do que uma empregada doméstica. Os números relativos a retenções e abandono escolar eram assustadoramente elevados. Uma vez que o governo anterior não garantira exames de certificação, milhares de professores trabalhavam sob contratos temporários, dando como resultado um número significativo de escolas com falta de professores e uma mobilidade do corpo docente desnecessária. Sessenta por cento das infra-estruturas escolares requeriam reparações de fundo ou de pormenor, em resultado de tectos que tinham abatido, instalações eléctricas perigosas e canalizações que não funcionavam. No distrito havia dois camiões que davam resposta às necessidades de distribuição de um sistema que cobria 1500 km². Para completar esta situação, a administração PT, ao tomar posse dos seus cargos, deparou-se com um défice no orçamento para a educação de muitos milhões de dólares.[6]

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

Através dos seus esforços para democratizar a tomada de decisões relativas à educação na cidade e de outros projectos orientados em torno da democratização do acesso ao ensino, da criação de uma proposta pedagógica alternativa e da promoção da alfabetização de jovens e adultos, o PT procurou desenvolver uma larga campanha de base em defesa de uma

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

Escola Pública de Qualidade.[7] O Chefe de Gabinete de Freire, Moacir Gadotti, descreve o que se entende por «qualidade» neste contexto particular e como a administração se lançou na procura desta nova qualidade da escola numa perspectiva prática:

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

Assim, e em consonância com os princípios democráticos do Partido dos Trabalhadores e da equipa Paulo Freire (constituída pelos mais conceituados educadores e especialistas universitários a trabalhar ao nível da Secretaria), a participação democrática e a construção colectiva eram os termos-chave operacionais da administração. *Democratização da gestão das escolas municipais* – um objectivo político de princípio da SME-PT – implicava um processo de reforma curricular que exigia a participação da comunidade escolar na construção de um projecto educativo consistente. Segue-se, então, que o segundo objectivo político da SME-PT, *a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas municipais*, revestiria o carácter de um esforço de mobilização política, além de um projecto de transformação pedagógica. Finalmente, a *formação de cidadãos críticos e responsáveis* seria o resultado natural dos dois objectivos anteriores, sendo que a melhor qualidade do ensino ajudaria os alunos a desenvolver os conhecimentos e as competências fundamentais para esta cidadania e a experiência de ensino democrático dar-lhes-ia as necessárias bases empíricas.

Porquê um movimento pela reforma curricular?

A distinção notável que separa a agenda de reforma do PT de outras grandes reformas e aperfeiçoamentos escolares é a dupla ênfase político-pedagógica posta nos esforços da administração e na sua tentativa de criar um processo de reforma definido como um movimento político/educativo. O factor subjacente à ideia de um *movimento* multifacetado, em contraste com um programa de *reforma* definido de forma rígida, foi a consciência por parte dos educadores do PT na Secretaria de que poderiam ter apenas quatro anos (ou menos, se considerarmos o período de transição entre

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

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

governos) para levar a cabo os esforços de criar impacte na realidade educativa das crianças da cidade e nas mentalidades pedagógicas dos professores a trabalhar nas escolas (os seus cálculos sobre o tempo disponível vieram a revelar-se correctos). Com este objectivo, e numa tentativa de evitar a sensação de que a Secretaria estava a impor a sua agenda político-pedagógica às escolas, a SME-PT optou por criar um movimento de base dentro das escolas que fizesse avançar as suas propostas de reforma educativa radical. Isto, obviamente, teria lugar sob a liderança de uma «democracia popular», representada pelo governo municipal PT. A intenção da SME-PT, porém, era, se possível, que o esforço de reforma criasse raízes ao nível das escolas, a fim de desenvolver autonomia suficiente para continuar a evoluir para além da permanência do Partido dos Trabalhadores no governo municipal (ou seja, após a eleições municipais seguintes). Por este motivo, a sua principal iniciativa de nível elementar, o *Movimento para a Reorientação do Currículo* (MRC), mais do que representar um projecto de reforma num pacote bem apresentado e altamente elaborado, pretendia, essencialmente, provocar o repensar e o reformular de relações entre professores, alunos e directores das escolas municipais de São Paulo, visando lançar as bases para a reflexão crítica a decorrer sobre práticas pedagógicas e o estabelecimento de um processo contínuo e a longo prazo de renovação do currículo. Para realizar a difícil tarefa de transformar valores, atitudes, normas e, até, a cultura organizacional, a SME-PT propôs um modelo de trabalho de um projecto de reforma de currículo: *o currículo interdisciplinar através do tema gerador* ou Inter Projecto. O Inter Projecto foi apresentado aos professores como uma opção viável para uma acção pedagógica coordenada sob a rubrica geral do MRC.

Também de acordo com os objectivos democráticos da SME-PT, as escolas que não optassem pelo Inter Projecto desenvolveriam propostas independentes para uma série de projectos educativos (*e.g.*, projectos com a participação dos pais, actividades culturais e de enriquecimento do currículo, tais como jornais de escola, grupos de teatro, bandas de música, etc.) que também recebiam apoio técnico e logístico da Secretaria. Segundo documentos da Secretaria, em Janeiro de 1992, 326 escolas do pré-escolar e primárias estavam envolvidas na implementação de projectos especiais.[9]

Além disso, a SME-PT promoveu numerosos outros projectos, tais como: *Projecto Génese* (44 escolas levaram a cabo este programa, utilizando computadores como parte integrante do seu programa educativo);

[9] SME-PT, *Diretrizes e Prioridades para 1992, 1ª Série – Construindo a Educação Pública Popular*, vol. 4, Janeiro de 1992, p. 10.

Programa Sala de Leitura (um programa para a criação de salas de leitura em 90% das escolas primárias, com uma colecção itinerante de 400 livros para as restantes escolas); projectos sobre SIDA e educação sexual; *Projecto Não Violência*, destinado a responder às necessidades educativas dos sectores mais marginais da juventude da cidade e dos meninos da rua e à prevenção da sua delinquência.

As secções seguintes descrevem as reformas administrativas iniciadas pela SME-PT e desenvolvem os fundamentos teóricos da principal tarefa política da Secretaria, o Inter Projecto.

Transformando a administração central e regional da SME-PT

Embora o conteúdo do programa do PT devesse muito à obra pedagógica crítica que Freire desenvolveu ao longo da sua vida, tanto em teoria como na prática, estar-se-ia longe da verdade ao afirmar que o projecto de reforma educativa apresentado pela SME-PT sob a liderança de Freire foi apenas um produto da sua mente ou o mero reflexo da lenda pessoal de Freire. No início, como já se disse, foi o produto de um intenso esforço colectivo entre um grupo de colegas de uma equipa nuclear (a *equipa Paulo Freire*) da Universidade de São Paulo, da Universidade Católica Pontifícia de São Paulo e da Universidade Federal de Campinas, que Freire convidou para a Secretaria para trabalhar na elaboração de um projecto educativo global a ser apresentado pelo seu departamento. No final, quem deu corpo ao desenvolvimento do programa e à implementação das medidas políticas foram, em grande medida, educadores em departamentos regionais e educadores e alunos nas escolas. Esta deslocação gradual do *locus* de inovação surgiu de um dos compromissos basilares da SME-PT: a democratização da gestão escolar. E esta democratização da gestão das escolas municipais implicava substanciais reformas processuais.

Ao nível dos serviços centrais, a SME-PT introduziu diversas inovações. Em primeiro lugar, o corpo administrativo sofreu uma significativa transformação. Sob a administração de Freire, foram feitos esforços concertados no sentido de recrutar professores no activo para as fileiras administrativas, embora com a flexibilidade que lhes permitisse continuar a dar aulas. Além disto, a administração PT reduziu uma administração burocrática com funcionários a mais, dispensando 183 deles que voltaram às escolas como professores. Esta reestruturação do pessoal da Secretaria reflectia a premissa da administração de que «o lugar da planificação da educação é na escola». Consequentemente, Gadotti estima que «97% do

pessoal da Secretaria trabalhava directamente com escolas».[10] Como resultado, os esforços para implementar políticas fundamentavam-se na experiência das salas de aula que constituíam ainda uma viva matriz de referência, e não uma abstracção romântica, para muito do pessoal dos serviços centrais. Além disso, a inclusão de professores em actividade ao nível do desenvolvimento de medidas políticas permitia canais de *feedback* directos – pessoal dos serviços centrais envolvidos no desenvolvimento de componentes de reformas participavam também na sua implementação na sala de aula. Assim, a informação acerca da viabilidade e eficácia dos componentes da reforma era facilmente transmitida aos responsáveis a fim de haver aperfeiçoamentos. O resultado geral deste novo núcleo administrativo foi uma experiência dinâmica de integração de teoria e prática.

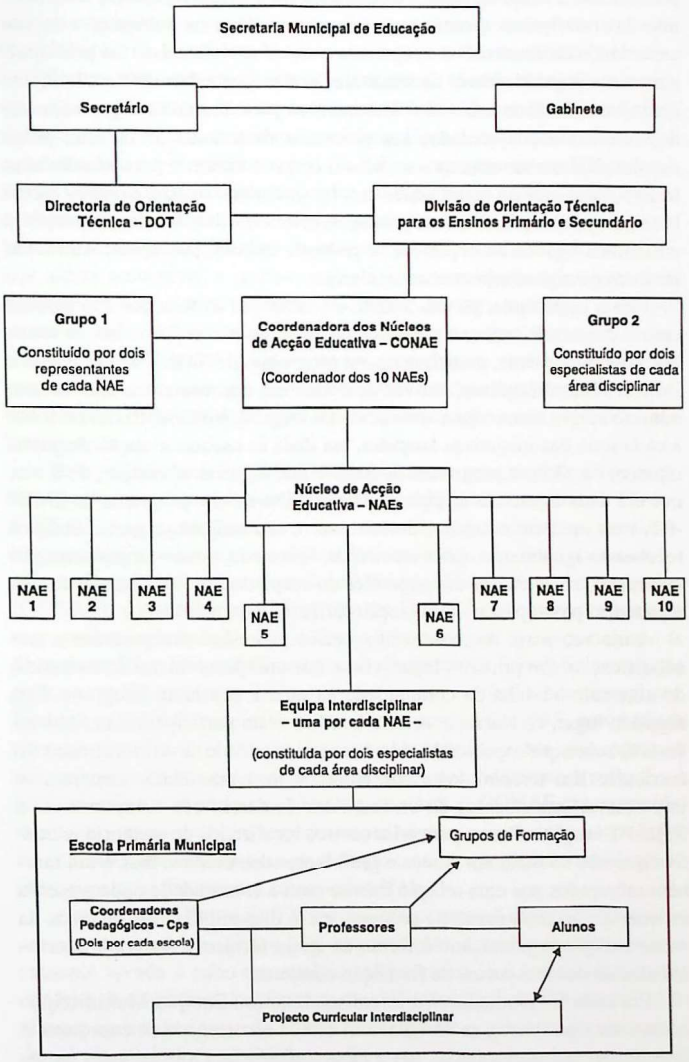
A administração central fez também esforços no sentido de democratizar as suas relações com os gabinetes regionais. Em antecedentes governos, os funcionários dos gabinetes regionais, anteriormente designados por *Delegacias Regionais de Educação Municipal* ou DREMs, funcionavam como uma força policial administrativa do gabinete central. O seu contacto com as escolas limitava-se a um papel de vigilância, verificando se todas as regras e procedimentos eram cumpridos de forma satisfatória. A relação com o gabinete central resumia-se ao preenchimento e apresentação de relatórios de vigilância das escolas. Com o PT estas dinâmicas alteraram-se visivelmente. A estrutura e funções das administrações regionais transformaram-se substantivamente. A administração PT aboliu estas DREMs e substituiu-as por 10 *Núcleos de Ação Educativa*. Os Núcleos de Acção Educativa (NAEs) permitiam uma estrutura mais democrática na orientação e supervisão das escolas municipais e um sistema mais descentralizado de ajuda técnica e apoio.[11]

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

[10] Ibidem.

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

Figura 4.1
Esquema organizacional da Secretaria Municipal de Educação: componentes envolvidas no Processo Interdisciplinar



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

Mais importante, porém, a SME-PT redefiniu as relações das escolas com o desenvolvimento e implementação de políticas. Primeiro, as escolas, voluntariamente, participaram em programas da SME-PT, tais como o Projecto Interdisciplinar, em vez de o fazerem em resposta a uma ordem administrativa, como tinha acontecido ao longo da história. Relativamente a cada uma das iniciativas lançadas, era dada às escolas a opção de participarem ou não nos programas da SME-PT. É importante realçar, de novo, que era dada às escolas a opção de não escolherem um programa da SME-PT, mas optarem antes por desenvolver o seu próprio projecto, embora recebendo igualmente apoio técnico da Secretaria. Assim, a participação voluntária e a aceitação das sugestões do corpo docente das escolas foram o primeiro passo para a mobilização para este movimento.

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

Em cada NAE uma Equipa Interdisciplinar (ou Equipas Multidisciplinares como, por vezes, se designavam) estava encarregada de coordenar o Inter Projecto nas escolas da sua área de influência. Dois ou mais moni-

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

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

Graças aos esforços do PT, surgiu, então, uma aliança ousada entre os pressupostos teóricos críticos de uma tradição educativa popular, historicamente levada a cabo em cenários não formais, e a imensa estrutura e cenários burocráticos do sistema escolar municipal de São Paulo. Esta aliança partiu do desejo de alterar radicalmente a natureza da burocracia democratizando os próprios procedimentos e processos donde lhe advi-

nham autoridade e alento. A natureza explicitamente política da agenda reformadora do PT deu ânimo a muitos educadores que se viam na frente da batalha educativa que visava transformar as relações de poder autoritário entrincheiradas na sociedade brasileira. Ao abraçarem um projecto para democratizar a escola no Brasil, esperavam fazer parte dum movimento mais amplo da sociedade que visava desmantelar o edifício de poder e privilégio que o regime militar tinha erguido sobre as fundações da sociedade esclavagista da era imperial, do fervor nacionalista das repúblicas e da demagogia liberal evolucionista do período populista. Com o apoio de um Estado activista, esperavam a queda de um sistema estruturado para reproduzir o insucesso educativo, que colocava os alunos das escolas públicas em séria desvantagem em relação às crianças das classes média e alta que frequentavam as escolas privadas. Lado a lado com esta batalha, estava a luta por melhores condições de trabalho para os professores, cujos salários, formação e apoio logístico foram decaindo com o descalabro económico da década de 80. A táctica do PT de constituir um movimento social à volta da reforma educativa reflectia, nos seus conceitos centrais e princípios condutores, a essência de uma política cultural radical e um conceito revitalizado de democracia, participação cívica e responsabilidade pública.

Democratização da administração escolar: os Conselhos de Escola

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

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

[12] Francisco Weffort, «Escola, Participação e Representação Formal», *Paixão de Aprender*, Junho de 1994.

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

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

Se conseguissem estabelecer Conselhos de Escola eficientes e fortes no sistema municipal, o PT estava convicto de que iria contribuir de forma concreta e duradoura para democratizar outros aspectos da vida municipal. Num folheto ilustrado, produzido pela Secretaria para difundir junto dos pais a existência (e esclarecer o objectivo) dos Conselhos de Escola, Gizelda [uma personagem de banda desenhada em forma de pau de giz] explica: «Através do Conselho de Escola podemos dar a nossa opinião sobre um serviço que o governo oferece à população. Esta é uma maneira de participarmos no governo da cidade. Como tal, o Conselho é um espaço para nos organizarmos e conquistarmos melhores condições de vida [...] por isso eles deviam ficar em qualquer governo.»[15]

Além de considerar os Conselhos de Escola como meios de criar uma cidadania crítica, o PT também via nos Conselhos de Escola uma oportunidade de galvanizar o apoio popular para as suas políticas educativas. Para este efeito, na mesma banda desenhada um professor explica aos pais e alunos presentes numa reunião do Conselho de Escola: «Penso que é necessário fazer em cada escola um trabalho diferente que tenha em conta a realidade em que vivemos. Deste modo, o trabalho que fizermos com os alunos fará sentido para as suas vidas.» Respondendo à proposta do professor, na mesma banda desenhada, um pai levanta a mão e pergunta: «Mas como é que questões como serviços de saúde, transportes, segurança dos nossos bairros podem ter a ver com a escola?» Curiosamente, foram pre-

13 SME-PT, *Diretrizes e Prioridades para 1991, 1ª Série – Construindo a Educação Pública e Popular*, vol. 3, Fevereiro de 1991, p. 12.

14 Ibidem.

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

cisamente esses assuntos que se tornaram «temas geradores», em torno dos quais as escolas envolvidas no Inter Projecto criaram o seu currículo interdisciplinar. Evidentemente, a administração pretendeu fazer dos Conselhos de Escola o instrumento fulcral da sua reforma educativa e do projecto político para mobilizar as populações através da participação democrática. A prova deste esforço apresenta-se no Capítulo VI, na narração de uma reunião de um Conselho de Escola que teve lugar numa das escolas incluídas neste estudo.

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

Conforme já foi dito no Capítulo anterior, apesar dos esforços da administração para aumentar o impacte deste órgão na governação da escola, o poder dos Conselhos de Escola para eleger os órgãos máximos de gestão das escolas (directores, subdirectores e coordenadores pedagógicos) ficou limitado quando os estatutos da responsabilidade da administração foram rejeitados por dirigentes sindicais, professores e gestores que se opunham àquele processo de eleição.[16] Além disso, nem sempre foi fácil ou rápido o processo de atingir uma articulação harmoniosa entre os CRECEs, movimentos sociais e escolas, e, na realidade, os pais, funcionários das escolas e, mais ainda, os alunos pouco participaram nos debates que se geraram em torno do *Estatuto do Magistério Municipal*, Projectos Educativos Regionais e orçamentos e outros assuntos administrativos de interesse. Todavia, o Conselho de Escola foi legalmente instituído como órgão deliberativo numa versão revista do estatuto, que foi consagrada pela Lei Municipal 11.229, de 26 de Junho de 1992.

Subsequentemente, a administração iniciou a criação de melhores condições de articulação entre os NAE, os CRECE e os Conselhos de Escola, através da organização de campanhas eleitorais para os representantes dos Conselhos de Escola e investimento na formação dos membros dos Conselhos de Escola, além de envolver pessoal dos NAE como facili-

[16] Carlos Alberto Torres, «Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo», *Comparative Education Review*, vol. 38, n.º 2, Maio de 1994, p. 202.

tadores das reuniões dos Conselhos de Escola. Planeavam trabalhar na melhoria da comunicação com os movimentos sociais, marcando reuniões plenárias e congressos, em ordem a garantir a sua participação nas discussões relativas à atribuição de verbas e à planificação escolar. Através dos Conselhos de Escola, o PT procurava trazer mais actores para o reduto do processo de elaboração da política educativa.

Inovação curricular: o Projecto Interdisciplinar

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

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

1. reconceptualização do processo de produção do conhecimento;
2. redefinição das áreas de conteúdo cobertas pelo currículo escolar;
3. reorientação da compreensão e utilização do currículo escolar;
4. transformação das relações entre educadores e educandos;

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

5. alteração do papel desempenhado pelas escolas nas vidas de alunos e comunidades.[18]

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

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

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

Este texto ilustra bem a filosofia subjacente ao esforço da administração do PT para encontrar um método de desenvolver um currículo que,

[18] Secretaria Municipal de Educação, *Professional Development Notebooks N.º 3* (São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1991), p. 2.

[19] Maria Selma de Moraes Rocha.

de uma forma sistemática, tornasse a realidade e a cultura do aluno a base a partir da qual evoluíssem as experiências educativas criadas no contexto da sala de aula. A fim de melhor compreender como os educadores do PT procederam para levar a cabo a sua visão político-pedagógica parece apropriado identificar aqui os elementos centrais e os pressupostos teóricos do Inter Projecto.

Tema gerador e o currículo

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

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

Os temas geradores baseiam-se em situações da vida real, dos problemas e das preocupações dos alunos. Na Escola Pública Popular os temas geradores são os tijolos para a construção de um currículo localmente relevante,[21] que, ao mesmo tempo, relacione essa realidade local com um largo leque de problemas individuais, comunitários e sociais que vão desde o relacionamento dentro da escola aos transportes públicos, passando pela

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

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

poluição do ar e da água numa cidade industrial como São Paulo. Representa, assim, um esforço para tornar o currículo mais relevante para os alunos pobres da cidade de São Paulo, ao mesmo tempo que trabalha para educar cidadãos críticos e participativos.

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

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

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

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

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

[22] Maria Selma de Moraes Rocha.

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

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

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

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

Conhecimento e o currículo interdisciplinar

Fulcral para o projecto educativo do PT é o conceito de *interdisciplinaridade*, ou seja, a utilização de uma abordagem interdisciplinar à orga-

24 Delizoicov e Zanetic, in Pontuschka (org), *Op. Cit.*, p. 10.

25 SME-PT, *Estudo Preliminar da Realidade, Cadernos de Formação N.º 2, 3ª Série – Ação Pedagógica da Escola pela via da interdisciplinaridade*, Fevereiro de 1990, p. 59.

nização e produção do conhecimento. Este conceito orientador teve importantes ramificações para a reorientação do currículo.

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

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

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

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

[26] Demétrio Delizoicov e João Zanetic, «A proposta da interdisciplinaridade...», in Pontuschka (org.), p. 13.
[27] Beatriz Helena Marão Citelli, «Cruzando Linguagens», in Pontuschka (org.), p. 95.

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

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

De acordo com os coordenadores do Projecto, a abordagem interdisciplinar significa «uma inversão de todo o processo mecânico de inculcar

28 Ibidem, p. 100.

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

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

conteúdos compartimentados. Pressupõe uma nova organização epistemológica do conhecimento, colectiva e historicamente construído e reconstruído, nunca encerrado ou acabado»[31]. A intenção é criar um currículo que vá para além de uma abordagem enciclopédica da organização do conhecimento como genérico e especializado, divorciado das formações sociais humanas, da história e da cultura, para uma que facilite a interpretação interdisciplinar da realidade de uma forma que mais adequadamente trate a «complexidade social-natural», trabalhando para aquilo que Faundez considera a «substituição de uma ciência fragmentada por uma ciência unificada.»[32] Esta luta constante para ultrapassar as contradições entre as diversas áreas de conhecimento permite uma macro visão dos homens e mulheres no mundo e, em última análise, aponta para uma compreensão ontológica interdisciplinar do estar e actuar no mundo por parte dos homens e mulheres.[33] Uma corrente teórica importante subjacente a esta abordagem interdisciplinar consiste na ideia de um novo paradigma curricular que incorpore a teoria crítica no desenvolvimento de uma «ciência crítica do currículo».[34]

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

Nesta linha, a literatura fornecida pela Secretaria aos educadores do sistema educativo municipal explicitamente rejeitava o conceito estático

31 NAE-6, *Realidade e Conhecimento* (cópia mimeo), 1990, p. 1.

32 António Faundez, «Diálogo e Multidisciplinaridade», in *Seminário Nacional do Programa Integração da Universidade com o Ensino do 1º Grau* (cópia mimeo), p. 2.

33 Demétrio Delizoicov e João Zanetic, *Op. Cit.*, p. 13.

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

35 Delizoicov e Zanetic, *Op. Cit.*, p. 13.

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

Para além destes princípios gerais, a Secretaria nunca pretendeu apresentar uma abordagem definitiva para a criação de um currículo interdisciplinar. Preferiam considerar o Projecto em constante estado de evolução e procuravam gradualmente afinar o modelo, com base na actividade educativa das escolas que experimentavam o Inter Projecto e no trabalho teórico em curso do pessoal da Secretaria (*e.g.*, especialistas das áreas disciplinares informados por teóricos e a literatura já mencionada). Como produto deste esforço, publicaram-se, em Janeiro de 1992, vários folhetos intitulados *Visão da Área* (a perspectiva da área disciplinar, i.e., Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Física, Ciência e Artes). Estas publicações incluíam uma breve história da disciplina no contexto da educação brasileira e linhas de orientação para os professores sobre a forma de integrar o conteúdo específico da cada área de conhecimento no currículo interdisciplinar. Textos teóricos policopiados pelos autores já mencionados (em especial, Marta Pernambuco) e os folhetos *Visão da Área* e outra literatura produzida pela Secretaria foram utilizados como materiais de estudo pelos professores naquilo que se chamou *Grupos de Formação* ou Grupos de Formação Contínua (analisados em secções subsequentes).

Diálogo como pedagogia

Numa publicação largamente distribuída, a Secretaria desafiava abertamente os professores para «actos de coragem: trabalhar num projecto de natureza interdisciplinar que pressupõe uma disposição física e intelectual para ler, investigar, ouvir, discutir, ensinar e aprender; e que também pressupõe uma disposição para o diálogo; e que não esconde críticas, autocríti-

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

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

cas, tensões, conflitos, mas procura lidar com eles constantemente.»[38] O diálogo surge, portanto, como uma característica primordial do esforço de reforma.

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

Na sala de aula, «o estabelecimento da *dialogicidade* (ou uma natureza dialógica) nas relações entre alunos e professores pode permitir o estabelecimento de ligações e eixos entre o novo conhecimento que se pretende que seja assimilado e aquele que o educando traz como sua bagagem própria.» Donde, dentro do modelo freireano que as escolas da reforma adaptam, o aluno é considerado um sujeito, em oposição a um objecto (mero receptor) num processo de saber, e o currículo organizado de tal forma que evite a falsa dicotomia entre teoria e prática e a fragmentação do conhecimento em disciplinas artificialmente distintas. Metodologicamente, portanto, os professores utilizariam as estratégias pedagógicas da interacção dialógica professor / aluno e a aprendizagem cooperativa entre os alunos. Isto representa uma abordagem particularmente complexa da educação, dada a densidade e a diversidade social-cultural-política do meio metropolitano de São Paulo.

O acto de empenhar no diálogo é descrito como «navegar num mar de semelhanças suficientes para estabelecer uma comunicação de suficientes diferenças, num esforço para evitar repetirmo-nos uns aos outros num diálogo que se transforma em monólogo.»[39] O diálogo como pedagogia requer, nesta perspectiva, uma predisposição da parte do educador para abandonar o seu estatuto de único detentor do conhecimento e reconhecer a validade das posições e percepções dos outros sujeitos envolvidos num

[38] Ibidem, p. 60.

[39] Marta Pernambuco, «Quando a troca se estabelece: a relação dialógica», in Pontuschka (org.), *Op. Cit.*, p. 24.

determinado contexto educativo. A função do educador é, portanto, assegurar um espaço interactivo para que surjam e se desenvolvam na sala de aula discursos em confronto. Ira Shor descreve correctamente os aspectos práticos de uma pedagogia dialógica numa perspectiva freireana:

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

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

Construtivismo com sabor freireano

Para além dos elementos freireanos apresentados atrás, muitos dos princípios pedagógicos avançados pela Secretaria baseavam-se nas teorias construtivistas do desenvolvimento cognitivo de Ferreiro e Vygotsky, que consideram que a aquisição da linguagem e do conhecimento em geral é mediado por factores afectivos.[42] Emília Ferreiro, em especial, é muito lida

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

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

42 SME-PT, *Um Primeiro Olhar sobre o Projeto, Cadernos de Formação Nº 1, 3ª Série – Ação Pedagógica da Escola pela via da interdisciplinaridade*, Fevereiro de 1990, pp. 31-53. Cf. L. S. Vygotsky, *Mind in Society* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978); Emília Ferreiro, «A representação da linguagem e o processo de alfabetização», *Cadernos de Pesquisa*, nº 52, Fevereiro de 1985, tradução de Horácio Gonzales (et al.) (São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1988). Obras

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

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

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

Falando a um grupo de alfabetizadores, em 1989, o Secretário de Educação, Paulo Freire, reflectiu sobre a sua experiência no trabalho de alfabetização de adultos e realçou a natureza política da sua proposta, ao contrário de uma adopção meramente técnica e linguística da sua metodologia. Como tal, defendeu o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o processo de alfabetização, no sentido de auxiliar a passagem da teoria à

traduzidas em português e citadas na literatura da Secretaria: L. S. Vygotsky, *Pensamento e Linguagem*, 2ª ed. (São Paulo: Martins Fontes, 1989); *Formação Social da Mente*, 3ª ed. (São Paulo: Martins Fontes, 1989).

43 Emília Ferreiro, *Reflexões sobre Alfabetização* (São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986), p. 67.

44 Paulo Freire, *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam* (São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1987), p. 35.

prática e de superar as limitações da experiência. Afirmou: «As chaves para as mais recentes investigações são precisamente as chaves para o domínio da ciência para que possamos facilitar a aprendizagem da leitura da palavra, no sentido em que nos aproximamos do *povo*, com o maior rigor possível na nossa compreensão do mundo.» Indo mais longe no estabelecimento de uma ligação entre a sua própria filosofia política da educação e as teorias construtivistas do desenvolvimento cognitivo de Ferreiro, Freire insistia em que a obra de Emília Ferreiro fosse considerada uma das chaves para uma nova compreensão do conhecimento.

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

> Paulo Freire, ao demonstrar que o aluno é um educando que, em conjunto com o educador, recupera na sala de aula o processo de produção de conhecimento, encaminha-nos em direcção ao diálogo como o mais excelente dos instrumentos através do qual se produz conhecimento. Partindo sempre do universo do aluno, daquilo que para ele tem significado, do seu modo de pensar, do conhecimento que traz do seu grupo social, reside na escola a capacidade de lhe tornar possível ultrapassar essa visão inicial, dando-lhe acesso a novas formas de pensamento que constituem a base do conhecimento contemporâneo sistematizado.[46]

O Inter Projecto – seguindo as teorias construtivistas avançadas por Piaget e Vygotsky e como foram mais recentemente aplicadas por Emília Ferreiro à compreensão da alfabetização de crianças pobres da América Latina – operava com base na premissa de que as crianças aprendem me-

[45] SME-PT, *Em Formação*, NAE-6, 1990, pp. 11 e 30.

[46] Marta Pernambuco, «Quando a troca se estabelece: a relação dialógica», in Pontuschka (org.), *Op. Cit.*, p. 24.

lhor, envolvidas em actividades de cooperação em grupo conduzidas por um educador adulto, cuja função consiste em mediar a negociação dialógica entre a estrutura cognitiva e o conhecimento socialmente adquirido pelo aluno e o conhecimento histórico, científico e artístico acumulado e que está organizado em diversas disciplinas.[47] Consequentemente, o conhecimento não era um objecto a atingir intelectualmente por cada aluno com diferentes graus de precisão, mas era antes concebido como um processo de construção contínua através dos vários estádios do processo de aprendizagem.

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

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

Como preparação dos seus ambiciosos objectivos, a SME-PT desenvolveu um processo de implementação elaborado e intenso, fortemente centrado na reorientação das atitudes e comportamentos dos professores e no desenvolvimento de uma nova pedagogia compreensiva. Este processo centrou-se em seis elementos-chave. O primeiro elemento envolveu uma série de seminários introdutórios ao longo de uma semana que tiveram lugar quer na Universidade de São Paulo, em conjunção com técnicos da Direcção de Orientação Técnica (DOT) e com professores universitários (da Universidade de São Paulo, da Universidade de Campinas e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), quer nos Núcleos de Acção Educativa (NAE), com técnicos da DOT e dos NAE, como facilitadores. O segundo elemento concentrou-se na criação dos Grupos de Formação ou Grupos de Formação Contínua, que ofereciam oportunidades regulares de diálogo, de intercâmbio e de leitura para os professores, através da conces-

[47] SME-SP, *Tema Gerador e a Construção do Programa*, Março de 1991, p. 30.

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

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

Na realidade, o maior enfoque dos esforços dos professores recaiu sobre o Projecto Interdisciplinar e o principal veículo para este projecto foram os Grupos de Formação. Estes grupos, organizados em torno de uma série de reuniões facilitadoras, deram aos professores oportunidades de reflectir sobre a sua prática pedagógica, explorar teorias educativas e desenvolver as suas competências profissionais num processo colectivo e permanente. Num documento que resumia o estado da educação pública aquando da vitória eleitoral de 1989, o PT afirmava que embora «... todos os professores façam teoria e prática,» a educação permanecia uma profissão em que os professores «[...] seguiam por uma estrada solitária, que resultou numa prática que tinha cristalizado e nunca se modificara, cuja teoria não foi nem explicitada nem questionada».[48] Assim, os Grupos de Formação Contínua constituíram um mecanismo importante para fazer face a esta situação.

[48] SME-PT, *Cadernos*, 1989, p. 9.

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

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

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

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

Esta concessão de horas semanais para formação contínua destinava-se a dar aos professores a oportunidade de se envolverem nos diversos tipos de actividades. Sucintamente, estas actividades incluíam: (1) operacionalização das fases do Projecto (i.e., recolha ou análise de dados do Estudo da Realidade, desenvolvimento do tema gerador, criação dos exercícios de conhecimentos a aplicar, etc.); (2) leitura e discussão de textos teóricos fornecidos pela SME-PT e outros materiais provenientes de jornais, bibliotecas, etc.; (3) discussão da prática pedagógica e da sua relação com as questões teóricas postas pelos textos; e (4) pesquisa pessoal dos professores em áreas de interesse para a sua escola. A Secretaria obteve êxito na instituição deste sistema de formação contínua em larga escala. Em 1991, 294 escolas organizavam os seus próprios Grupos de Formação Contínua, envolvendo 4000 professores. Do mesmo modo 68% dos directores de escolas e 94% dos coordenadores pedagógicos do sistema escolar municipal estavam envolvidos em Grupos de Formação Contínua coordenados pelos NAEs.

Para além da formação contínua em curso através dos Grupos de Formação Contínua e da concessão de horas para formação contínua, a CONAE organizou oficinas sobre diversos tópicos destinados a fazer

[49] SME-PT, *Em Formação*, NAE-6, 1990, p. 11.

[50] SME-PT, *Cadernos de Formação. Uma (Re)Visão da Educação do Educador* (São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1990), pp. 9-11.

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

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

Donde se depreende que a oferta dos temas das oficinas ia desde assuntos sociais profundamente comprometidos até orientação pedagógica prática. Por exemplo, os objectivos da oficina «Escravatura, segregação, discriminação e preconceito», conduzida por um coordenador pedagógico e professor do NAE-9, eram (1) desmistificar a visão tradicional da escravatura e da sua abolição; (2) criticar a história de instituições e leis rela-

cionadas com a raça; (3) demonstrar as diversas formas de violência racial que existem no mundo, comparando o Brasil, os Estados Unidos e a África do Sul. Numa das quatro sessões da oficina, intitulada «Olhar nem sempre é ver», os professores aprendem «como utilizar ilustrações dos livros didácticos como materiais ricos de conteúdo» a aplicar na discussão sobre relações raciais na sala de aula.[51] Por seu turno, uma oficina intitulada «Jogos e o ensino da Física», organizada pelo NAE-6 e conduzida por um professor envolvido no Projecto de Ensino da Física na Universidade de São Paulo, pretendia (1) providenciar recursos didáctico-pedagógicos para os professores ensinarem Física de uma forma divertida; (2) dar aos professores a oportunidade de construírem materiais didácticos criativos, de preferência, com custos baixos, que facilitem a aprendizagem concreta e precisa da Física ao nível do ensino pré-escolar e elementar.»[52]

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

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

[51] *Diário Oficial Municipal*, 17 de Setembro de 1992.
[52] Ibidem.

levar os educadores a reflectir, compreender e reformular as suas bases teóricas e práticas, numa tentativa de lhes permitir envolverem-se com os seus alunos num esforço de colaboração para desenvolver novos conhecimentos e identificar vias para transformar situações da vida real.

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

Em segundo lugar, apesar de as reflexões serem frequentemente pessoais e com origem numa perspectiva individual, esta actividade ocorria num grupo. Através da partilha e discussão destas reflexões sobre as práticas com outros colegas acabava por se alcançar uma compreensão colectiva de um determinado fenómeno ou situação. Esta intersubjectividade levava à transformação individual e à mútua familiaridade, bem como à construção de uma base colectiva de conhecimento entre os colegas. Em terceiro lugar, esta reflexão e problematização das realidades dos professores estava informada por uma leitura e interpretação críticas das bases teóricas da prática educativa. A leitura das obras teóricas de autores como Vygotsky, Dewey e Piaget proporcionavam o enquadramento para reflexão, diálogo e reconstrução do conhecimento, e a compreensão tanto da teoria como da prática. Finalmente, estas actividades ocorriam num ambiente em que estava disponível ajuda técnica através dos responsáveis dos NAEs e os professores recebiam material de apoio (*e.g.*, publicações, compensação, cursos de formação, etc.). Todos juntos, estes elementos proporcionavam uma atmosfera conducente ao tipo de profunda e sólida desaprendizagem e reaprendizagem necessária à maioria dos professores, a fim de implementar a agenda educativa radical promovida pela SME-PT.

Iniciativas adicionais

Num espaço de tempo que correspondeu efectivamente a três anos (a entrada em funções da SME-PT ocorreu em 1989, realizando-se eleições novamente em Novembro de 1992), a SME-PT tentou transformar o sis-

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

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

para o nível seguinte. Consequentemente, um ano após o fim do governo PT, a nova Secretaria (do chamado *Partido Democrático Social*) fez um referendo, que resultou no regresso das escolas municipais ao velho sistema de *seriação*, ou organização por anos.

A JTI, ou tempo diário para reuniões, foi uma oportunidade de formação contínua disponibilizada para todos os professores dos quadros, no último ano da administração PT. Esta iniciativa garantia aos professores de cada escola um crédito de 10 horas por semana equiparadas a serviço docente, destinadas a reuniões. O principal objectivo da concessão deste tempo era encorajar o intercâmbio e a colaboração entre o pessoal docente de cada escola em torno de temas-chave educativos e curriculares. Embora uma excelente ideia em abstracto, em muitas escolas a JTI perturbou os esforços relacionados com o Inter Projecto. Em algumas escolas menos empenhadas, a JTI serviu de desincentivo para a participação no Inter Projecto. Infelizmente, houve muitos corpos docentes de escolas que optaram por se meterem no Inter Projecto, em parte, devido aos recursos adicionais que o acompanhavam, em especial, o aumento de apoio técnico e as horas pagas para reuniões. Logo que a JTI passou a aplicar-se a todos os professores dos quadros, essas escolas tinham um incentivo a menos para trilharem o caminho, muitas vezes espinhoso, de transformação curricular. Por outro lado, muitas escolas que tinham aderido entusiasticamente ao Inter Projecto viam também na JTI um obstáculo aos seus esforços de transformação curricular. Em particular, muitas destas escolas tinham entre o seu corpo docente professores que não eram do quadro mas que tinham estado desde o início activamente envolvidos na implementação do Inter Projecto. Uma vez que a JTI se limitava apenas a professores dos quadros, aqueles docentes, embora participantes activos no Projecto, basicamente foram confrontados com uma escolha entre continuar no Projecto em regime de voluntariado ou desistir de participar no Projecto (para muitos, tratou-se essencialmente de uma decisão financeira, em que era necessário aceitar dar mais aulas para ganhar o resto do vencimento que anteriormente era assegurado pelo tempo extra para reuniões). Muitos docentes consideraram que fundamentalmente a JTI modificou a dinâmica do Projecto nas suas escolas.

Sumário

A nomeação de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação em São Paulo foi por muitos acolhida com cepticismo. Como poderiam as suas ideias sobre alfabetização, desenvolvidas mais de 25 anos antes com

adultos pré-alfabetizados em ambientes de educação informal, aplicar-se na era da informação a um sistema educativo elementar formal que incluía quase um milhão de alunos? Neste Capítulo, apresentou-se detalhadamente a metamorfose das ideias de Freire, demonstrando que, embora se tenham juntado novas ideias importantes, o núcleo da educação para a libertação de Freire se manteve solidamente intacto. O Movimento para a Reorientação do Currículo, particularmente através do Inter Projecto, constitui o aspecto principal da criação da Escola Pública Popular do PT. Esta escola tem todos os elementos tão glorificados na obra de Freire: o duplo papel de aluno e professor como sujeitos e objectos na sua aprendizagem e subsequente leitura do mundo; a necessária democratização das relações professor/aluno; a interacção dialéctica entre conhecimento popular vivido e conhecimento universal sistematizado, ao serviço da consciência crítica; a orientação do conteúdo curricular em torno das realidades da comunidade escolar; e a construção de um projecto educativo que abrace, de forma total, a sua natureza política.

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

V

REORIENTANDO O CURRÍCULO: O PROJECTO INTERDISCIPLINAR

Criando um novo paradigma pedagógico: o currículo interdisciplinar através do tema gerador

O Projecto Interdisciplinar (Inter Projecto), por um lado, corporizou o conceito da Escola Pública Popular e, por outro, operacionalizou os objectivos de democratização da administração escolar e a melhoria da qualidade do ensino. Com a introdução desta ousada proposta para um novo paradigma pedagógico, a SME-PT pretendia estabelecer as condições para a criação de um movimento para a transformação curricular nas escolas municipais. Daí, que o Inter Projecto significasse o principal impulso da conceptualização pelo governo socialista do Movimento para a Reorientação do Currículo (MRC). Para a sua concretização, a SME-PT concentrou-se nos professores como principais actores e pontos fulcrais para as suas ambiciosas reformas. Colaborar com os professores num programa que tão sérias implicações tinha na prática lectiva era claramente a única estratégia a utilizar. Ao mesmo tempo, era uma proposta terrivelmente arriscada. O objectivo da SME-PT era mudar radicalmente esta situação, fazendo os professores passar por um processo que lhes permitiria identificar, compreender e criticar as teorias subjacentes à sua profissão, ao mesmo tempo que também transformavam a sua prática numa outra, reflexiva e dinâmica. Este processo constituiu o desenvolvimento e implementação do Projecto Interdisciplinar.

O Inter Projecto não foi criado à secretária de um qualquer burocrata da educação, nem copiado da última moda pedagógica vinda do estran-

geiro. É, sim, fruto de décadas de intenso debate teórico que tinha como principal ponto de pesquisa o que e como ensinamos os pobres, os filhos dos analfabetos, os explorados e os que menos poder têm numa sociedade de terríveis desigualdades e obstáculos à mobilidade social pela via da educação, praticamente impossíveis de superar. Este debate teórico, resultante de várias teorias pedagógicas, sociológicas e antropológicas, de dentro e de fora do Brasil,[1] atingiu um importante ponto de evolução neste contexto particular das escolas municipais de São Paulo durante a vigência do governo do Partido dos Trabalhadores (1989-1992). Especificamente, o projecto de um *currículo interdisciplinar através do tema gerador* procurava estabelecer uma relação dialéctica entre os conceitos do senso comum da comunidade e o universo do conhecimento sistematizado e, portanto, significava uma estratégia directa para atingir um dos objectivos pedagógicos mais politizados do PT: que a escola se tornasse um espaço de validação e recriação do saber popular, e de apropriação e produção de novo saber orientado para a formação crítica dos alunos, na perspectiva da compreensão e transformação críticas da realidade social.[2]

Dentro do Inter Projecto, portanto, a proposta de Freire de problematização do conhecimento sobrepunha-se ao conceito do conhecimento como algo limitado e cristalizado. O projecto ambicioso da sua administração procurava modificar radicalmente os tradicionais conceitos de conhecimento e envolver o educador no repensar da prática curricular. Identificam-se a seguir os quatro princípios orientadores deste esforço:

1. construção colectiva, através de um amplo processo de participação nas decisões e actos respeitantes ao currículo;
2. respeito pelo princípio de autonomia da escola através da valorização de práticas válidas e experiências localizadas;
3. valorização da unidade da teoria-prática, que se traduz numa constante acção-reflexão-acção por parte de educadores e educandos, e de outros indivíduos envolvidos no processo educativo e no dia-a-dia da escola; e
4. formação contínua de educadores, com base na análise crítica do currículo em vigor na escola.[3]

Uma parte importante desta reconceptualização dos fundamentos da construção do currículo proposta através do Inter Projecto foi o considerar

1 Cf. Moacir Gadotti, *Pensamento Pedagógico Brasileiro* (São Paulo: Ática, 1987).
2 Ibidem, p. 11.
3 SME-SP, «Tema Gerador e a Construção do Programa: uma nova relação entre currículo e realidade», *Cadernos de Formação Nº 3, 3ª Série: – Ação Pedagógica da Escola pela via da Interdisciplinaridade*, Março de 1991, p. 18.

«a realidade como factor central na construção de um programa e a selecção de conteúdos, [para além da ideia de] que o conhecimento pode ser um elemento de compreensão dessa mesma realidade».[4] Embora, em última análise, o que determina o conteúdo curricular seja, em geral, o conteúdo dos manuais ou das disciplinas específicas que os professores se sentem mais preparados para ensinar, com o Inter Projecto pretendia-se que os professores se submetessem a um processo analítico mais complexo ao decidirem o conteúdo a ensinar. Este processo estava indissoluvelmente ligado ao conceito freireano da *praxis* reflexiva, com a determinação do tema gerador e os passos subsequentes a percorrer na organização do programa, transformados num esforço sistemático – de *praxis* pedagógica reflexiva – por parte do colectivo do corpo docente da escola. Com efeito, o trabalho da construção do currículo iria tornar-se uma parte da sua vida diária como professores.

Como resultado, o currículo deixou de ser constituído por pedaços isolados de conhecimento a distribuir em parcelas memorizadas pelos estudantes, de acordo com um plano de acção pedagógica estático: o currículo deveria tornar-se mais dinâmico, evoluindo constantemente e sujeitando-se a uma reavaliação e revisão. Enraizado no solo rico da cultura dos estudantes, o tema gerador servia de tronco da árvore do conhecimento que brotava deste processo de construção curricular, adubada com a investigação inicial sobre a realidade da comunidade, estendendo-se os ramos às diferentes áreas do conhecimento, procurando as ligações necessárias para melhor compreenderem a realidade de onde partiram. Isto, porém, não acontecia ao acaso; a proposta de construção do currículo sob o Inter Projecto seguia passos metodológicos específicos que conduziam o processo.

O Inter Projecto fornecia uma estrutura de quatro fases para o desenvolvimento interdisciplinar e democrático do currículo, através do tema gerador. A primeira fase envolvia o empenhamento do corpo docente da escola num processo deliberado e informado, através do qual consideravam a participação no Projecto Interdisciplinar. Uma decisão afirmativa requeria, então, a apresentação de uma proposta especificando o trabalho que esperavam fazer como participantes no Projecto. A segunda fase envolvia o *Estudo da Realidade* (ER), de que o tema gerador da escola era um produto. Na terceira fase, os professores organizavam o conteúdo e os métodos das suas diversas disciplinas em torno do tema gerador; a isto chamava-se *Organização do Conhecimento* (OC). Na quarta fase, os professores criavam exercícios, actividades e projectos, através dos quais os alunos aplicavam o conhecimento – conhecida como *Aplicação do Conhecimento* (AC). Uma vez concluída a fase inicial – que, basicamente, consistia no processo de a escola, no seu todo, escolher participar no Pro-

[4] SME-SP, *Cadernos de Formação: Um primeiro olhar sobre o projeto* (São Paulo, Fevereiro de 1990), p. 46.

jecto –, a construção do programa de ensino seguia um processo estruturado pelos três momentos pedagógicos subsequentes: ER; OC; AC. O processo de planificação curricular e actividades educativas específicas que resultavam desta abordagem metodológica descrevem-se mais pormenorizadamente a seguir.

Os momentos metodológicos no processo de construção do currículo

Estes três momentos metodológicos – ER; OC; AC – estavam implícitos em todos os aspectos pedagógicos do Inter Projecto. Por outras palavras, estes momentos não só traduziam a forma como os professores eram treinados para levar a cabo os seus esforços de construção curricular, mas também apresentavam linhas de orientação para a prática lectiva e, mais ainda, constituíam a estrutura que guiava a análise de qualquer situação ou tópico dados numa série de contextos (*e.g.*, na análise de textos em reuniões de formação de professores, na condução de discussões nas reuniões dos conselhos de escola, e até na estruturação da avaliação do Projecto pelo pessoal da escola em reuniões da equipa de professores). Mas, mais importante, estes momentos marcavam os passos dados na implementação de um projecto de currículo interdisciplinar, tanto em sentido lato, de desenvolvimento curricular geral, como no contexto específico da actividade da sala de aula. Neste aspecto, os momentos metodológicos podem considerar-se uma caracterização abrangente da intervenção da Secretaria na forma como as escolas funcionavam e no modo como os professores pensavam e agiam, e os alunos aprendiam.

Pernambuco especifica a importância desta estrutura fundamental para a prática de um currículo interdisciplinar, por meio do tema gerador: «Os *momentos pedagógicos* são um meio de organização utilizado para garantir uma sistemática prática de diálogo.»[5] Uma vez mais, o diálogo é apontado como uma característica fundamental do Inter Projecto, realçando a promoção pelo Projecto de uma *praxis* curricular reflexiva.

A implementação dos momentos pedagógicos como planificação curricular e metodologia de ensino variava de NAE para NAE e em cada escola, dependendo das diferentes interpretações e aplicações das linhas de orientação gerais do Projecto, emanadas pela Direcção de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria. Estas linhas de orientação guiavam mas não dirigiam completamente o trabalho dos Núcleos de Acção Educativa e os educadores envolvidos no desenvolvimento inicial do Projecto nas dez diversas escolas-piloto. Efectivamente, concedia-se às Inter Equipas de

5 Pernambuco, *Op. Cit.*, p. 33.

cada NAE um grau de autonomia apreciável no delinear de estratégias e abordagens de disseminação do Projecto nas escolas das suas regiões. O Quadro 5.1 ilustra cada uma destas três fases, enquanto a Figura 5.1 fornece os traços gerais do processo de construção do programa [especificamente a forma como foi elaborado pela Inter Equipa do NAE-6, onde foi levada a cabo a maior parte da nossa pesquisa]. Examinemos, agora, mais de perto os processos que se desenrolam em cada momento, as condições necessárias e os resultados pretendidos com esta abordagem metodológica.

Quadro 5.1
Fases do Projecto Interdisciplinar

Estudo da Realidade	Organização do Conhecimento	Aplicação do Conhecimento
Problematização	Selecção de áreas de conteúdo	Implementação do programa organizado
Discussão e histórias de alunos, educadores e comunidade	Realidade e conhecimento sistematizado	Avaliação e planificação para a transformação do aluno, do educador e da comunidade
Visitas de estudo	Abordagem e atitudes do educador	
Entrevistas	Requisitos cognitivos e afectivos	Conhecimento: acção, apropriação e (re)construção
Questionários	Noções	
Situações significativas	Conceitos	Instrumentos: ambientes naturais e construídos, jogos, revistas, livros, etc.
Escolha do tema	Hipóteses	
	Pressupostos	
	Teorias	

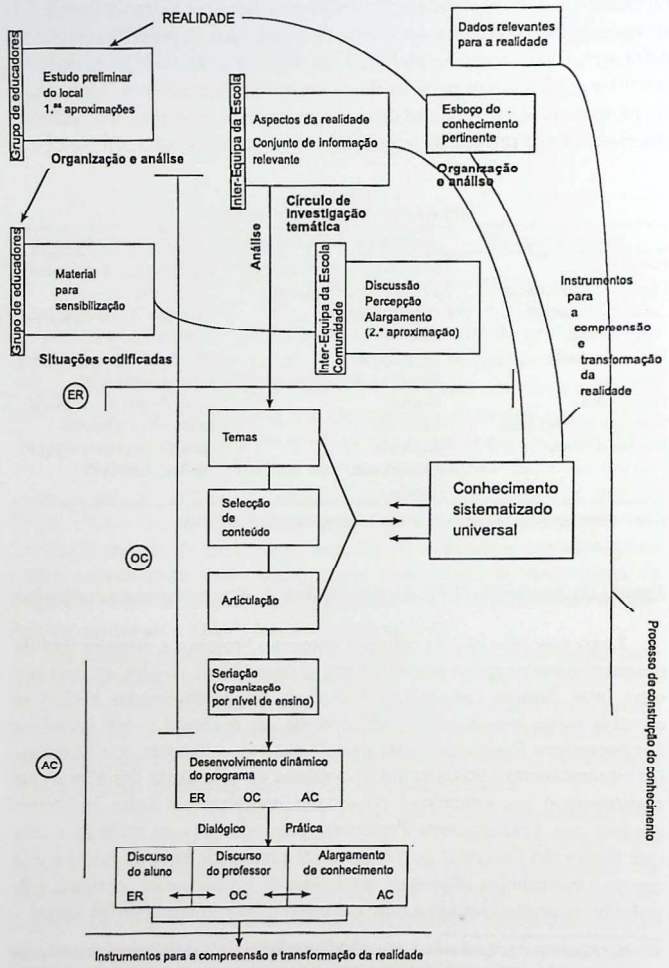
Fonte: Núcleo de Ação Educativa 5, Escolas Municipais de São Paulo, 1992.

Estudo da Realidade (ER): a primeira fase do desenvolvimento curricular

Logo que uma escola opta por entrar no Projecto, a primeira fase do desenvolvimento curricular exige que a comunidade escolar, apoiada por uma Inter Equipa (pessoal da Secretaria dos recém-criados NAEs) se envolva numa investigação preliminar da sua realidade (o ER inicial ou *Levantamento Preliminar*) para decidir quais as «situações significativas» ou circunstâncias sociais-culturais-políticas da vida diária dos alunos que constituem o seu «mundo».[6] As escolas organizam os dados recolhidos durante este *Levantamento Preliminar* num «dossier» ou perfil da escola que ilustra tão fielmente quanto possível a realidade local da escola e está aberto a contributos adicionais resultantes de investigações contínuas e de trabalho educativo levado a cabo em estudos futuros para este ER inicial.

6 «Por mundo da vida diária entende-se o domínio da realidade que o adulto desperto e normal aceita como natural e que é a atitude do senso comum. Por esta aceitação como normal designamos tudo o que experimentamos e não questionamos; qualquer assunto não tem para nós problemas até prova em contrário». (A. Schultz, 1957) «É o terreno inquestionável de tudo o que acontece na minha experiência, e a estrutura inquestionável em que se localizam todos os problemas que tenho de enfrentar». (Luhmann, 1977). Ambos citados em Jürgen Habermas, 1987, p. 130.

Figura 5.1
O processo de construção do currículo



Notas: Elaborado pela equipa multidisciplinar do NAE-2, baseado nas interpretações do Capítulo 3 do livro de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*; excertos da tese de mestrado de Demétrio Delizoicov; e material produzido por Delizoicov com Martha Pernambuco; modificações realizadas pela equipa multidisciplinar do NAE-6.

Durante este período de investigação os educadores tornam-se observadores participantes da realidade local da escola. Este momento, de acordo com a Secretaria, tem um especial significado no projecto de construção da *Escola Pública Popular:* porque «...os sujeitos participantes, investigador e investigado, ambos leitores das suas realidades [no sentido freireano], podem ajudar-se entre si, na perspectiva de uma dupla acção: a melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola revitalizada pela sua relação com a sociedade, e o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte da comunidade, cujas condições de vida e trabalho a escola ajuda a ler e a transformar.»[7] A esta luz, os educadores não vão abordar a comunidade com uma série de preconceitos que procuram confirmar, mas continuarão abertos a aprender com a comunidade formas provavelmente inesperadas. Do mesmo modo, a comunidade poderá ficar surpreendida com este interesse pela sua experiência, subitamente demonstrado por uma instituição que historicamente tem sido concebida como fornecedora de conhecimento a uma comunidade considerada desprovida de conhecimento e cultura. Para contrariar as tradicionais relações de conhecimento/poder reproduzidas nas escolas, o Inter Projecto exige que a comunidade dentro e fora da escola se empenhe num processo contínuo de troca de conhecimentos e participação conjunta na criação de novos conhecimentos.

As entrevistas e questionários aos alunos, pais e residentes locais, constituíram, portanto, o principal meio de recolha de dados durante a fase do ER de planificação curricular, reforçada por sondagens a empresas, clínicas e outros organismos locais e observações gerais recolhidas, juntamente com documentação secundária, como dados estatísticos sobre a área (*e.g.*, informação demográfica, estatísticas de rendimentos), artigos de imprensa e outra literatura relevante. Os autores citados no *Estudo da Realidade, Cadernos de Formação N.º 2* – uma série produzida pela Secretaria para orientar os educadores do Projecto – estabelecem as bases teóricas para a recolha de dados proposta, baseada na «acção participada de pesquisa» e princípios gerais de «pesquisa etnográfica e qualitativa.»[8] Como exemplo, a equipa de investigação encarregada de coligir dados, tanto da «comunidade escolar» como da comunidade local poderão fazer

7 SME-SP, «Estudo da Realidade», *Cadernos de Formação Nº 2, 3ª Série: – Ação Pedagógica da Escola pela via da Interdisciplinaridade,* Outubro de 1990, p. 21.

8 Os autores e obras citados incluem: Marli Eliza D. Afonso de André, «Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos», in *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo (45), pp. 67--71, Maio de 1983; «A pesquisa do tipo etnológico no cotidiano escolar», in *Metodologia da Pesquisa Educacional,* Ivani C. A. Fazenda (org.) (São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989); Carlos Rodrigues Brandão (org.), *Pesquisa Participante* (São Paulo: Brasiliense, 1984); Karel Kosik, *Dialética do Concreto* (São Paulo, Editora Paz e Terra, 5ª ed., 1972); Eulina P. Lufti, *Ensinando Português, vamos registrando a história* (São Paulo: Edições Loyola, 1984).

perguntas aos moradores sobre a zona onde vivem, como é viver ali e quais pensam ser as necessidades da comunidade. O objectivo é chegar à percepção individual e colectiva dos problemas que a comunidade enfrenta, a sua história e aspirações, esperanças e sonhos dos seus moradores.

A Secretaria sugere – seguindo uma estrutura de análise linguística – que se faça a distinção entre as *falas* [ou discursos] recolhidas na comunidade: (1) afirmações que reflictam uma opinião ou defendam um ponto de vista particular; (2) opiniões que revelem uma visão do mundo estática ou mais dinâmica; (3) afirmações que revelem níveis diferentes de consciência do nosso lugar no mundo; (4) discurso de natureza simbólica (*e.g.*, com metáforas, comparações).[9] A SME-PT considerava que, quanto maior for o cuidado de coligir estas representações diversificadas, mais completa é a caracterização da escola e da comunidade que se regista e analisa.

Uma vez recolhidos e registados os dados, o passo seguinte consistia em codificar ou «categorizar» as *falas* particulares (i.e., as entrevistas registadas de diversos indivíduos da comunidade), bem como dados adicionais coligidos, tais como fotografias, vídeos, estatísticas demográficas e outra informação proveniente de documentos formais sobre as características económicas, políticas e socioculturais da zona. O processo de categorização deve ser «colectivo e interdisciplinar», a fim de garantir um equilíbrio entre objectividade e subjectividade e a ligação entre o particular e o social, criando uma visão rica e abrangente dessa realidade.[10] Através desta análise colectiva a equipa interdisciplinar não só identifica as situações explícitas ilustradas nos dados, mas também deduz tópicos, preocupações e problemas implícitos nos registos do discurso da comunidade.

Por exemplo, como elemento de desenvolvimento da sua política, a SME-PT conduziu o seu próprio ER do sistema escolar municipal, que incluiu inquéritos aos alunos. De entre os dados relativos aos alunos, a SME-PT identificou as seguintes categorias de preocupações dos alunos:

1. **Função da escola** (real e desejável), inclui depoimentos dos alunos respeitantes a aquisição de conhecimentos, importância do conhecimento para participar numa sociedade alfabetizada; mobilidade social; formação de atitudes; convívio social; preparação para a vida de trabalho; acesso a outros serviços, nomeadamente, assistência e protecção dos alunos e entretenimento;
2. **Estrutura física** (real e desejável), inclui depoimentos relativos a estrutura, conservação, segurança e higiene dos edifícios;

9 SME-SP, «Estudo da Realidade», *Cadernos de Formação Nº 2*, pp. 38-39.
10 Ibidem, pp. 49-50.

3. **Estrutura curricular** (real e desejável), contém subdivisões, tais como: fragmentação dos conteúdos, relevância para a vida diária do aluno, aspectos relacionados com a aplicação dos conhecimentos, sugestões dos alunos para a inclusão de outros conteúdos; metodologia; avaliação; relações professor-aluno, aluno-funcionários da escola; relações escola-comunidade, agrupando aspectos relacionados com a participação financeira, acompanhamento do desempenho da escola; participação nas decisões relativas à escola, socialização dos recursos da escola, humanos e materiais; organização da escola; estruturação do sistema disciplinar da escola.[11]

Ao orientar os esforços das escolas na realização dos respectivos ERs, a Secretaria realçou vários processos concorrentes: (1) registar os assuntos a nível micro, relevantes para uma determinada comunidade, à medida que eles surgem durante a análise preliminar dos dados coligidos pela equipa investigadora; (2) identificar os dados macro relacionados, a partir do contexto social mais alargado; (3) ligar estes dois conjuntos de questões, por forma a identificar as «situações relevantes» ou os temas que continuamente emergem no discurso da comunidade e, portanto, representam uma dimensão colectiva, por oposição à experiência estritamente individual.[12] Aos educadores envolvidos na análise dos dados coligidos, oferecem-se as seguintes linhas de orientação:

1. conhecer a história da «comunidade» em estudo;
2. todas as pessoas envolvidas na análise devem ler todo o material recolhido e participar na sua interpretação;
3. o grupo deve organizar discussões, tendo em conta leituras e análises individuais, e as limitações dos dados recolhidos e a informação obtida num dado momento.

Com este objectivo, a SME-PT sugere ainda que a equipa construa categorias abrangentes que permitam a organização de dados de uma forma que torne evidente as tendências e os elementos mais significativos presentes no discurso da comunidade. A validade das diferentes categorias testa-se pela quantidade de dados que cada uma comporta. Quanto maior for a informação coberta por uma determinada categoria, mais precisa é essa categoria. Alguns dados, faz-se notar, podem não ser abrangidos por

11 Ibidem, pp. 56-57.

12 Como referência para uma abordagem dialéctica deste tipo, cf. Karel Kosik, *Dialética do Concreto* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967), frequentemente citado em documentos da SME-SP; SME-SP, «Estudo da Realidade», *Cadernos de Formação Nº 2*, pp. 38-39.

nenhuma categoria, pelo que o grupo deve avaliar as categorias e decidir se, de facto, é necessário criar novas categorias ou se o próprio dado é irrelevante. Ao seguir estas orientações, pretende-se uma compreensão dialéctica da realidade, na medida em que as categorias identificadas servem para orientar a análise dos dados, ao mesmo tempo que os dados orientam a definição das categorias, o que, por sua vez, indica à equipa de investigadores as situações mais significativas para uma determinada comunidade.[13] Este processo analítico qualitativo é fulcral para o esforço de construção do currículo no Inter Projecto.

Em resumo, o cerne dos esforços dos professores estava na criação do tema gerador para a escola durante um determinado período temporal (*e.g.*, um semestre). Assim, o Estudo da Realidade levava os professores a colaborarem numa tarefa comum quando recolhiam dados sobre a sua comunidade escolar. Ao completarem o Estudo da Realidade, os professores reuniam-se para analisarem esses dados, daí retirando temas relevantes para a comunidade. A partir destas «situações significativas», os professores trabalhavam em conjunto para chegarem a um tema gerador que reflectisse um problema ou conflito fundamental para a comunidade escolar que pudesse galvanizar toda a escola na formulação de um currículo interdisciplinar. De acordo com a SME-PT, um alicerce assim criado sobre a realidade dos estudantes favorece uma abordagem interdisciplinar ao conhecimento universal que as escolas têm por tradição que transmitir, ao mesmo tempo que encoraja a construção de novos conhecimentos sobre os interesses dos sectores populares.

Como resultado deste processo interactivo e dinâmico de análise conjunta, identificam-se várias situações significativas e chega-se a um consenso sobre o tema gerador em torno do qual construir o currículo. Embora sejam possíveis muitos temas geradores, o grupo chega a um acordo, em função das particularidades do contexto sociocultural da escola e da sua comunidade, e até de acontecimentos da época. Por exemplo, uma escola optou por «eleições» como tema gerador, devido ao facto de as eleições municipais terem lugar nesse semestre e a cidade estar a ser inundada por propaganda eleitoral. Como os grupos, as famílias, os alunos e os professores discutiam os méritos e defeitos dos candidatos e das suas respectivas plataformas eleitorais, as eleições tornaram-se o aspecto mais significativo da vida diária dos alunos da escola. Este início de um diálogo entre escola e comunidade/educador e educando no período do ER leva necessariamente aos segundo e terceiro momentos do processo de desenvolvimento curricular e da prática de sala de aula no Inter Projecto.

[13] Ibidem, pp. 52-53.

Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC)

Ao nível da planificação curricular, na fase conhecida como de Organização do Conhecimento, os professores que trabalham no currículo interdisciplinar por meio do tema gerador utilizam os dados e a informação do Estudo da Realidade para daí retirarem as questões geradoras para cada uma das suas áreas disciplinares, a partir das quais se determinam os conceitos e conteúdos específicos a ensinar em cada ano de aprendizagem. Por outras palavras, os professores das diversas disciplinas organizavam as áreas de conteúdo nas suas cadeiras em torno do tema gerador. Para cada área disciplinar era criada uma lista de questões geradoras. As respostas a estas questões encontrar-se-iam nas áreas de conteúdo das disciplinas. O trabalho com os alunos para encontrar respostas às perguntas geradoras encorajaria a sua exploração das áreas disciplinares, além de os treinar nas competências utilizadas na disciplina específica.

Este momento no processo de planificação curricular serve para organizar as ligações entre o universo do saber sistematizado e os temas, problemas, e situações significativas que surgiram da análise dos dados, levada a cabo no anterior momento do ER. Do mesmo modo, importantes factores intervenientes nesta fase são as teorias e os conceitos da construção de conhecimento e desenvolvimento cognitivo que os educadores envolvidos no processo de planificação têm, bem como os seus conceitos individuais e colectivos sobre o que constitui informação importante e quais as necessidades académicas dos seus alunos num determinado nível de escolaridade. Nesta altura, os professores escolhem os materiais e recursos a utilizar como parte das actividades programadas para cada disciplina. No Inter Projecto os educadores são encorajados a usar uma larga variedade de recursos, incluindo jornais, visitas de estudo, conferencistas convidados, artigos de imprensa, literatura e meios audiovisuais.

Para ajudar nesta fase de OC, a SME-PT articulou a noção de conceitos unificadores, que eram desenvolvidos para cada área disciplinar. Marta Pernambuco, consultora do Projecto e ela própria professora de Ciências, caracteriza o ensino das Ciências Naturais ao nível elementar como intrinsecamente interdisciplinar, envolvendo a Física, a Química, a Biologia, a Astronomia e as Geo-Ciências. Respondendo à interpretação incorrecta de que o *currículo interdisciplinar por meio do tema gerador* era um modelo desapropriado para o ensino de disciplinas que não fossem as Ciências Sociais e as Línguas e Artes (i.e., Matemática e Ciências), Pernambuco defende um ensino das Ciências que proporcione acesso à compreensão das modernas tecnologias, ao mesmo tempo que contribui para a construção de conhecimento na área. Escreve: «A chave reside, portanto,

no regresso à produção do conhecimento científico que partilhamos, procurando os seus princípios estruturais, os processos mais generalizados que são válidos para todas as disciplinas de ciências naturais: os conceitos unificadores.»[14]

A Figura 5.2 fornece uma representação gráfica do papel central dos *conceitos unificadores* – segundo a denominação da Equipa Disciplinar para a Ciência – na construção de um currículo interdisciplinar apropriado ao nível do desenvolvimento cognitivo dos alunos ao longo dos três ciclos do ensino funadamental, ou básico. O Quadro 5.2 representa o significado e a aplicação dos conceitos unificadores apresentados na Figura 5.2. A Figura 5.3 ilustra a relação entre os conceitos unificadores e as perguntas geradoras para cada disciplina, que se desenvolve a partir de um tema gerador. Os conceitos unificadores pretendiam agir como um fio de referência no tecido do plano curricular, orientando os educadores na selecção do conteúdo e dos materiais para as actividades educativas do período de OC do processo de planeamento curricular.

O terceiro e último estádio, Aplicação do Conhecimento, representa a implementação e avaliação do programa académico, i. e., a planificação de actividades que demonstrem as construções de conhecimento. Fulcral nesta abordagem é a ideia de que o assunto da área disciplinar não é um fim em si e por si, mas um meio para melhor compreender um determinado aspecto da realidade, rejeitando sempre a fragmentação e a separação do conhecimento das condições de vida dos alunos.[15] Com esta compreensão alargada vem a capacidade e a acção de actuar sobre essa realidade e transformá-la.

Como primeiro passo na fase de AC, os professores decidem a forma de avaliar a aquisição por parte dos alunos dos conceitos ensinados. Atribuem-se projectos individuais ou em grupo que permitam que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos ou construídos. As actividades seleccionadas durante a fase de AC na planificação curricular têm por objectivo avaliar a aprendizagem e compreensão pelo aluno. Nela, a SME-PT pretendia uma estratégia de avaliação muito mais autêntica e virada para a acção do que aquela que, em geral, se utiliza no sistema escolar. A AC desviou-se da norma ao encorajar técnicas de avaliação em que os alunos tivessem de aplicar e utilizar os seus conhecimentos, sendo-lhes permitido fazê-lo em grupos de trabalho, e sugerindo que este processo

14 Marta Pernambuco, «Significações e Realidade: Conhecimento (a construção coletiva do programa)», in Nídia Nacib Pontuschka. org., *Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública* (São Paulo: Loyola, 1993), p. 91.

15 SME-SP, «Tema Gerador e a Construção do Programa», *Cadernos de Formação Nº 3*, p. 19.

ocorresse durante um período alargado de tempo e mediante a utilização de instrumentos variados. Embora tanto professores como alunos tivessem de se habituar à ideia de que os testes tradicionais podiam não ser a única forma de avaliar o conhecimento dos alunos, sob a orientação dos técnicos dos NAE, o corpo docente das escolas demonstrou uma enorme criatividade nesta área. As observações revelaram uma série de interessantes actividades de AC, incluindo a produção de cartazes e murais sobre acontecimentos políticos específicos (*e.g.*, a ameaça de deposição do Presidente Collor), a criação de um programa de reciclagem numa escola que até incluiu o pessoal da cozinha, envio de cartas para donos de fábricas e criação de guias para votar em eleições locais. Além destes projectos práticos, é importante notar que a maioria das actividades de AC resultavam de uma criação colectiva e, mais tarde, eram também avaliadas por todos os professores, possibilitando um espaço adicional e significativo de diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica.

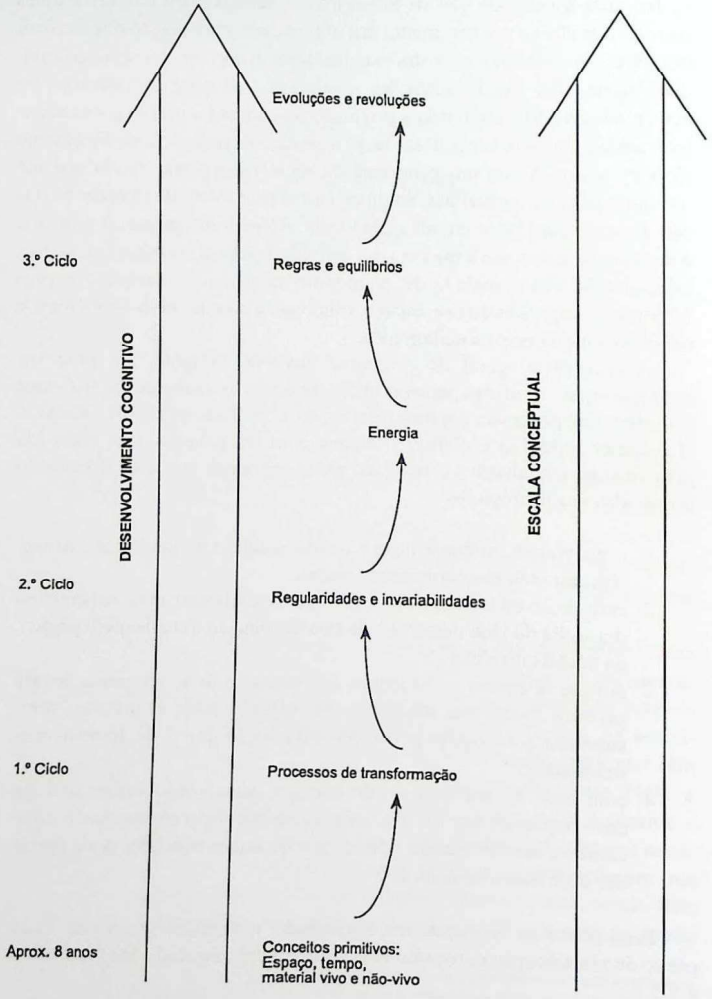
A construção geral do programa envolve, portanto, um processo dinâmico que significa apenas o início da acção pedagógica do professor e requer um processo contínuo de acção e reflexão (i.e., ER-OC-AC). O carácter reflexivo e dialógico do Projecto em todas as suas fases (da planificação à avaliação) é realçado pelas seguintes linhas de orientação fornecidas aos professores:

1. o programa em construção exprime o início de uma acção educativa, estando em permanente revisão;
2. essa acção educativa tornar-se-á substancialmente mais concreta no dia-a-dia da vida na escola, da sala de aula, do trabalho pedagógico, da acção curricular;
3. porque se baseia no processo, a construção deste programa deverá permitir frequentes momentos de reflexão sobre as práticas, pressupondo a avaliação permanente da acção que pode apontar continuidades;
4. com base no pressuposto do diálogo, estas «negociações dialógicas» requerem que os educadores se empenhem em constante intercâmbio, demonstrando, afinal, que qualquer educador pode aprender com outro educador.[16]

Este processo teoricamente sofisticado e metodologicamente complexo de planificação curricular está graficamente ilustrado nas Figuras 5.4 e 5.5.

16 Ibidem, p. 30.

Figura 5.2
Unificando conceitos no currículo elementar



Fonte: SME-SP, *Documento 5 – Visão da Área: Ciências*, Fevereiro de 1992, p. 17.

Quadro 5.2

Significado e aplicação dos conceitos unificadores

Conceitos unificadores	Significado	Aplicação
Conceitos primitivos: espaço, tempo, matéria viva e não viva	• Estruturação da realidade etema em permanente relação com o indivíduo. • Devem ser qualificados e servir de relevância para os diversos temas abordados. • As actividades devem envolver competências, tais como classificação, observação, descrição, relações e diferenças dentro da realidade.	• A construção de «coisas» e as suas relações com o «eu» e o «mundo».
Transformações	• Fenómenos ou situação que alteram as condições do objecto no espaço e no tempo. • Agentes de transformação respeitantes a todos os elementos do universo.	• Alterações de posição, temperatura, aspecto, tamanho, forma, etc.
Regularidades (ciclos)	• Procura de invariantes dentro de fenómenos naturais (conservações). • As transformações ocorrem ligadas a certas regularidades, ou seja, há aspectos que permanecem apesar das mudanças ocorridas. • Ciclos abertos e fechados. • As regularidades estão presentes em modelos teóricos, bem como em trabalho experimental.	• Ciclos da matéria (água, oxigénio, carbono, etc.). • Sistemas de água, esgotos, electricidade, etc. • Cadeias e teias alimentares. • Consumo de combustíveis e comida. • Movimentos nos corpos celestes. • Equilíbrios estáticos.
Energia	• O agente transformador. • Conservação de um agente abstracto que pode ser quantificado e caracterizado de diferentes formas.	• Conservação das diversas formas de energia em movimentos, reacções, organismos, ecossistemas, etc.
Regularidade e dinâmica de equilíbrios	• Conceitos prévios (princípios de energia) repescados de um nível cognitivo mais elevado. • Estudo dos controlos, esquemas de equilíbrios dinâmicos e perdas. • Eficácia e ineficácia dos equilíbrios estáticos e dinâmicos. • Interacção entre diferentes ciclos (fluir de energia entre ciclos).	• Catalisadores, produtividade, reguladores biológicos (hormonas, DNA, sistema nervoso, predador/presa, adaptaçao natural), relações ecológicas entre seres vivos. • Mecanismos de *feedback*.
Revolução e evoluções	• Reflexão sobre produção científica. • Evolução e interacção de conceitos científicos e sua transformação histórica, de acordo com as necessidades e relações sociais.	• História e filosofia de modelos científicos. • Temas actuais realçando relações sociais na produção de conhecimento científico (SIDA, cólera, etc.).

(Cont.)

Conceitos unificadores	Significado	Aplicação
Escalas	• São a grande ordem sob a qual ocorrem todos os outros conceitos, devendo, portanto, estar presentes em simultâneo com todos os outros conceitos. • Permitem extrapolações de micro para macro. • Tornam explícitos os limites e validade dos modelos científicos.	• Escalas de comprimento, tempo, massa, energia, etc., associadas a outros modelos científicos.

Fonte: Equipa Interdisciplinar do NAE-6, 1991.

As três fases da produção de conhecimento (ER, OC, AC) na sala de aula

Fundamental para o desenvolvimento do Projecto Interdisciplinar é o conceito de que a planificação curricular e a prática da sala de aula têm uma relação dinâmica em que cada uma informa a outra. Idealmente, portanto, a prática na sala de aula dos professores do Inter Projecto deveria reflectir o processo atrás descrito, começando com o seu próprio ER e continuando com as fases de OC e AC.

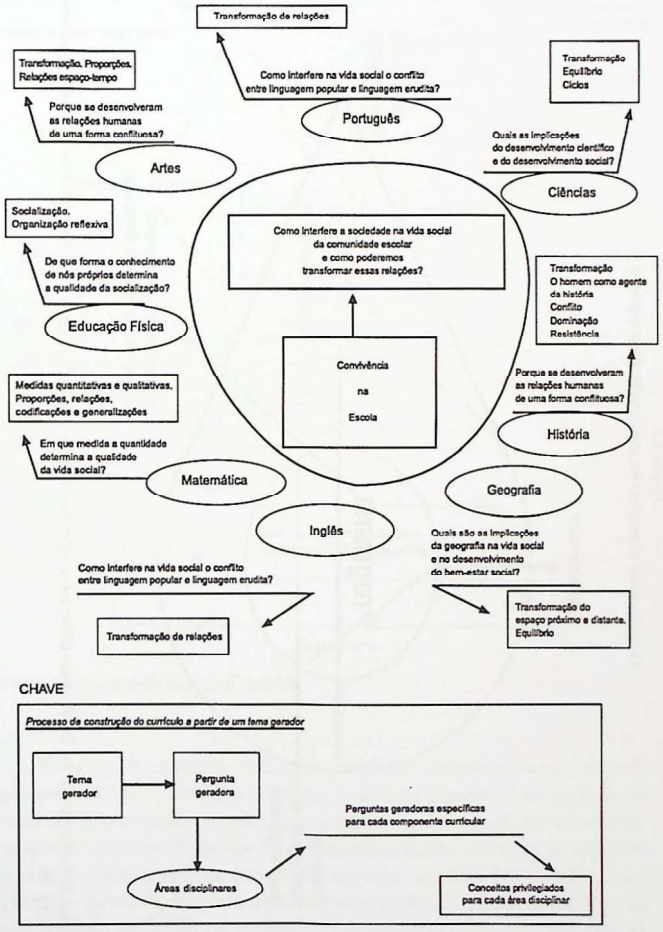
Além da investigação inicial sobre a realidade local, o Estudo da Realidade representa também um ponto de referência metodológico para os professores na sua implementação do currículo interdisciplinar. Pernambuco realça o significado deste momento pedagógico inicial no contexto geral do processo educativo do Projecto:

> É o momento de compreender o outro e o significado que a proposta [qualquer que seja o conjunto de temas ou disciplinas] tem no seu universo e, ao mesmo tempo, permite que o outro pense, com algum distanciamento, sobre a realidade em que está inserido. *É o momento do discurso do outro,* da descodificação inicial proposta por Paulo Freire, em que é dever do professor, ou organizador da actividade, escutar e questionar, compreender e espicaçar os outros participantes, levando-os a inserirem-se no momento que se segue.[17]

Consequentemente, é no momento do ER na sala de aula que o discurso ou *fala* do aluno tem precedência sobre o do professor. O papel do professor é apresentar questões e tópicos para discussão com os alunos com o objectivo de introduzir um determinado conteúdo na área disciplinar em questão.

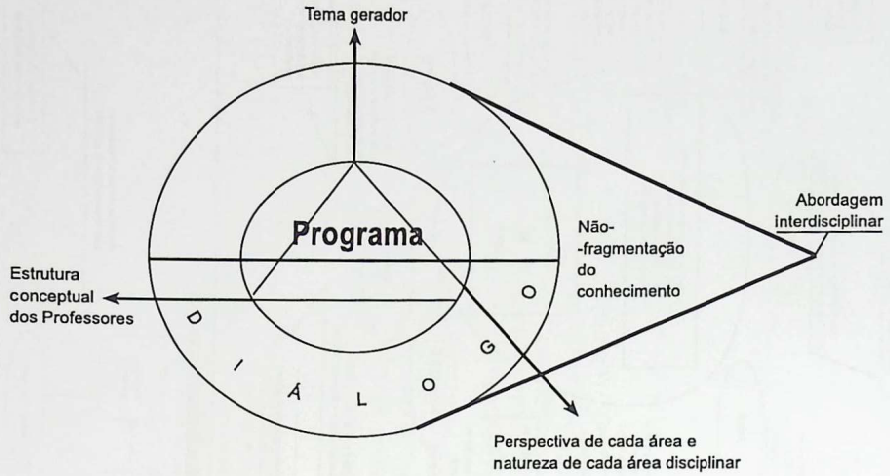
[17] Ibidem, p. 33 [itálicos no texto].

Figura 5.3
Currículo interdisciplinar baseado num tema gerador: questões geradoras X conceito unificador



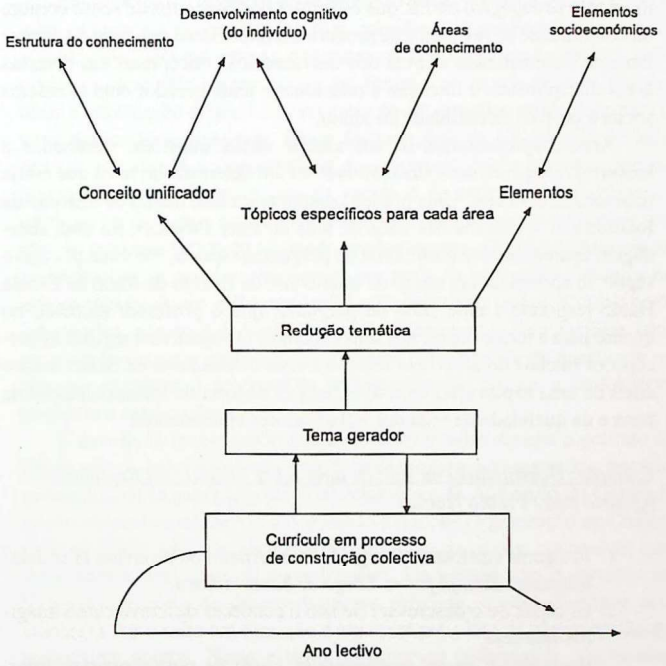
Fonte: A partir do currículo apresentado no primeiro Congresso Educacional Municipal, Escola Laerte (NAE-6), 1991.

Figura 5.4
Os principais elementos na construção do programa



Fonte: Cadernos de Formação N.º 1 – Um Primeiro Olhar sobre o Projeto, 3.ª Série – Ação Pedagógica da Escola pela via da Interdisciplinaridade, Fevereiro de 1992, p. 40.

Figura 5.5
A Organização do Conhecimento na construção colectiva do currículo através do processo gerador



Fonte: Núcleo de Ação Educativa, 6/1991.

Todavia, o esquema típico de *professor pergunta/aluno responde* ganhou uma nova dinâmica no contexto do Inter Projecto. Deixando de ser uma mera introdução de matéria, o momento de ER na sala de aula correspondia à «problematização» da realidade a estudar por meio de questões geradoras postas pelo professor. As respostas escritas dos alunos a estas questões geradoras serviam de base para o professor iniciar um diálogo na sala de aula em torno de elementos socioeconómicos relevantes face ao tema gerador. Estes elementos necessariamente: (1) são de carácter genérico; (2) requerem alguma distanciação ou abstracção; (3) referem-se a um contexto alargado (*e.g.*, a cidade de São Paulo). Além disso, o tema

gerador tem significado para a comunidade local; é o efeito de uma causa mais profunda (i.e., a complexidade das relações sociais, económicas e políticas; e está já presente no discurso da comunidade/aluno).[18] É no momento pedagógico de ER que os limites dos conceitos de senso comum da comunidade se revelam e se procura a referência ao universo do conhecimento sistematizado através dos instrumentos conceptuais das diversas áreas disciplinares: a intenção é relacionar o tema gerador com as esferas social e pessoal da realidade do aluno.

Assim, apresentaram-se aos alunos várias questões, destinadas a incentivá-los a analisar a sua realidade ou um determinado tema que esteja relacionado com eles. Uma prática comum nesta fase inicial do «Estudo da Realidade», verificada nas salas de aula do Inter Projecto, foi uma abordagem aparentemente tradicional de pergunta/resposta. No exemplo que a seguir se apresenta, um aluno do quarto ano de Estudo do Meio da Escola Habib responde a uma série de perguntas que o professor escreveu no quadro para a turma copiar nos seus cadernos. O objectivo é registar as percepções iniciais do aluno em relação à zona circundante de Santo Amaro antes de uma exploração mais avançada da história da industrialização da zona e da qualidade de vida dos trabalhadores aí residentes.

Exemplo: Questionário na sala de aula sobre «Estudo da Realidade» (Quarto ano / Escola Habib)

1. Já alguma vez foste ao Largo de Santo Amaro ou já ouviste falar dele?
   Resposta: *Sim, já fui ao Largo de Santo Amaro.*
2. És capaz de o descrever? Se não o conheces descreve como imaginas que seja.
   Resposta: *É muito movimentado, cheio de casas, prédios, lojas, (vendedores de rua), carros, ladrões, venda de droga, paragens de autocarro, muita gente e prostitutas.*
3. Na tua opinião qual é o maior problema de Santo Amaro?
   Resposta: *Os vendedores de rua, muita gente apinhada, pouca polícia e muitos traficantes de droga e prostitutas.*
4. Achas que os problemas de Santo Amaro têm a ver com o nosso bairro? Explica a tua resposta.
   Resposta: *Não, porque aqui no bairro os vendedores de rua não ocupam as ruas e não há prostitutas.*
5. Achas que foi sempre assim como o conheces ou como o imaginas? Porquê?

[18] NAE-6, «Projeto Interdisciplinar: Princípios Norteadores» (cópia mimeo), Fevereiro de 1990.

Resposta: *Não, porque dantes Santo Amaro era um lugar muito bonito cheio de árvores.*

Em princípio, a intenção deste primeiro passo metodológico era encorajar os alunos a exprimirem as suas opiniões e experiências. Quer individualmente, quer em grupos, deveriam estudar materiais fornecidos pelo professor ou recolhidos por alunos em fontes fora da sala de aula, reorganizar a informação disponível e levantar novas questões pertinentes para o tema que estão a investigar. Desta forma a fase de ER na sala de aula oferece aos alunos a oportunidade de relembrar conhecimentos previamente adquiridos dentro e fora da escola e de expressar conhecimento intuitivo ou de senso comum (podendo qualquer deles corresponder, ou não, às teorias e factos do chamado conhecimento científico). Através da problematização desse conhecimento por meio da interacção dialógica na sala de aula os alunos estão motivados para investigar mais e adquirir nova informação, construindo, assim, novo conhecimento. Para facilitar isto, recomenda-se que o professor desempenhe mais a tarefa de questionar os alunos e conduzir o processo de problematização do que a de fornecer respostas e explicações.

É através da investigação de questões levantadas durante o período de ER na sala de aula que alunos e professores passam aos segundo e terceiro momentos, de Organização do Conhecimento e de Aplicação do Conhecimento, respectivamente. Com o segundo passo, de Organização do Conhecimento (OC), adquire precedência o discurso da pessoa ou pessoas que organizam a actividade de aprendizagem. De acordo com o conceito de Vygotsky de zona de desenvolvimento próximo, o educador leva o(s) aluno(s) a dar o salto em direcção a um nível mais lato de compreensão do assunto em apreço. Neste estádio do processo pedagógico, o educador tenta introduzir novos conceitos e formas de ver uma determinada realidade ou série de problemas. Como tal, o conhecimento que o educador traz para a situação de aprendizagem é essencial para que o acto educativo tenha lugar. A realidade do aprendente não é o princípio e o fim desta abordagem pedagógica.

Educador e aprendentes em conjunto partilham e reorganizam conhecimentos, resultando, em última análise, no terceiro momento de «aplicação do conhecimento» (AC) que representa a síntese do discurso quer do outro [aprendente], quer do organizador [professor], sem que qualquer deles tenha precedência sobre o outro, permitindo a cada um perceber e reconhecer as suas diferenças e respectivas limitações.[19] Desta forma, o

[19] Ibidem, p. 33.

conhecimento é socialmente construído à medida que o grupo trabalha reorganizando aquilo que aprendeu até chegar a um texto colectivo ou a um projecto de grupo. Daí que, durante o estádio final da AC, se faça um esforço para aplicar os conceitos e o conhecimento construído durante o momento anterior. A ideia é estabelecer relações com as questões geradoras apresentadas no ER inicial, a fim de verificar se os alunos avançaram na sua capacidade crítica de compreender a relação entre o tema gerador, os elementos socioeconómicos identificados e o conteúdo curricular apresentado. O objectivo é ultrapassar a dicotomia entre processo e produto, acção e reflexão, e atingir uma cidadania crítica e participante.

Os alunos e o Inter Projecto

As mudanças radicais no currículo e na prática pedagógica dos professores implicaram necessariamente novas formas de ser aluno na Escola Pública Popular. Fiel à visão de Freire, do aluno como sujeito e objecto do processo de produção do conhecimento, a SME-PT previa um papel mais activo e crítico para os alunos de todos os níveis do sistema. Esta preocupação intensificou-se após a análise das opiniões dos alunos reunidas numa sondagem realizada pela Secretaria para compreender a «visão dos alunos» no que respeita à realidade das escolas. Os alunos de todo o sistema escolar municipal faziam uma avaliação negativa das condições físicas da maioria das escolas, dizendo que «a manutenção era deficiente», eram «feias», «sujas», «cheias de grafitis», «infestadas de ratos», «sem luz», «sem água», «com as cadeiras e janelas partidas», «com casa de banho nas piores condições e em número insuficiente».[20]

O relatório da Secretaria que resumia a avaliação dos alunos sobre as escolas salienta o facto de os comentários dos alunos parecerem distanciar-se da realidade negativa que descreviam, como se não tivessem responsabilidade nas condições físicas das escolas. Esta atitude atribui-se ao modo como a cultura institucional da escola pública no Brasil perpetua uma visão «cristalizada» do papel e funções dos indivíduos que constituem a comunidade escolar: «o aluno suja, o funcionário limpa e o professor dá aulas, os alunos frequentam-nas, etc.».[21] Um dos objectivos da Secretaria através da Reorientação do Currículo era destruir a rigidez dos papéis desempenhados por alunos, professores e administradores e diminuir o fosso entre a escola e a comunidade fora das suas paredes. Através desta problemati-

[20] *Movimento de Reorientação Curricular: Problematização da escola: a visão dos educandos.* Documento 3. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Fevereiro de 1991, p. 9.

[21] Ibidem, p. 10.

zação inicial da realidade da escola, a Secretaria pretendia que fossem delineadas novas abordagens para a sua solução e levados a cabo esforços de maior colaboração para melhorar a estrutura física e curricular da escola. Nas palavras da administração: «só acabando com a "cultura do silêncio" e ouvindo os alunos, discutindo com eles as suas opiniões e permanecendo abertos à reflexão e acção é que se pode criar uma perspectiva que leve à construção de uma escola pública democrática.»[22]

Era esta precisamente a intenção do Inter Projecto: alterar a cultura da sala de aula, centrada primordialmente no professor e guiada por um currículo preestabelecido, para uma outra, em que professor e aluno se empenham numa mútua troca de conhecimentos e experiências em torno de situações e temas baseados na sua realidade sociocultural. Deste modo, a aprendizagem torna-se uma tarefa dialógica e dinâmica, virada para a construção de novos conhecimentos, a construção de pontes entre conceitos do senso comum e o conhecimento popular que as crianças transportam para a sala de aula e o conteúdo académico a ensinar nas áreas disciplinares. A este respeito, o Inter Projecto introduz o tema gerador como factor de mediação neste processo de troca de conhecimentos. Propicia uma espécie de foco unificador no esforço de o educador encontrar nexos com áreas de conhecimento específicas e um equilíbrio entre o geral e o específico, num diálogo fluido. Com efeito, através de cada um dos elementos atrás discutidos, os alunos alcançaram novas oportunidades de desenvolver e exercitar a sua voz de uma forma que reflectia maior compreensão das suas próprias realidades e maior controlo sobre os instrumentos necessários à transformação dessas realidades.

Prática docente, inovação curricular e desafio da reforma

Sob a liderança de Freire, a SME apresentou diversas inovações que representavam a ruptura completa com as tradições centralizadas e burocráticas da política educativa em São Paulo. Sem dúvida, a orientação explícita no sentido de uma Escola Pública Popular de qualidade era o cerne dos seus esforços inovadores e radicais. Mas foi na implementação desta visão que a ruptura com a tradição de autoritarismo político vigente até então foi mais marcada. Primeiro, porque não foi fornecida às escolas pela Secretaria qualquer fórmula ou modelo preciso, sendo o plano curricular final produzido em cada escola, de acordo com as diversas interpretações do processo a seguir e da realidade local. A variedade era comple-

22 Ibidem, p. 25.

tamente diferente do convencional «livro do professor», que por tradição programava em pormenor o que os professores ensinavam, quando e como. Segundo, toda a noção de conhecimento foi reconstruída a partir do conceito estéril e elitista do conhecimento académico, criando outra que integrasse este conhecimento universalizado com o conhecimento vivido e do senso comum das classes populares. Ao fazê-lo, o conhecimento deixou também de constituir uma entidade passível de ser fragmentada em áreas disciplinares separadas, tornando-se um corpo interdisciplinar fluido resultante de uma série de disciplinas, que era chamado a actuar em torno de uma *problemática* ou tema gerador e resultava de situações significativas na comunidade. Terceiro, todas as relações dentro da escola (*e.g.*, professores e alunos, professores e professores, professores e administradores, etc.) e as relações entre a escola e a comunidade local se transformaram, de acordo com ideais democráticos.

Estes eram objectivos elevados e ambiciosos e foram apresentados a um corpo docente que tinha sofrido perdas terríveis em anos anteriores – os salários dos professores eram incrivelmente baixos, os requisitos para entrar na carreira vinham a degradar-se, as condições de trabalho e outros aspectos físicos das escolas representavam quase um risco. Mesmo sem estas más condições materiais, os conceitos teóricos das reformas da SME-PT constituíam um considerável desafio às teorias convencionais e geralmente aceites sobre educação, ensino e aprendizagem, que provocariam a fúria até de professores bem pagos! Não é, portanto, de estranhar que a implementação do Inter Projecto trouxesse ao de cima uma série de reacções de professores das escolas, que serão discutidas na generalidade como grandes barreiras enfrentadas pelo Projecto. Estas reacções assumiram várias formas, tiveram causas variadas e expressaram-se de diversas maneiras. Embora muitos educadores considerassem o Projecto uma inovação e um desafio, muitas vezes tiveram imensas dificuldades com a aplicação prática da sua complexa abordagem metodológica à construção do currículo e com a orientação pedagógica na sala de aula. Como resumo deste capítulo, discutiremos os obstáculos relacionados com a mudança nas práticas de sala de aula e, ao fazê-lo, apresentamos uma previsão do Capítulo VI que examina em profundidade os problemas específicos que os professores enfrentaram ao implementarem em pleno o Inter Projecto.

Apesar dos esforços conjuntos (tanto da parte dos membros da Inter Equipa dos NAE como de professores mais empenhados no Projecto) em organizar a aprendizagem em torno dos três momentos pedagógicos do Inter Projecto, o reflexo na prática da sala de aula era, na maioria dos casos, quase imperceptível. Frequentemente, as actividades que, de facto, se rea-

lizavam não reflectiam necessariamente qualquer inovação na forma como os professores ensinavam e se esperava que os alunos aprendessem. Todavia, o que se destaca como um dos aspectos mais característicos de uma sala de aula do Inter Projecto era os conteúdos com que os professores trabalhavam. Os problemas de Matemática apresentados a seguir exemplificam o modo como os professores muitas vezes privilegiavam conteúdos que consideravam relevantes em detrimento de um determinado tema gerador, neste caso, «Trabalhadores», indo ao encontro de formas tradicionais de apresentar factos e propor aos alunos exercícios tradicionais.

Exemplo: Textos relacionados com o tema gerador «Trabalhadores»
(Quarto ano / Habib)

Nos últimos quatro anos, Severino tem trabalhado na fábrica Volkswagen de São Bernardo do Campo. Nesta empresa, que é uma multinacional, trabalha oito horas por dia, quando não faz horas extraordinárias.

O que é curioso é que por cada oito horas de trabalho, Severino fica com o dinheiro de uma hora. Ou seja, uma hora de trabalho vai para o pagamento do seu salário e sete horas são o lucro do patrão.

Portanto, as sete horas que vão para a Volkswagen constituem o que se chama o valor acrescentado. A exploração do salário do trabalhador segue esta lei ou norma geral.

«Primeiro de Maio»

Estava-se em Maio de 1886.

A vida dos trabalhadores era muito difícil. Muita fome, fadiga e muitas horas de trabalho por dia.

Mas os bravos trabalhadores sonhavam com uma vida melhor, com tempo para descansar e melhores condições de trabalho. Por isso, lutaram para obterem estes benefícios.

Na cidade de Chicago, nos Estados Unidos, os trabalhadores já não conseguiam suportar mais tempo esta exploração e entraram em greve para exigirem oito horas de trabalho por dia.

A repressão pela polícia a mando dos patrões foi terrível. Os oito dirigentes da greve foram presos. Três foram condenados a prisão perpétua. Um deles suicidou-se. Outros quatro, Spies, Fisker, Engel e Parson, foram julgados e condenados à morte na forca.

É por causa deste episódio que o 1º de Maio é o dia de todos os trabalhadores, das suas lutas e conquistas.

Viva o 1º de Maio!

Exemplo: Problemas de Matemática relacionados com o tema gerador, «Trabalhadores»
(Quarto ano / Habib)

1. Numa siderurgia havia 200 trabalhadores na linha de produção e três dúzias nos escritórios.
   - Quantos trabalhadores havia na linha de produção?
   - Quantos trabalhadores estavam colocados nos escritórios?
   - Quantos trabalhadores havia no total?

2. Numa fábrica de automóveis havia 300 trabalhadores. Devido à crise actual, nove dúzias foram despedidos.
   - Quantos trabalhadores foram despedidos?
   - Quantos ficaram?

3. Numa pequena empresa industrial havia nove dúzias de trabalhadores, e oito dúzias entraram em greve.
   - Quantos trabalhadores havia na empresa?
   - Quantos trabalhadores fizeram greve?
   - Quantos trabalhadores não fizeram greve?

Embora a prática de o professor distribuir um texto preestabelecido ou uma série de problemas para os alunos utilizarem e resolverem não se distinga de qualquer abordagem pedagógica tradicional, neste caso, o conteúdo específico de cada exercício evidencia o afastamento do conteúdo tradicional e aponta para o objectivo subjacente deste professor: «elevar o grau de consciencialização» dos alunos sobre a relação de exploração entre trabalho e capital, dado o tema gerador «Trabalhadores». Além disso, o que é digno de nota nos exemplos acima não é tanto o conteúdo (embora se afaste do currículo convencional), mas o facto de, em cada caso, os próprios professores terem criado as actividades e escrito os textos ou problemas. Ao longo das nossas observações de aulas vimos muitos exemplos em que os professores apresentavam textos que eles próprios, individualmente ou em colaboração com outros professores da mesma disciplina, tinham investigado e escrito, ou recolhido de outras fontes (*e.g.*, poemas, canções populares, livros de autores consagrados, etc.), como ponto de partida para levarem a cabo o ER inicial nas suas aulas. Este aumento de criatividade entre os professores marca um ponto importante na formação em prática reflexiva, que a SME-PT procurou incentivar.

Deste modo, embora não fossem atingidas mudanças significativas e generalizadas na prática de sala de aula dos professores, é, ainda assim,

importante salientar algumas formas dignas de nota em que, apesar das suas dúvidas, inseguranças e objecções, as acções dos professores, de facto, mudaram. A introdução de conteúdos novos e diferentes, como se viu nos exemplos atrás, representou uma ruptura significativa com a prática convencional para muitos professores. Mais importante ainda, porém, foi o facto de tantos professores – quer sozinhos, quer em colaboração com colegas – terem descoberto as suas capacidades criativas em resultado do Inter Projecto. Antes da SME-PT, tanto a forma como o conteúdo do currículo eram meticulosamente controlados por forças estranhas à sala de aula e à escola. Com o Inter Projecto, os professores adquiriram o direito de criarem os seus próprios textos e trazerem os seus próprios materiais. Isto significou uma experiência profundamente libertadora para muitos professores, mesmo aqueles que ofereceram resistência aos objectivos mais políticos do Projecto.

Em resumo, este capítulo descreve em pormenor o processo de construção curricular, seguindo os três momentos pedagógicos propostos pelo Inter Projecto e apresenta exemplos dos elementos teóricos da Escola Pública Popular, já discutidos no capítulo anterior. Através desta análise, podemos ver que a SME-PT desenvolveu uma série de reformas inovadoras que tinham como alvo a natureza autoritária da educação brasileira, expressa no conteúdo do currículo, nas estratégias de ensino, na avaliação dos alunos e no papel da escola junto da comunidade local. Estas reformas, mesmo quando implementadas de forma deficiente ou incompleta, deram aos educadores, alunos e famílias a oportunidade de reflectirem sobre a natureza da sua realidade individual e colectiva e de a transformarem. No capítulo que se segue, apresentam-se quatro estudos de caso que esclarecem as formas como estas transformações ocorreram nas escolas e como os professores apreenderam essas mudanças.

VI

PEDAGOGIA DA ESPERANÇA E REALIDADES DA ESCOLA

Este capítulo apresenta a esperança pedagógica que floresceu e, por vezes, se afundou, em quatro escolas que implementaram o Projecto Interdisciplinar durante a administração do Partido dos Trabalhadores. As realidades destas escolas pretendem ilustrar as mudanças existentes nas escolas envolvidas na experiência do Inter Projecto. Esta mudança era de esperar numa reforma que se centrava muito mais no processo do que no produto e onde as realidades locais específicas eram primordiais na orientação da transformação da escola. Além disso, cada caso ilustra as características particulares de cada escola que criaram condições favoráveis, ou desfavoráveis, ao desenvolvimento do Projecto nesse local. A cultura da escola, as características do corpo docente, a orientação do pessoal do NAE e a sua relação com a escola, as situações significativas da comunidade local, moldaram, todas elas, a forma como o Projecto ganhou expressão numa determinada escola. Assim, os casos estudados, e aqui incluídos, contextualizam num meio social mais específico os elementos teóricos da reforma curricular do Projecto Interdisciplinar apresentada nos dois capítulos anteriores.

Embora cada estudo de caso conte uma história distinta, vários temas comuns os atravessam e, em última análise, revelam algumas das virtudes e dos pontos fracos do Inter Projecto. Qualquer que tenha sido o grau de implementação e desenvolvimento do Projecto numa escola, uma das virtudes mais insistentemente citada foi o carácter facilitador do trabalho colectivo entre professores e alunos que o Projecto assumiu. Se alguma coisa se pode dizer que foi conseguida durante a administração PT foi o facto de os professores entrarem em diálogo uns com os outros sobre os

aspectos fundamentais do que é educar num contexto urbano como o das escolas municipais de São Paulo e num país que estava a viver um período de democratização política e de estabilização económica. Os professores, com os seus colegas e os alunos, defrontavam-se com a tarefa de problematizarem no seu trabalho diário esta realidade complexa, nos termos destas constantes questões freireanas: O que estamos a ensinar? Porquê e para quem estamos a educar? Com efeito, este projecto de reforma tinha como objectivo a transformação não só da forma como o conhecimento estava organizado no currículo ou do conhecimento que era considerado válido para o conteúdo e objectivos de um currículo interdisciplinar construído colectivamente, mas também pretendia transformar a forma como os professores se relacionavam uns com os outros, com os seus alunos e com a comunidade envolvente da escola.

Os princípios do Projecto, de forma geral, pautavam-se por uma abordagem não tradicional da educação. Ao falarem do Projecto, os professores faziam frequentemente referência ao facto de ele significar um afastamento das práticas tradicionais de ensino a partir de um manual, seguindo um plano curricular estático estabelecido fora do contexto da escola: «o que, na realidade, está fora da história, é conformista e desligado do contexto da escola [...] não tendo em conta a "cultura primária" e sendo, portanto, incapaz de transmitir uma "cultura elaborada" transformadora.»[1] Além disso, a alternativa proposta seria um currículo integrado, desenvolvido através de um dinâmico processo participado que «procurava tornar menos rígidas as barreiras entre as diversas áreas de conhecimento».[2] Assim, em cada estudo de caso, o Projecto dava aos educadores a oportunidade de ver as realidades dos seus alunos, frequentemente, pela primeira vez e deu-lhes um veículo (i.e., o currículo interdisciplinar através do tema gerador) para ligar esta realidade às várias áreas de conteúdo a ensinar na sala de aula.

Mais ainda, a reforma curricular do PT não só considerou problemático o papel dos professores na sala de aula, mas também questionou o seu papel na sociedade em geral, projectando assim uma visão dos professores como agentes activos da reforma não apenas educativa, mas social. Nas palavras de um membro da equipa da Secretaria encarregado de coordenar o Projecto, «as administrações anteriores impunham o seu programa. Diziam aos professores: "o programa será assim..." A proposta desta administração não pode ser imposta, mas antes depende da adesão do professor. O professor é confrontado com os seus princípios teóricos, com-

1 Delizoicov e Zanetic, «A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau», in Nídia Nacib Pontuschka (org.), *Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública* (São Paulo: Loyola, 1993), p. 10.

2 Ibidem, p. 11.

preende a abordagem e escolhe aderir ou não ao Projecto. Se o professor decidir não desempenhar um papel activo, então o Projecto não funcionará» (Membro da Equipa da CONAE, entrevistado em Outubro de 1992). A este propósito, a administração PT pretendia tornar o processo educativo um acto de constante questionamento e reinvenção por parte dos professores. Uma professora, cujos pensamentos representavam os de muitos outros informadores, apontava a intensidade desta preocupação como dominante para a administração PT, quando fez a seguinte observação: «Nunca nos meus 16 anos de ensino vi uma administração tão preocupada com a educação» (Maribel, entrevista, Setembro de 1992).

Assim, parece que, de um ponto de vista analítico, o grau em que os professores, individualmente ou no seu conjunto, puderam transformar a sua pedagogia e transformar as suas salas de aula em espaços democráticos em que o conhecimento universal interagia em pé de igualdade com o conhecimento popular era menos importante do que o facto de a grande maioria dos professores poder identificar e criticar elementos de uma pedagogia tradicional autoritária, e articular uma alternativa viável e mais democrática. Desta forma, o Projecto conseguiu dar um primeiro passo essencial com muitos professores mais antigos – e também recém-chegados à profissão – ajudando-os a pensar de forma diferente e mais crítica. A «cristalização» da prática dos professores começava a esboroar-se.

Cada estudo de caso apresenta uma breve história do Projecto em cada escola, ilustrando em pormenor o impacte que o Projecto teve nas vidas dos educadores que lutaram por pôr em prática os elevados ideais da transformação curricular. Daí, que nestes retratos de escolas se misturem as vozes dos professores e do pessoal da Secretaria que se dedicaram à realização do Inter Projecto nos quatro anos da administração PT e, nalguns casos, para além da vigência do PT. Em conjunto, as vozes destes educadores brasileiros reflectem as dificuldades, os fracassos e os êxitos da experiência do Inter Projecto.

O trabalho de campo para os estudos de caso apresentados a seguir foi realizado por Pilar O'Cadiz e Pia Lindquist Wong, primeiro durante 1991 e 1992, seguido de trabalho de campo adicional realizado durante breves visitas de O'Cadiz em 1994 e 1995. Em 1991, tanto O'Cadiz como Wong orientaram estudos-piloto, precedendo um trabalho de investigação mais extenso e as observações realizadas durante um período de oito meses, em 1992. Durante esta visita-piloto foram feitas entrevistas a pessoal dirigente da Secretaria, incluindo a directora do Projecto, Dr.ª Ana Maria Saúl, que proporcionou uma informação geral sobre o Inter Projecto e a sua organização e implementação. A Dr.ª Saúl e o seu gabinete ajudaram ambas as investigadoras na obtenção de acesso a escolas e a encontros com pessoal

de diferentes administrações regionais (NAE-6, NAE-1 e NAE-4). Estas escolas representavam uma amostra em termos de implementação do Projecto e permitiram observações iniciais em escolas onde a implementação do Projecto correspondia às expectativas da Secretaria, bem como em escolas que enfrentavam terríveis desafios. Estas visitas iniciais deram às duas investigadoras uma oportunidade de encontrarem-se com pessoal do Projecto a vários níveis, de apresentarem os seus respectivos projectos de pesquisa e de obterem acesso a escolas específicas, assim como a reuniões de professores, a reuniões regionais da Secretaria e a outros tipos de sessões de planificação e organização. Os estudos-piloto tanto de O'Cadiz como de Wong confirmaram a exequibilidade dos seus projectos de pesquisa, e ambas voltaram em Julho de 1992 para realizarem uma pesquisa mais extensa no terreno.

Ambas as investigadoras, independentemente e em conjunto, realizaram observações naturalistas de uma série de actividades curriculares e extracurriculares. Em geral, estas observações tinham lugar durante os períodos lectivos normais (em qualquer altura entre as 7h 30m da manhã e as 7h da tarde) e incluíam: observação de aulas; assembleias de escola; reuniões de professores para planificação curricular; reuniões da Inter Equipa com professores; reuniões dos Grupos de Formação; oficinas e seminários de formação de professores. Nos NAEs foram observados vários tipos de reuniões entre membros da Inter Equipa (por vezes com a participação dos Coordenadores Pedagógicos de determinadas escolas). Pudemos também assistir ao Primeiro Congresso Municipal sobre Educação (1991), que teve a participação de milhares de educadores do sistema escolar municipal de São Paulo.

Fizeram-se entrevistas extensivas a professores e a diverso pessoal da Inter Equipa e da Secretaria, incluindo os Secretários Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella; com indivíduos que coordenavam o Projecto ao nível da Secretaria (*e.g.*, a directora do Projecto, Ana Maria Saúl; Meire Oliveira; Maria do Carmo D. Mendonça), bem como a outros especialistas universitários envolvidos no seu desenvolvimento (*e.g.*, Marta Pernambuco, da Universidade de Recife, e Márcio D'Olne, da Universidade Estadual de Campinas). Outras entrevistas informais a mais de sessenta professores, alunos e outros participantes na reforma contribuíram ainda para melhorar a pesquisa. Praticamente todas as entrevistas formais foram audiogravadas e transcritas, embora algumas entrevistas menos formais fossem registadas com maior ou menor detalhe em notas manuscritas de trabalho. Wong aplicou também um questionário a um total de 65 professores de sete escolas.

Esta pesquisa obteve ainda informação através da análise de uma vasta recolha de materiais teóricos, práticos e conceptuais, publicados pela Secretaria. Por fim, recolhemos amostras de materiais curriculares produzidos por professores e alunos e vários tipos de documentos respeitantes ao Projecto produzidos pelas equipas dos NAE. A organização e os procedimentos na análise dos dados seguiram as convenções da metodologia da pesquisa qualitativa, o que implica um empenho na contínua e sistemática codificação das notas recolhidas no terreno e a aplicação de técnicas de análise tanto descritiva como interpretativa, durante e após o período passado no terreno.[3]

Como se tornou evidente durante o nosso trabalho de campo, o Inter Projecto não era um programa de reforma curricular completamente delineado, nem a sua implementação se fazia de um modo coeso, mesmo numa escola determinada. O que era claro era que o Projecto teve um impacte considerável na realidade das escolas, na natureza da troca de informação na sala de aula e na formação contínua e identidade dos professores. As quatro escolas representam abordagens particulares do Projecto resultantes de distintas orientações tomadas pelas diferentes Inter Equipas em três dos dez NAEs encarregados da sua coordenação: especificamente incluem o NAE-6 (Escola Sussumu, Escola Habib); o NAE-5 (Pracinhas da FEB); e o NAE-1 (Manoel de Paiva).

Os estudos de caso apresentados incluem os seguintes pormenores acerca da experiência do Inter Projecto em cada escola: (1) uma descrição inicial da escola e das características da comunidade; (2) descrição e análise do envolvimento da escola no Projecto, com especial atenção a reuniões, desenvolvimento curricular e práticas pedagógicas; (3) resumo do impacte do Projecto na escola, através da avaliação pelos professores da experiência do Projecto (incluindo efeitos sobre a identidade profissional dos professores, sua filosofia educacional e prática pedagógica, bem como mudanças na cultura institucional da escola e na organização curricular). Deve notar-se, uma vez mais, que estes estudos de caso se baseiam em dois estudos diferentes, conduzidos por O'Cadiz e Wong, respectivamente. Até onde foi possível, tentou-se uniformizar os dados apresentados, sem distorcer a intenção original dos comentários dos participantes ou a integridade das agendas específicas da investigação a realizar. Como resultado, nalguns aspectos os estudos de caso variam tanto na forma como no conteúdo.

3 John Lofland e Lyn H. Lofland, *Analysing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis* (Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1984); James P. Spradley, *The Ethnographic Interviewing* (Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1979).

CASO 1
O Inter Projecto na Escola Sussumu: a experiência de uma escola-piloto

A Escola João Sussumu Hirata (Escola Sussumu) está situada na área de Pedreira, na periferia sul da área metropolitana sob jurisdição de São Paulo. A escola foi escolhida entre as dez escolas-piloto para o Inter Projecto. A Escola Sussumu poderia não ter sido seleccionada como escola-piloto por uma administração menos radical e menos politizada. Mas dada a sua localização, mesmo em frente de uma grande *favela*, a Escola Sussumu oferecia um desafio precioso à Inter Equipa do NAE-6. Que melhor oportunidade para testar a eficácia do seu Projecto para uma reorientação curricular radical do que trabalhar directamente com as populações mais rejeitadas pelo conteúdo intrinsecamente irrelevante e discriminatório dos programas curriculares tradicionais?

A experiência da Escola Sussumu põe em evidência várias questões importantes relacionadas com os planos ambiciosos da administração de Freire para a reorientação curricular e a correspondente criação de um movimento social com as escolas locais como ponto fulcral. A Escola Sussumu, em particular, enfrentou alguns desafios, sendo um deles, e bem importante, a institucionalização e manutenção do Projecto. Embora esta fosse, sem dúvida, uma preocupação para todas as escolas envolvidas no Projecto, a Escola Sussumu apresentava uma série de características especiais porque era uma escola-piloto, o que quer dizer que recebeu níveis relativamente elevados de apoio inicial da administração regional, teve a mais longa vigência do Projecto, e deveria ser considerada modelo para outras escolas interessadas ou participantes. Um aspecto a ter em conta foi a alteração na natureza da relação da escola com a Inter Equipa do NAE-6, o que ajudou a facilitar na escola o processo de desenvolvimento de um currículo interdisciplinar por meio do tema gerador. No início, tanto o corpo docente da escola como a equipa do NAE consideraram esta relação muito eficaz, um produto de frequentes oportunidades de diálogo e experiências partilhadas; no final, porém, o pessoal do NAE teve de voltar as suas atenções para novas escolas do Projecto, deixando no corpo docente de Sussumu uma sensação de abandono e no pessoal do NAE a preocupação de como criar na escola a capacidade de auto-suficiência. Como consequência destas situações, o corpo docente esforçou-se por compreender os conceitos de base do Projecto e tentou desesperadamente iniciar e dar continuidade a aplicações práticas deles. À medida que este estudo de caso se desenrola, podemos ver os modos como estes aspectos vieram à superfície e como foram resolvidos.

A Escola Sussumu: uma descrição

O edifício da escola, um rectângulo com dois andares, mais parecendo um armazém industrial do que uma escola, está situado numa esquina solitária da avenida principal que serpenteia através do remoto bairro da Pedreira, na ponta mais a sul da cidade. Ao entrar através de portões de ferro, encontramos uma divisão grande e aberta onde as crianças se juntam nos intervalos para tomarem pequenas refeições, almoçarem e brincarem, as suas vozes estridentes amplificadas até um nível ensurdecedor, ecoando na superfície das frias paredes cinzentas, nuas e sem janelas, de cimento, tal como o chão e o tecto. Construída numa encosta, entra-se pelo segundo andar, que consiste num corredor que circunda o pátio interior como uma varanda. No lado sul do primeiro andar do edifício fica uma parede de cimento, contra a qual as crianças atiram bolas durante os intervalos. O gabinete do director, ou *directoria*, fica no segundo andar e, deste mesmo lado do edifício, há duas salas de reuniões dos professores e uma sala destinada às ciências e à oficina de artes. Cartazes com várias mensagens promovendo campanhas culturais e políticas, produzidos pelo Governo Municipal PT, vêem-se nas paredes junto dos gabinetes da direcção.

Há salas de aula tanto no primeiro andar como no segundo, no lado norte do edifício, mesmo em frente dos gabinetes administrativos. De dentro das salas de aula pode-se olhar através de pequenas vidraças rectangulares (muitas delas partidas), com caixilhos de ferro, para um pátio de recreio em cimento que dá para uma estrada movimentada, onde se vêem dois grandes cartazes publicitários. Lá longe, através da névoa, ergue-se um depósito de água alto acima das casas modestas que se espalham colina abaixo. A favela do outro lado da avenida está convenientemente longe da vista, já que nenhuma das janelas das salas de aula dá para aquele lado.

Fosse qual fosse o dia, podia-se encontrar refúgio em relação às paredes frias e cinzentas deste rectângulo de cimento, a que chamavam escola, na cozinha quente de mosaicos brancos, escondida no fundo do edifício. Os professores nunca deixavam de passar pela cozinha nos intervalos das aulas para comprarem os salgadinhos caseiros, feitos pela própria cozinheira, que os vendia na escola, aumentando, assim, o seu baixo salário. Os almoços da cantina eram preparados e servidos às crianças através de uma janela ampla que dava para o pátio interior. Formavam uma fila ansiosa por receber o que normalmente consistia numa canja de galinha com massa e talvez um ovo cozido ou um cachorro quente.

As salas de aula eram frias e húmidas durante os meses de inverno. A tinta das paredes estava a cair e as janelas estavam tão sujas que mal se via através delas, excepto nos casos em que faltavam vidros. E embora as

carteiras parecessem relativamente novas, mesmo assim precisavam de limpeza. No pátio atrás do edifício amontoava-se uma pilha de carteiras partidas e que já ninguém usava. Com recursos limitados, as direcções das escolas têm muitas vezes de aceitar que estas condições deploráveis se arrastem no tempo, devido ao elevado grau de utilização das salas de aula (três a quatro turnos por dia) e à falta de pessoal auxiliar que assegure um mínimo de asseio.

Mas o arranjo e a manutenção das estruturas existentes apenas remediaria uma parte do problema. Em 1992, a Secretaria anunciou que na zona abrangida pelos NAEs 6 e 5, nada menos do que 122 escolas teriam de ser construídas, a fim de verdadeiramente democratizar o acesso da população só daquela zona (as necessidades dos outros NAEs oscilavam entre 4 e 40 escolas a construir).[4] Esta área da cidade é particularmente carente em infra-estruturas – desde falta de iluminação nas ruas até ao reduzido número de carreiras de autocarro que liguem o labirinto de estradas, umas pavimentadas, outras não, que atravessam os montes, estendendo-se do centro da cidade para o sul. É maioritariamente habitada por operários fabris e empregadas domésticas, além de milhares de pessoas que ocupam os espaços marginais da complexa e variada vida económica da cidade (i.e., vendedores ambulantes, gente das favelas, etc.).

Se o quadro aqui apresentado não sugere a visão de um ambiente físico propício à criação de um espaço de aprendizagem acolhedor, então a descrição está correcta. Todavia, apesar destas instalações frias e adversas, os professores e os meninos da Escola Sussumu conseguiram criar, dentro destas paredes de cimento, um ambiente cheio de vida, imaginação – e até paixão política – numa feira cultural organizada a meio do ano lectivo de 1992 para expor os trabalhos dos alunos. As paredes cinzentas do interior do salão foram decoradas com cartazes feitos pelos alunos, de uma qualidade surpreendente, em que, de forma veemente, se denunciava o Presidente da República como traidor e ladrão. O programa do Inter Projecto desse semestre para os anos mais avançados tinha-se centrado no movimento pela impugnação do antigo Presidente, Fernando Collor de Mello (tendo resultado na criação de vários «cartazes colectivos», referentes a este bem conhecido acontecimento recente, da maior importância).[5]

4 SME-SP, *Diretrizes e Prioridades para 1992: Ano 4. Série 1 – Construindo a Educação Pública Popular* (Janeiro de 1992), pp. 22-23.

5 Com efeito, a impugnação de Fernando Collor de Mello constituiu um facto histórico de primordial importância, tanto a nível nacional como internacional: Collor foi o primeiro Presidente de uma República da América Latina a ser destituído do cargo sem a intervenção de uma força militar. Para o Brasil, constituiu um reforço das incipientes instituições democráticas que estavam num processo de legitimação desde a queda da ditadura militar em 1980. Logicamente, portanto, o tema da «impugnação» e os aspectos com ele relacionados de «democracia», «justiça» e «cidadania» transformaram-se em temas geradores em muitas escolas que participavam no Inter Projecto. Por exemplo, um

História do Inter Projecto em Sussumu

Quando, em 1989, a Secretaria pediu pela primeira vez às escolas que enviassem propostas para integrarem o Inter Projecto enquanto escolas-piloto, os professores de Sussumu, com o apoio do director e do coordenador pedagógico, decidiram apresentar uma proposta. Nessa altura, mais de 70% do corpo docente da escola concordou com a perspectiva de serem uma escola-piloto para o projecto educativo da SME-PT. Ser escola-piloto dava a Sussumu diversas vantagens, sendo a mais importante toda a atenção por parte da equipa multidisciplinar do NAE-6 nos dois primeiros semestres do desenvolvimento e implementação do Projecto. Ao que se diz, no início do lançamento do Projecto na Escola de Sussumu, todos os membros da equipa do NAE-6 passavam longas horas na escola, estabelecendo, desse modo, um intenso ritmo de trabalho e uma estreita colaboração com o corpo docente.

De acordo com os professores da Escola de Sussumu que participaram na experiência-piloto, o Inter Projecto não significou a mera aquisição de mais um programa educativo novo, mas antes marcou o começo de um processo de transformação em termos da sua identidade profissional e prática educativa. Um membro da equipa do NAE recorda: «O nosso objectivo era ir tão longe quanto possível na implementação do processo. Passávamos mais tempo em Sussumu do que no gabinete do NAE, ao ponto de durante o turno da noite substituirmos professores, dado o elevado grau de absentismo nesse turno [...] estávamos lá (na escola) todos os dias e, assim, pudemos acompanhar de perto o processo do Projecto» (António, 1991). Uma professora que trabalhava na Escola de Sussumu durante a fase inicial da implementação do Projecto confirmou que «a equipa do NAE praticamente vivia na escola» (Francisca, 1994).

Em Junho de 1990, porém, o Projecto fora apresentado a mais 20 escolas, 14 das quais tinham aceitado. Os membros da equipa do NAE tiveram de decidir a forma de continuar com a adesão de novas escolas ao Projecto. Nesta altura, a implementação do Projecto atingira um grau de abrangência e operacionalização alargada a todo o sistema. Obviamente, a equipa do NAE-6 já não podia dar o mesmo apoio intensivo que vinha dando à Escola de Sussumu. Decidiram organizar reuniões conjuntas (sete no total) nas catorze escolas, com a participação de 450 professores, de Setembro a

professor [numa escola do NAE-4 que resistiu à reforma do PT] pôs os seus alunos de História do sexto ano a trabalhar em grupo para produzirem um texto colectivo baseado na análise e interpretação de uma série de cartazes, *Pátria Amada Esquartejada*, publicada pela Secretaria da Cultura do PT. Esta série ilustrava injustiças sociais ao longo da história brasileira, e os alunos deveriam relacionar a documentação gráfica do legado histórico de humilhações com a impugnação do então presidente Collor.

Dezembro de 1990. As quatro primeiras reuniões foram organizadas por área disciplinar, com os professores de Ciências, Matemática, Estudos Sociais, Português, etc. a reunirem separadamente. As restantes três reuniões tiveram lugar em cada escola, juntando todos os professores interessados em participar no Projecto da respectiva escola, e sob a presidência do pessoal do NAE destacado para essa escola. Em Janeiro de 1991, o pessoal do NAE começou a concentrar-se na formação de Coordenadores Pedagógicos em cada escola, que assumiriam um papel mais activo no processo de implementação do Projecto. A partir de Fevereiro desse ano, os membros da equipa do NAE foram divididos em pares e foram-lhes atribuídas três escolas a cada. A partir daí, o apoio dado aos professores estava organizado por área disciplinar e por ano. Ou seja, os especialistas da equipa multidisciplinar do NAE reuniam ao mesmo tempo com os professores de cada área das diversas escolas que participavam no Inter Projecto. Igualmente, cada ano era coordenado por um dos pares de pessoal do NAE associado à escola.

Esta estratégia teve resultados desiguais, conforme a escola. Foi particularmente difícil levar os professores de cada área disciplinar a encontrarem-se com regularidade. Também surgiram dificuldades com a coordenação por ano: enquanto para os anos mais elementares havia melhores condições para trabalhar em conjunto (i.e., os professores, em geral, estavam na escola durante os períodos da manhã), os níveis mais avançados, onde o ensino era por área disciplina, eram difíceis de coordenar, devido aos horários desencontrados dos professores.[6] Em Outubro de 1991, a equipa do NAE-6 iniciava este processo de formação com mais 10 escolas, tornando a logística da organização destas reuniões ainda mais complicada.

Os professores da Escola de Sussumu, habituados a apoio intensivo por parte do NAE, acabaram por se sentir abandonados pela equipa do NAE. Esta sensação de abandono foi um tema comum quando se entrevistaram professores da Escola de Sussumu que tinham estado envolvidos no Projecto, mas se sentiram frustrados por não terem tido apoio técnico suficiente para o levar a cabo de forma mais completa, a longo prazo. Além disso, tinham-nos colocado numa posição comprometedora, ao considerarem-na uma «escola-piloto» que serviria de modelo para outras escolas, quando, de facto, tinham acabado de se iniciar no exigente processo de planificação de um currículo interdisciplinar e de trabalho pedagógico em grupo.

[6] Os professores dos níveis intermédios eram especialistas numa só disciplina, e muitas vezes davam aulas num turno com menos do que as cinco horas do turno completo, ou davam aulas em várias escolas. Em resultado disto, muitos professores dos níveis intermédios não se encontravam numa determinada escola durante o período de duração de um turno completo e, portanto, não estavam disponíveis para reuniões que poderiam, logicamente, ter sido marcadas quer para o princípio quer para o fim desse turno.

Finalmente, o elevado grau de mobilidade dos professores dificultou ainda mais os esforços de avanço no sentido da completa implementação do Projecto por parte dos seus apoiantes na escola. A muitos dos professores que chegaram depois dos que tinham optado pelo Projecto, e que tiveram a sua formação inicial, faltava muitas vezes o mesmo grau de empenho no Projecto daqueles que já tinham investido o seu tempo e energia em pô-lo de pé na sua escola. E com cada vez menos apoio técnico por parte da equipa do NAE, a tarefa de orientar estes professores nos princípios e nos processos do Projecto recaiu sobre o Coordenador Pedagógico (CP) e o director da escola, que tinham de recontar a história do início do Projecto na escola, cada vez que entrava um novo professor que era preciso cativar.

Em resultado destes factores, o Projecto conheceu avanços e recuos, a sua implementação foi irregular, com turmas a reflectirem todo um leque da pedagogia democrática à tradicional, e muitos professores dos mais antigos a exprimirem uma nostalgia amarga e doce do apoio atento que lhes tinha sido dado no início.

Reuniões

Apesar das dificuldades desta escola-piloto, não há dúvida que a Escola de Sussumu tinha um núcleo de professores e pessoal administrativo empenhado em criar um sentido de objectivo e orientação da comunidade escolar segundo as linhas de orientação do Inter Projecto. Este esforço observou-se por diversas vezes nas reuniões do Conselho de Escola e nos grupos de Formação Contínua. Com uma regularidade e participação assinaláveis, estas reuniões também sobressaíam devido à sua natureza pedagógica e ao seu carácter facilitador. Assim, o próprio processo de reunião constituía um importante momento neste esforço de alterar a cultura institucional da escola. Um excerto de uma reunião do Conselho de Escola constitui um exemplo claro. A reunião foi, de facto, orientada pela Coordenadora Pedagógica, que conduziu os pais, professores e alunos presentes num diálogo sobre o tema da «participação».

Relato da reunião do Conselho de Escola: construção de uma consciência crítica colectiva através do diálogo. A CP deu início à reunião com uma questão geradora – «O que entendemos por participação?» – destinada a problematizar as relações comunidade-escola. De seguida, pediu às 26 pessoas presentes que se dividissem em grupos e encontrassem definições de uma palavra. As definições dos grupos para «participação» incluíram «ajudar; cooperar; agir; estar presente». À pergunta seguinte, «como participamos?», o grupo propôs as respostas: «superando dificuldades; comunicando; não nos conformando; unindo-nos; através da conscientização;

tendo os mesmos objectivos; agindo criativamente». Foi, então, pedido ao grupo que identificasse os obstáculos à participação, tendo surgido «falta de experiência ou interesse; falta de informação; falta de unidade; demasiados compromissos; medo de se expor; pessimismo e descrença».

No seguimento desta animada discussão sobre o tema da participação, foi mostrado um vídeo descrevendo a forma como os grupos ecologistas se organizam para a preservação das florestas amazónicas. Depois do visionamento do vídeo, o grupo concluiu com a síntese de que «participação» é sinónimo de «conquista, interesse e esperança». Alguns dos membros do grupo exprimiram preocupações ligadas a falta de unidade e dificuldades de organização em relação a aspectos da educação. Um professor pediu veementemente que se unissem em torno de objectivos comuns para atingirem esses objectivos. O elemento da equipa do NAE acrescentou: «Não vale a pena ter apenas dois ou três pais aqui; o fogo é demasiado grande, é preciso que estejam cá todos [para o apagar].»

O que é de salientar em particular nesta reunião – em contraste com uma reunião de tipo mais convencional, em que a agenda poderia ter sido predeterminada pelo organizador – foi a abordagem dialógica utilizada, seguindo os mesmos métodos sugeridos nas reuniões de formação sobre desenvolvimento curricular do Inter Projecto, grupos de formação e salas de aula. Ou seja, os passos de estudo da realidade, organização e aplicação de conhecimentos (ER-OC-AC) estão reproduzidos na apresentação do tema da participação, a sua problematização e investigação adicional pelo grupo (i.e., o vídeo) e a síntese do grupo dos principais pontos focados durante o diálogo.

Após a reunião, o elemento da equipa do NAE, ela própria antiga professora da escola, teceu os seguintes comentários acerca do que pensava serem os efeitos a longo prazo da experiência do Inter Projecto na Escola de Sussumu: «É uma forma de acção pedagógica. Estamos apenas a dar os primeiros passos hesitantes nesta experiência que, embora exija um esforço enorme, pode resultar. Não estávamos habituados a falar em voz alta, se tínhamos motivos para nos queixarmos, fazíamo-lo, mas não tentávamos resolver o problema. Esta administração tornou possível a conquista desse espaço de palavra e de acção. Não podemos deixar que isso mude» (Francisca, 1992). Esta reunião exemplifica, portanto, o tipo de abertura de espaços para a prática dialógica reflexiva e crítica que a SME-PT procurou incentivar nas escolas e com as comunidades circundantes através da activação dos Conselhos de Escola. O mais significativo, neste caso, foi a participação de membros da comunidade exterior à escola. Deste modo, temos aqui um exemplo das reais possibilidades do paradigma utópico da Escola Pública Popular do PT: nas palavras de Freire, «uma escola com outra

"face", mais alegre, fraternal e democrática».[7] O que se segue é mais um exemplo das abundantes possibilidades de uma tão ousada e motivante perspectiva pedagógico-política das escolas e do ensino.

Relato de reunião pedagógica (1994): persistência de uma abordagem dialógica reflexiva. Com efeito, as oportunidades de diálogo intenso e participado foram uma característica fundamental do Inter Projecto e persistiram na Escola de Sussumu um ano para além do fim da administração PT. Foi observado um exemplo da aplicação continuada do método do diálogo colectivo numa «reunião pedagógica» (uma espécie de sessão de formação para professores) em 1994. A Coordenadora Pedagógica da escola foi a facilitadora desta reunião, que iniciou recordando que quatros meses antes, no início do ano lectivo, se tinham proposto seguir um currículo na linha do Inter Projecto. Continuou, fazendo notar aos professores presentes que lhe pareciam agora um tanto perdidos e desorientados em relação aos objectivos da missão da escola. Com efeito, a declaração da missão da escola, afixada na sala dos professores, reflectia uma persistência dos princípios propostos durante a experiência do Inter Projecto, nomeadamente, os princípios pedagógicos da construção de um currículo interdisciplinar baseado na realidade dos alunos e destinado a criar cidadãos críticos e a abrir o espaço público da escola à comunidade:

Missão da Escola

> Contribuir para o desenvolvimento integral dos nossos alunos, através da realização de um trabalho [educativo] sério tendente a criar as condições que – partindo da sua experiência de vida, da sua realidade – os leve a atingir um certo nível de domínio do conhecimento universal. [O objectivo consiste] em que continuamente se empenhem em novas leituras da realidade, realizando-se como indivíduos e como cidadãos. Estamos, portanto, a trabalhar para tornar a escola num espaço para a coexistência construtiva de toda a comunidade, com o objectivo de que tenham acesso ao conhecimento de um modo interdisciplinar e crítico.

Com o objectivo de esclarecer as contradições entre a missão expressa da escola e a prática pedagógica do colectivo, a CP utilizou um texto alegórico para orientar o grupo numa reflexão sobre a sua posição de educadores em relação à declaração da missão da escola. O texto, intitulado *A Síndroma do Sapo Fervido,* contava a história de um sapo que salta de uma panela a ferver para o fogo, enquanto que outro fica quieto, preferindo morrer cozido a chamuscar-se. O texto pretendia apresentar a analogia com os professores que, em vez de correrem riscos ao tentarem qualquer mudança, permanecem imóveis, apesar das condições de crise existentes na escola. O texto é o que se segue.

7 Paulo Freire, *Educação na Cidade* (1991). *Op. Cit.*

A Síndroma do Sapo Fervido
(Um texto)
autor: Luís Carlos Q. Cabrer

Vários estudos biológicos provam que um sapo colocado num recipiente com a mesma água do seu lago ficará quieto durante o tempo todo em que aquecemos a água até que ferva. O sapo não reage ao aumento gradual da temperatura (alteração de ambiente) e morre quando a água está a ferver. Inchado e feliz. Por outro lado, outro sapo que é lançado para o mesmo recipiente com a água já a ferver, salta imediatamente para fora, um pouco chamuscado mas vivo.

Temos vários sapos fervidos por aí. Não dão pelas mudanças, acreditam que está tudo bem. Que tudo há-de passar, é só uma questão de tempo. Estão quase a morrer, mas lá vão continuando a flutuar, quietos e impassíveis, na água que a cada minuto vai ficando mais quente. Acabam por «morrer» inchados e felizes sem nunca terem dado pelas mudanças. Os sapos fervidos não percebem que, para além de serem eficientes (fazendo tudo certinho), têm de ser eficazes (fazerem o que se deve fazer).

E para que isso aconteça tem de se crescer profissionalmente, com espaço para o diálogo, para a comunicação clara, para o intercâmbio, para planificar e desenvolver uma relação de adultos. O desafio é ainda maior na humildade de agir de um modo colectivo.

Durante anos tivemos o culto do indivíduo, mas a turbulência actual exige um espaço colectivo, que é a essência da eficácia como resposta. Agir colectivamente exige, fundamentalmente, muita competência interpessoal para que se desenvolva um espírito de equipa e requer a capacidade de partilhar o poder, delegar e acreditar no potencial das pessoas e de saber ouvir.

Há sapos fervidos que ainda acreditam que o que é fundamental é a obediência e não a competência, que quem é mais capaz é [naturalmente] quem manda e quem é prudente obedece.

O texto do «Sapo Fervido» serviu como ponto de partida para um diálogo perspicaz e, por vezes, apaixonado entre os 20 professores que participaram nesta reunião, na medida em que apresentavam as suas interpretações e avaliações sobre a sua relevância para o dia-a-dia das suas vidas de professores. Este diálogo reflexivo desenrolou-se assim:

Professor 1: Aqui na Escola de Sussumu trabalhamos muito [...] há dez anos que a água vem aquecendo e começou a ferver. Entretanto o mundo cada vez é mais dinâmico e complexo.

Professor 2: Acho que a metáfora [representada no texto] é que, quando a água fica demasiado quente, é altura de saltar para fora da panela e fazer qualquer coisa para alterar a rotina.

Professor 3: O que é que é pior? O que resiste e se habitua ou o que salta fora e nunca se adapta?

Professor 2: Pois, mas o que salta fora não escapa!

Professor 3: Bem, quando chegou o Inter Projecto, pensei «isto não vai dar nada» e saltei fora.

CP: Podes [referindo-se ao Professor 3] dizer que pensaste que o Inter era o ideal [da abordagem pedagógica], mas mudaste.

Professor 4: Para o sapo, o seu principal objectivo era ficar vivo, para nós é a educação.

Professor 5: Tenho as minhas dúvidas, acho que o melhor é saltar da profissão, estou a queimar-me cá.

Professor 6: Como professores estamos num ambiente que não mudou durante anos. Não podemos deixar-nos ser fervidos [para morrer], isso seria terrível. Pode ser maravilhoso, depende do modo como atinges a mudança. Se só estás à espera de te reformares, manténs as chamas que vão ferver a próxima geração. Não podemos continuar com esta fervedura sem fim [...] a que grupo é que pertencemos [dos sapos fervidos ou dos chamuscados]?

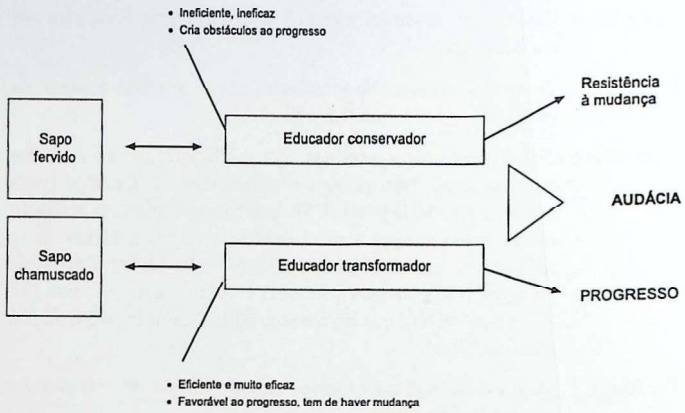
Professor 2: Qual é a vantagem de morrer inchado e contente? Eu preferia morrer lúcido e feliz.

Após esta discussão inicial, os professores dividiram-se em grupos de cinco para analisarem o texto, com base em três questões, e chegarem a uma síntese da resposta do grupo. Um dos grupos escreveu esta síntese:

> O sapo fervido ilustra a posição tradicional (o educador tradicional) que não se apercebe das mudanças que ocorrem. O sapo chamuscado é o educador progressista que se apercebe das mudanças e tenta inovar, apesar das dificuldades. Pensamos que há certos obstáculos à eficácia desses esforços para a mudança na educação: dificuldades de horas para trabalhar em conjunto, falta de recursos e materiais didácticos, falta de cursos de formação para professores; e pouco intercâmbio de ideias entre professores.

Cada grupo apresentou a sua síntese ao grande grupo. Um grupo estava contra a dicotomia entre professores tradicionais e professores progressistas. Segundo eles, ao fazerem-se juízos divisores como este estava-se, essencialmente, a «deitar a água fora com o sapo». A este respeito um professor comentou que a mudança, em si e por si só, não era boa e acrescentou: «todos temos a nossa bagagem cultural, não podemos simplesmente considerar lixo o que é tradicional». Um outro grupo concluiu ainda que o sapo fervido era um meio eficiente de reproduzir o *status quo*. O texto com os resultados da síntese de cada grupo sobre o significado do «sapo fervido» foi afixado na sala de trabalho dos professores para outros lerem. O esquema é aqui reproduzido na Figura 6.1.

Figura 6.1
Síntese de reunião pedagógica: identidade do professor



Fonte: Baseado num esquema manuscrito afixado na parede da sala de reuniões dos professores da Escola de Sussumu, 1994.

Estas reuniões são ilustrativas tanto da natureza pedagógica como do conteúdo político dos encontros e do diálogo na Escola de Sussumu durante o desenvolvimento do Inter Projecto. O facto de a reunião pedagógica ter ocorrido em Junho de 1994, um ano e meio depois da administração PT ter cessado funções, dá bem ideia do impacte duradouro dos esforços reformadores sobre a cultura institucional da escola, especificamente porque a maioria das reuniões fazia uso de um processo que reflectia os momentos ER-OC-AC do Inter Projecto e, o que é notável, incluíam um largo espectro de vozes representativas da escola e da comunidade local.

Desenvolvimento curricular

O resultado do estudo da realidade (ER) inicial da Escola de Sussumu foi o tema gerador de Lixo, que tem a ver com as condições gerais de saneamento e vários tipos de resíduos que contaminam o espaço onde vive a comunidade. O elemento de estudo do princípio socioeconómico ficou a ser «saneamento básico» e a questão geradora que orientou a problemati-

zação dessa realidade pelos educadores foi a seguinte: «Como poderemos intervir (participar) no processo de tomada de decisões relativas à localização de lixeiras?» Os comentários seguintes, que partiram da comunidade e foram registados durante o ER inicial, são representativos das «situações significativas» com que a comunidade se confronta e que apontavam para o tema gerador do «lixo».

Exemplo A: O currículo interdisciplinar
Discurso da comunidade utilizado na definição de situações significativas (Sussumu/1990)

> «Quando construíram os prédios ligaram o sistema de esgotos com um canal que desaguava no rio da favela.»
> «Se as pessoas não deitassem o lixo naquele beco não haveria tantos ratos e moscas por ali.»
> «O camião do lixo passa lá em cima e todos têm de levar lá o lixo. Como é longe as pessoas preferem deitar o lixo pelos cantos ou no meio da favela.»
> «As crianças brincam no laguito do reservatório. O esgoto contamina o reservatório. Os ratos atacam os miúdos de noite.»
> «Os alunos tomam banho no depósito de água da escola.»

Num esforço de melhor se informarem sobre essa realidade, a equipa do NAE recolheu dados estatísticos que forneciam mais detalhes sobre as más condições de saneamento da comunidade (*e.g.*, o facto de, em 1985, só 93% das *favelas* da zona sul da cidade terem água corrente, e de 70% do corpo discente da escola serem residentes em favelas). Este último facto tornou o tratamento desta situação ainda mais pertinente para os educadores, uma vez que as consequências sérias, em termos sociais e de saúde, relacionadas com as deficientes condições de saneamento básico, faziam parte da luta diária vivida pela maior parte dos alunos. A partir do universo de dados recolhidos, a equipa pedagógica inferiu elementos e condições específicos sobre a comunidade, relacionados com o saneamento, que serviram e orientaram os passos subsequentes na organização do conhecimento.

Exemplo B: O currículo interdisciplinar
Elementos específicos socioeconómicos que caracterizam a comunidade

- Falta de infra-estruturas e de planeamento (não existe na área um sistema completo de esgotos).
- Desorganização na ocupação da terra.
- Falta de consciência na utilização de recursos públicos e privados.

- Falta de consciência das consequências da deterioração do ambiente: poluição ambiental.
- Falta de regras na organização e ocupação de áreas de lazer.

Antes de chegar ao ponto de criar o programa curricular, identificaram-se, qualitativa e quantitativamente, os «aspectos socioeconómicos do tema», organizados, a seguir, num processo chamado «redução temática», que serve de estrutura condutora na selecção de conteúdos para o currículo. No caso da Escola de Sussumu, esta redução analítica à volta do tema do *lixo* foi completada da forma que se segue.

Exemplo C: O currículo interdisciplinar
Redução temática dos aspectos socioeconómicos do tema
(Sussumu, 1990)

Tipos/ Formas	Benefício/ Custo	Oferta/ Procura	Local/ Tempo	Origem
• orgânico • cultural • inorgânico • reciclável • não reciclável • sólido • líquido • gasoso • sucata • resíduos industriais • tecnológico • resíduos alimentares • não se decompõe • decompõe-se	• contaminação • custo financeiro da produção de lixo • organização e tratamento • poluição • reciclagem	• grande quantidade • hábitos • quantidade	• períodos de recolha • lixeira • qualidade • locais públicos relação entre tempo de recolha e tratamento	• urbanização • barreiras de localizações (canais, rios) • ocupação desordenada da terra

Relações humanas	Outros aspectos	Relação com outros elementos
• afecta as relações humanas • falta de prestígio das profissões associadas com o lixo • consequências das greves dos funcionários que recolhem o lixo	• greve dos funcionários do lixo (contacto da população com o lixo) • aumento de lixo em locais vagos (gente que vive no meio do lixo) • consciência de onde o lixo acaba por ficar e dos efeitos sobre esse local	• saúde • lazer • habitação • trabalho

Com base nestes aspectos identificados do tema, criaram-se questões geradoras para cada área disciplinar e desenvolveu-se o currículo daí decorrente. O Quadro 6.1 reproduz as linhas que realmente orientavam o currículo desenvolvido pela Inter Equipa do NAE-6, em conjunto com o corpo docente da Escola de Sussumu na fase-piloto da implementação do Inter Projecto. Este mesmo currículo foi usado como modelo nas sessões de formação que o pessoal do NAE-6 levou a cabo a seguir à experiência piloto, à medida que o Inter Projecto se alargava a outras escolas.

Programa Curricular Interdisciplinar
Tema gerador: LIXO
(Sussumu, 1990)

E. R.

1. O que constitui o lixo em sua casa?
2. Como é que a comunidade em que vive se desfaz do lixo?
3. O que é lixo para si também o é para outros? Porquê?
4. Que actividades humanas produzem lixo?
5. O modo como a sua comunidade se desfaz do lixo causa problemas? Quais?
6. A quantidade de lixo está relacionada com os problemas mencionados? Porquê?
7. Como podem resolver-se estes problemas?
8. De que modo se relaciona a solução do problema do lixo com a melhoria da qualidade de vida em São Paulo?

O. C.	A. C.
• Tabela: (i.e., *Notícias do Shopping*, 25/08/1990) • Texto: «O destino do lixo na Grande São Paulo».	1. Como está representado na tabela o bairro de Sussumu, no que respeita a lixo (tipos e destino)? 2. Noutras zonas desfazem-se do lixo da mesma maneira? 3. O desfazer do lixo constitui um problema para a cidade de São Paulo? Porquê?
• Texto: «O problema do lixo» • Tabela: «Lixo» (*Folha de S. Paulo*, 09/11/1990)	1. Será a construção de mais aterros a solução para o problema do lixo em São Paulo? 2. Porque não há lixeiras no centro da cidade? 3. O que explica a presença de um grande número de pessoas a viver perto de vazadouros de lixo?

[O que se segue são exemplos do programa curricular resultante por área disciplinar].

Área disciplinar: História
Pergunta geradora:
Como pode a sociedade organizar-se por forma a procurar soluções para problemas determinantes para a qualidade de vida nos centros urbanos?

O. C.
- história do bairro, ênfase no tempo e nas gentes
- cartas, relatórios, fotografias, entrevistas com os primeiros residentes (documentos: escritos e orais)
- migrações internas
- processo de aceleração da ocupação urbana

A. C.
- Filme: «Os Deuses Devem Estar Loucos»
- Discussão: O que pode o lixo fazer às pessoas e o que podem as pessoas fazer ao lixo?

Área disciplinar: Geografia
Pergunta geradora:
Como deveria ser ocupado o território urbano de modo a não conduzir à degradação do ambiente e da qualidade de vida?

O. C.
- poluição em geral
- contaminação da terra e da água pelo lixo
- o lixo como fertilizante
- o uso de fertilizantes na agricultura
- contaminação ambiental e interferência na qualidade de vida

A. C.
- reutilização do lixo como fertilizante
- visita a uma estação de produção de adubo a partir do lixo
- registo das interferências causadas por depósitos inapropriados de lixo na região

Área disciplinar: Ciências
Pergunta geradora:
Se a humanidade produz resíduos há milhões de anos, porque não está a superfície da terra coberta de lixo?

O. C.
- classificação de resíduos em biodegradáveis e não biodegradáveis
- ciclo da matéria na natureza (ciclos biológico, geológico, químico), equilíbrio ecológico

A. C.
- o que pode ser reutilizável

Componente curricular: História
Conceitos: Tempo e espaço; transformação; assuntos da história

E. R.
1. Que religião perfilha a sua família?
2. Que igreja frequenta?
3. Acredita na existência de Deus?

4. Quando ouviu falar em PC com que ideia ficou? (nota de rodapé a explicar o contexto político)
5. Ouviu falar na palavra «Impugnação»?
6. Sabe que tipo de governo temos?
7. Quando falo em Presidente da República sabe de quem estou a falar?

O. C.
- conversas informais
- estatuto da criança
- textos informativos
- desenhos gráficos
- fotografias relacionadas com o tema

A. C.
- questionário
- fala dos alunos
- cartazes de grupo
- observações do professor

Componente curricular: Ciências
Conceitos: Transformação; ciclos; equilíbrio

E. R.
1. «Saúde é vida». Como interpreta esta expressão?
2. Há tipos diferentes de seres?
3. Todos os seres são iguais?
4. A que família pertencem as plantas?
5. Como podemos melhorar a qualidade de vida?
6. Quando devemos tratar da nossa saúde e porquê?

O. C.
- conversas informais
- textos informativos
- ensaios
- leitura de jornais
- cartazes expositivos
- comentários na TV

A. C.
- elaboração em grupo de cartazes sobre os temas
- respostas a perguntas
- informação em ensaios

Componente curricular: Matemática
Conceitos: Relações; classificação; proporcionalidade

E. R.
1. Pertencemos a classes sociais diferentes?
2. A que classe social pertence?
3. O dinheiro pode modificar a personalidade de um indivíduo?
4. O que corrompe uma pessoa?
5. O dinheiro pode comprar tudo?

O. C.
- vários exercícios
- sistematização de problemas
- leitura de textos sobre o conteúdo envolvido

A. C.
- resolução de exercícios
- sistematização de problemas

Componente curricular: Português
Conceitos: Relações; transformação; tempo e espaço

E. R.

1. Que meios de comunicação utiliza para expandir os seus conhecimentos?
2. Onde encontra geralmente informação nova?
3. Este ano vai haver eleições. Sabe quando e quem vamos eleger?
4. Acha que é importante votar?
5. Deveria ser obrigatório votar?

O. C.
- Leitura de textos, jornais, livros, revistas
- banda desenhada, livros
- poesia
- vocabulário

A. C.
- produção de textos
- interpretação de textos
- questionário
- diálogo informal
- críticas e comentários

Componente curricular: Geografia
Conceitos: Tempo/espaço; transformação

E. R.

1. Em que bairro vive?
2. Qual é o caminho que toma para sua casa?
3. Que acidentes geográficos encontra no seu bairro?
4. Há clubes no seu bairro?
5. Qual é o objectivo destes clubes?
6. O que é a *Sociedade Amigos do Bairro*?
7. Que igrejas existem no bairro?
8. A igreja contribui para a sua educação?
9. Já ouviu falar do Estatuto da Criança?

O. C.
- conversas informais
- Estatuto da Criança
- textos, mapas, gráficos, plantas (trajecto casa-escola)

A. C.
- questionários
- cartazes
- projectos de grupo

Componente curricular: Educação Artística
Conceitos: Espaço; equilíbrio; temporalidade; transformação

E. R.

1. O que gosta mais de ver na TV? Porquê?
2. Das novelas da TV qual é a que vê?
3. Já viu noticiários na TV?
4. Já alguma vez foi ao circo, ao teatro? Se foi, gostou?
5. Ao ver televisão encontra alguma mensagem de que goste? Que mensagem?
6. Em geral, usa cartazes e faixas na rua?

O. C.	A. C.
• diálogos informais	• dramatizações
• colagens	• cartazes
• desenhos a lápis de cor	• desenhos
• desenho à vista e orientado	• pinturas

Com base nestas linhas gerais de orientação, os professores criavam actividades e aulas para os alunos que, através de várias actividades organizadas na sala de aula, procuravam diligentemente responder às perguntas geradoras feitas para cada área disciplinar. O que é fascinante neste exemplo é não só o enfoque das perguntas mas também os métodos para lhes responder. Sem dúvida, o enfoque em assuntos ambientais pode ser directamente relacionado com as condições insalubres em que viviam muitos dos alunos da Escola de Sussumu. Simultaneamente, ajudou-os a compreender as causas profundas e as possíveis alternativas a estas condições. Do mesmo modo, o processo para atingir essa consciência envolvia trabalho de grupo, pesquisa, análise e o desenvolvimento de medidas de acção.

Avaliação do Inter Projecto pelos professores

Muitos professores da Escola de Sussumu e de outras confessaram ter tido dúvidas, no início, sobre a exequibilidade do Inter Projecto, e alguns revelaram mesmo que de início se tinham mentalmente oposto a ele, mas concordaram em cooperar com o Projecto a fim de acompanharem o resto da escola. Todavia, uma vez que lhes foi dada a oportunidade de estudarem os seus conceitos teóricos de base (i.e., as estratégias freireanas de intercâmbio dialógico e de investigação temática, conjugadas com a abordagem construtivista à alfabetização e com a aprendizagem de Emília Ferreiro), tinham ficado gradualmente seduzidos e começaram a acreditar que aquele seria o caminho certo a seguir. Ao mesmo tempo, outros houve que quase de imediato sentiram uma afinidade com as propostas e os objectivos políticos do Projecto e agradeciam a oportunidade de encontrarem uma âncora teórica para uma prática lectiva que sempre usaram. As descrições que se seguem dão-nos uma imagem das ideias de alguns professores da Escola de Sussumu, ao reflectirem sobre a sua experiência no Inter Projecto.

SELMA: Selma estava entre os educadores que a princípio se mostraram relutantes em aderir ao Inter Projecto, mas que vieram a tornar-se os seus mais entusiásticos defensores. Afro-brasileira, oriunda das classes trabalhadoras, Selma imigrou para São Paulo em 1974, como jovem professora proveniente da cidade nordestina de Recife. Trabalhou no MOBRAL [o programa de alfabetização de adultos do governo militar] durante dois

anos, até 1976, ano em que começou a trabalhar como professora numa escola pré-primária. Chegou à Escola de Sussumu em 1985, para ensinar a pré-primária e o primeiro ano. Nos últimos anos, dado o persistente desemprego do marido, precisou de aumentar os seus rendimentos, trabalhando durante mais um turno como colaboradora administrativa do director. Selma recordou como para ela o Inter Projecto transportava o rótulo do Partido PT e, portanto, a princípio equivalia a uma imposição negativa para a escola e os professores e, indubitavelmente, partidária. Esta reacção inicial da sua parte devia-se, em grande medida, ao facto de o PT ter no passado sido governo na cidade de Diadema, onde antes residira, e lhe terem desagradado os seus esforços na educação, tornando-a «completamente anti-PT». A sua experiência com o Inter Projecto e a administração PT de São Paulo alteraram a sua visão do Partido. Para Selma, a interacção com o pessoal do NAE-6 mudou as suas opiniões e permitiu-lhe tomar consciência do respeito da administração PT pela integridade profissional dos professores. Uma vez decidida a dar uma oportunidade ao Inter Projecto, sentiu-se bem a trabalhar dentro dos seus princípios, e em 1992 afirmou que planeava continuar a desenvolver a sua prática lectiva dentro da estrutura de um currículo interdisciplinar, através do tema gerador, qualquer que fosse o partido político que estivesse no poder.

Selma considerava que a sua experiência no Inter Projecto influenciou positivamente a sua reflexão e prática lectivas. Revelou que antes do seu envolvimento com o Inter Projecto o conteúdo do currículo era aquilo com que mais se preocupava; com o Inter Projecto o seu conceito do que realmente importava se tinha alterado. E explicou: «agora a essência [da minha prática lectiva] é a formação [do aluno], já não tenho a preocupação de dar o livro todo [...] preocupa-me, sim, formar uma pessoa criativa crítica.» Selma considerava o currículo interdisciplinar, através do tema gerador, uma abordagem educativa mais abrangente do que um currículo tradicional que limita o papel educativo do professor e da escola à transmissão de um conteúdo específico. Afirmou: «[esse papel deveria ser] a formação integral do cidadão, a partir da experiência da vida diária do aluno e não o que eu [como professora] decido que o aluno precisa. [O Inter Projecto] é uma proposta que dá ao aluno a oportunidade de se posicionar na sua realidade.» Exprimiu a sua recém-descoberta identidade profissional nos seguintes termos: «[o professor] é um agente que contribui para a formação de cidadãos. Não sou só eu que estou a ensinar, é o aluno que está a descobrir [novos conhecimentos] através da minha mediação.»

No entanto, Selma considerava Paulo Freire «muito filosófico» e um tanto afastado da realidade concreta do ensino numa escola urbana como a de Sussumu, embora reconhecesse a importância do seu contributo teórico

para o Inter Projecto, nomeadamente a ideia do tema gerador. E explicou: «é impossível dissociar o Inter do tema gerador, um está intimamente ligado ao outro.» De um modo geral, a avaliação que Selma fez da implementação do Inter Projecto na Escola de Sussumu foi a de que foi realizado um trabalho de modo irregular, em grande medida devido à falta de compreensão da sua base teórica por parte dos professores. Apesar de muitos professores acreditarem na proposta e de a maioria dos professores afirmar estar a trabalhar dentro do Projecto, na sua opinião, a realidade era que não estavam e que dependia muito de cada professor individualmente, se sim ou não, a sua turma funcionava dentro dos princípios do Projecto. Todavia, em 1994, ainda recordava a experiência do Inter Projecto como positiva, e nesta afirmação revela uma conceptualização muito freireana da educação: «Foi uma experiência válida e enriquecedora, aprendi muito, aprendi principalmente a aprender. Mostrou-nos a nós, educadores, que a educação não é uma coisa fechada: tira-se um curso, aprende-se, ensina-se. Não, tem de se aprender com os nossos alunos. Deste modo, o Inter mostrou-nos que o ensino e a aprendizagem são um intercâmbio [... e que] não há assunto de que seja proibido falar [na sala de aula].»

CLÁUDIO: Cláudio foi um dos professores que mais alto falou em defesa do Inter Projecto, embora também tivesse algumas críticas a fazer à administração PT. Como outros professores da escola, a sua principal queixa era de que o pessoal do NAE-6 «abandonou» a escola à medida que o Projecto se expandia para outros locais. Ensinava desde 1976 e trabalhava na Escola de Sussumu desde 1986. Tinha ensinado desde o quinto até ao oitavo ano, ensino secundário e magistério, e tinha alguma experiência em administração escolar.

Teoricamente considerava o Inter Projecto construtivista e, portanto, exprimia o seu apoio à proposta de reforma curricular nessa base. A este propósito, Cláudio afirmou o seguinte: «O Projecto procura pôr fim à fragmentação do saber, segundo os pressupostos do construtivismo, em que acredito.» No que à contribuição freireana para o projecto diz respeito, porém, Cláudio não achava que o tema gerador fosse um elemento tão essencial para o processo global de construção de um currículo interdisciplinar; afirmou: «o tema gerador é um dos meios através dos quais a "interdisciplinaridade" pode ocorrer, mas não é o único. Pessoalmente, acho que a "interdisciplinaridade" através da língua teria mais êxito. [Por exemplo,] a minha participação no Inter Projecto mudou a minha prática educativa. Como professor de Português, tento dar aos meus alunos a possibilidade de adquirirem competência linguística através do uso da língua.»

Embora reconhecendo o esforço da administração para estabelecer canais para comunicar a sua proposta, através de publicações (i.e., *Cader-*

nos de Formação), tinha algumas reservas sobre se o Projecto estava a ser bem comunicado e interiorizado pelos professores. A despeito da enorme relevância destes princípios para a prática da sala de aula, Cláudio pensa que a Secretaria os apresentou de uma forma demasiado teórica para que a maioria dos professores os entendesse, tendo em conta a limitada formação profissional que a maioria dos professores recebe e o facto de muitos dos criadores do Projecto terem sido especialistas universitários, habituados a pensar em termos teóricos sofisticados.

A avaliação global do Projecto feita por Cláudio é de que teve impacte na prática e no pensamento dos professores da Escola de Sussumu. Defendeu que, em consequência dele, os professores tornaram-se mais disponíveis para trabalharem em grupo e mostraram o desejo de quebrar a rotina: «Os professores tornaram-se mais activos, participativos, criativos e críticos», acrescentou. Cláudio apontou uma visível transformação nas relações interpessoais na escola, realçando uma redução no autoritarismo, uma maior integração da equipa técnica e do corpo docente e a valorização da coordenação pedagógica. «A escola passou a preocupar-se mais com a comunidade e a dar mais atenção às diferenças individuais dos seus membros». Do mesmo modo, recorda Cláudio, como muitos professores, os alunos, a princípio, reagiram negativamente ao Projecto porque se sentiram inseguros com as inovações na forma como a sala de aula estava organizada. Logo que se habituaram a trabalharem em grupo e a aprenderem sem ser com os manuais como único recurso, começaram a gostar do seu novo programa educacional. Não considerou as mudanças que ocorreram como necessariamente permanentes, mas antes bastante precárias no sistema municipal. Todavia, em 1992, imediatamente a seguir à derrota do PT nas eleições municipais, Cláudio tinha ainda a firme convicção de que algumas bolsas de resistência lutariam por manter o Projecto vivo ao nível das escolas, apesar de uma mudança política na administração. Com efeito, numa visita adicional à escola, um ano e meio mais tarde, ele fazia precisamente parte de um desses grupos na Escola de Sussumu, tal como Selma.

Embora sem terem necessariamente uma opinião negativa do Inter Projecto, outros professores da Escola de Sussumu eram menos entusiastas no seu apoio ao Projecto, ou não estavam ideológica ou pedagogicamente em consonância com a sua conceptualização original na adaptação que fizeram dos seus princípios. Era o caso de Adriana e Vera, que representavam duas destas posições intermédias.

ADRIANA: Adriana era uma professora relativamente recente na escola, e daí representar o problema anteriormente identificado dos recém-chegados que não se sentiam tão empenhados como poderiam num projecto ini-

ciado antes da sua chegada à escola [estava apenas há seis meses na Escola de Sussumu quando foi entrevistada]. Jovem da classe média, Adriana terminara o seu estágio pedagógico em 1983, e estava a fazer um Mestrado em Educação desde 1989. Iniciou a sua carreira de professora trabalhando em várias escolas privadas. Na Escola de Sussumu ensinava história a turmas desde o quinto até ao oitavo ano. Considerava os alunos, de um modo geral, pobres ou provenientes da classe média baixa, sem cultura e com dificuldades de aprendizagem devidas ao seu vocabulário limitado e à incapacidade de entender o que o professor tenta transmitir.

Do ponto de vista filosófico, Adriana considerava-se uma humanista mas dizia não ser partidária de quaisquer teorias educacionais em particular, embora admitisse ser por vezes um pouco «rígida» na sua relação dentro da sala de aula, devido à sua experiência de trabalho em escolas tradicionais. Como professora, achava que a sua função consistia em dar aos alunos as competências académicas básicas normais e ajudá-los a adquirir uma perspectiva mais crítica da realidade.

No que ao Inter Projecto diz respeito, concordava com o seu objectivo geral, que no seu entender pretendia «criar um movimento que repense o ensino». Embora se considerasse «ideologicamente dentro do Inter», Adriana descreveu a sua experiência com o Projecto na Escola de Sussumu como fazendo com que, por vezes, se sentisse «no meio do caos». Sendo um membro relativamente recente do corpo docente da escola, não acompanhara as fases iniciais do desenvolvimento do Inter Projecto na Escola de Sussumu e sentia-se limitada na sua capacidade de fazer comentários sobre a sua eficácia. No entanto, Adriana considerava, tal como muitos dos seus colegas, que o que de mais positivo tinha a experiência do Inter Projecto era que os professores tinham sido empurrados para um repensar do processo de construção do currículo, tendo em conta todas as áreas disciplinares ao mesmo tempo. Concordava com o conceito de base da interdisciplinaridade de que os assuntos não deveriam ser divididos em diversas áreas de conhecimento. Embora Adriana insistisse que o seu conhecimento dos princípios educacionais freireanos era limitado, considerava que esses princípios tinham alcançado o seu objectivo com o Inter Projecto, na medida em que a abordagem dialógica e reflexiva de Freire facilitava o processo de os professores repensarem as suas práticas pedagógicas e orientarem o seu trabalho na sala de aula. Todavia, era de opinião que os professores não deveriam ficar presos ao método interdisciplinar de organização do currículo baseado em temas geradores, demonstrando uma resistência a este aspecto central do Projecto que era partilhada por muitos professores que se encontravam na Escola de Sussumu e noutras escolas. Com efeito, admitiu abertamente que não segue à risca o Inter Projecto na

sua prática diária de sala de aula e salientou que fazer a ligação com outras disciplinas (i.e., uma abordagem interdisciplinar) nem sempre é fácil de conseguir.

Aludiu, ainda, à resistência por parte dos alunos a novas e mais exigentes abordagens de ensino e aprendizagem derivadas do Projecto, afirmando que «os alunos têm necessidade de copiar, os alunos do quinto ano faziam cartazes, trabalhando em grupo e fazendo pesquisa, mas os alunos não gostavam porque lhes dava mais trabalho». As maiores objecções que tinha em relação ao Projecto relacionavam-se com as várias inovações programáticas introduzidas (i.e., a instituição de ciclos e a avaliação por conceitos), que faziam parte das medidas mais amplas de reforma educativa do PT. De acordo com Adriana, estas medidas estavam relacionadas com aquilo que considerava uma crescente falta de controlo e autoridade por parte dos professores em relação aos seus alunos. E conclui: «[Como resultado destas mudanças nas políticas de avaliação e transição de ano], fica-se na dúvida sobre se os alunos compreendem o que o professor lhes transmite. O aluno sente necessidade do professor tradicional.»

A própria Adriana sentia-se pouco à vontade sobre a sua capacidade de implementar completamente o Inter Projecto, devido à sua natureza complexa, embora, de facto, se posicionasse ideologicamente a favor de um dos seus princípios educativos fundamentais, na medida em que considerava que a realidade dos alunos deveria necessariamente ser respeitada dentro do currículo. A sua avaliação era de que o Inter Projecto ficara aquém por não ser capaz de ensinar aos alunos realidades para além das suas.

VERA: Vera era uma professora de idade, que ensinava o quarto ano na Escola de Sussumu. Embora afirmasse estar a trabalhar com o Inter Projecto, demonstrou um reduzido entendimento dos seus métodos e objectivos tanto no enunciado que deles fazia, como na interpretação do Projecto e sua aplicação na prática lectiva. Como muitos educadores em São Paulo que não conseguiram perceber completamente as bases teóricas do projecto ou se recusaram a abraçar o seu objectivo político, Vera adaptou algumas características superficiais do Projecto à sua própria estrutura pedagógico-ideológica, afectando assim de forma reduzida a sua abordagem à planificação e condução de aulas. De um modo geral, associava o Inter Projecto com ideias vagas de construtivismo, que definia como o dar validade ao conhecimento que o aluno traz de casa. De acordo com Vera, «antes [ao Inter Projecto], o professor não se preocupava com o aluno. Agora [dentro do Projecto] o objectivo é trabalhar com o sentido crítico dos alunos e orientar o aluno na reflexão sobre o que diz e o que pensa». A característica do Inter Projecto mais digna de nota, segundo Vera, era o facto de a programação do conteúdo não ser predeterminada, mas sim

aberta: afirmava que, com o Inter Projecto, «o conteúdo tornou-se mais lato, já não estamos agarrados àquele conteúdo tradicional de "vai à página... do livro".» No que respeita à percepção generalizada sobre a maior exequibilidade de associar um determinado tema gerador com certas disciplinas (em relação a outras), Vera considerava que o Inter Projecto era sobretudo eficaz na área das Ciências Sociais, concluindo que, devido ao Inter, «os alunos estão mais interessados em disciplinas como a História». Acrescentou que o Inter Projecto exige um elevado grau de consciência da parte do professor, mas sem explicitar que tipo de consciência, i.e., política *versus* pedagógica. Vera reflectiu a sua simplificação excessiva do modelo curricular do Inter Projecto com afirmações do tipo «Fiz Inter do folclore». Por outras palavras, segundo ela, qualquer tentativa de introduzir uma discussão sobre cultura popular ou temas actuais na sala de aula é considerada «fazer o Inter Projecto».

Sumário: o impacte do Projecto

Os perfis dos professores seleccionados fornecem uma avaliação subjectiva das formas como o Inter Projecto teve impacte na Escola de Sussumu. Além das suas impressões e opiniões sobre as formas como o Inter Projecto transformou esta escola das classes trabalhadoras, uma breve estadia de O'Cadiz, em 1994, possibilitou uma série de visitas adicionais à Escola de Sussumu. Por essa altura, a administração PT já tinha deixado o governo há mais de um ano, substituída por uma administração de direita, tradicional, que conservara muita da nomenclatura criada pelo PT (*e.g.*, grupos de formação de professores e currículo interdisciplinar), ao mesmo tempo que eliminara sumariamente o conteúdo político e pusera fim a todo o apoio técnico ao desenvolvimento do Projecto. A despeito destas condições, as visitas posteriores à Escola de Sussumu (após a administração PT) ofereciam algumas esperanças.

Apesar da mudança na administração, parecia haver ainda um grupo empenhado em lidar com assuntos da comunidade e trabalhar para o desenvolvimento da comunidade escolar. Um exemplo deste esforço para aumentar a consciência da comunidade escolar ocorreu durante uma reunião do Conselho de Escola sobre a necessidade de tomar medidas preventivas antes de realizar um melhoramento nas instalações da escola. Foi apresentado um vídeo que mostrava a vandalização de escolas públicas. Depois de verem o vídeo, mais de 30 pais, professores e alunos presentes na reunião participaram numa discussão sobre as causas do vandalismo e a necessidade de a comunidade se unir e assumir a posse da escola, exigindo,

ao mesmo tempo, dos órgãos responsáveis a manutenção adequada e reparações atempadas. O grupo chegou à conclusão de que os alunos não respeitariam a escola se aí se sentissem infelizes. Os pais mencionaram a falta de supervisão e orientação em casa como contribuindo para o problema. O director propôs que o Conselho trabalhasse com as associações de alunos e de pais da escola na criação de uma campanha de sensibilização da escola para estes temas.

Igualmente, como prova a narrativa da reunião pedagógica de 1994 apresentada atrás, persistia um debate sobre a validade do Inter Projecto um ano depois da administração PT. Nessa altura, cerca de 30% dos docentes da Escola de Sussumu fizeram um esforço sério para continuar a trabalhar com o Projecto. Francisca, uma professora que anteriormente trabalhara na Inter Equipa do NAE-6 e regressara à Escola de Sussumu após a saída do PT, relatou, numa entrevista em 1994, as dificuldades com que estavam a deparar-se para manter vivo o Projecto na Escola de Sussumu:

> No ano passado nem sequer passámos pelo Estudo da Realidade preliminar. Os professores limitaram-se a apresentar um tema gerador. Achei que era uma contradição dizer que estávamos a fazer o Inter Projecto no plano apresentado à Delegacia [o que anteriormente teria sido o NAE], quando nem sequer tínhamos feito um estudo preliminar. No ano a seguir, uns 22 de nós fomos à favela uma manhã, em grupos de três ou quatro, para conversarmos com os residentes... Quando regressámos para fazer a avaliação dos dados, ficou claro que muitos nunca antes tinham entrado numa favela, a experiência fê-los questionar alguns dos seus preconceitos... No fim, o grupo pensou que o tema do saneamento ou do lixo surgiria de novo. Pus em causa a análise, como é possível o mesmo problema significativo, cinco anos depois? Para muitos isto queria dizer que o modelo não funcionava e que o Projecto não conseguia avançar. Todavia, a experiência de entrar na favela foi benéfica, já que acabou com a ideia, por parte de muitos professores, de que os favelados são a fonte dos problemas da comunidade... Este ano, as eleições presidenciais deram uma abertura ao discurso da comunidade, de forma a incluir muitos comentários sobre o processo político, e consequentemente emergiu o tema gerador da «cidadania».

Em referência a este esforço continuado entre os professores do sistema municipal para manterem vivo o ideal do Inter Projecto num contexto desfavorável à sua sobrevivência, um antigo membro da equipa do NAE (que continuou activa num desses grupos na escola onde regressou depois da administração PT) propôs a seguinte metáfora:

> É como no filme «A Guerra do Fogo», em que a tribo pré-histórica, tendo descoberto o fogo, mas não estando segura sobre como acender a chama, guardam cuidadosamente uma tocha acesa, dia e noite, obcecados com o receio de que, de algum modo, se extinga com uma rabanada de vento, um aguaceiro, ou mesmo por si própria. Nós [no grupo que continua a abordagem do Inter ao currículo] somos como a tribo do filme, tentando desesperadamente manter viva a chama do Inter, batendo-nos contra todas as adversidades para que não se apague.

A contínua evolução do modelo de currículo interdisciplinar na Escola de Sussumu – durante a administração PT e depois – demonstra o impacte duradouro da experiência do Inter Projecto sobre a conceptualização do currículo e a sua prática nessa escola. Ao mesmo tempo que o programa, que atrás se apresentou pormenorizadamente, foi dos primeiros a evoluir a partir do esforço do Inter Projecto, é significativo que um grupo de professores da Escola de Sussumu estivesse ainda, um ano após a saída da administração PT, a lutar por desenvolver um currículo seguindo o modelo da abordagem interdisciplinar através de um tema gerador. Em Maio de 1994, na parede da sala dos professores, sob um letreiro onde se lia «Interdisciplinaridade», estavam afixados quatro grandes esquemas que delineavam o plano de currículo interdisciplinar para o semestre, por ciclos: (ciclo básico 1, 2, 3) (ciclo intermediário 4) (ciclo intermediário 5, 6) (ciclo final 7,8). Como exemplo, apresenta-se a seguir o plano curricular para o quarto ano (o primeiro ano do ciclo intermediário).

Exemplo: Currículo interdisciplinar – Esboço de programa
(Ciclo intermediário / Sussumu, 1994)

Situações significativas:
- Falta de perspectiva de vida
- Ausência de consciência política e religiosa
- Desilusão face às instituições governamentais (corrupção e desonestidade)

Tema gerador: Construção da cidadania
Conceitos unificadores:
Relações X transformação X tempo espaço X disciplina de História X ciclos X equilíbrio
Pergunta geradora: Como contribui a educação para o exercício da cidadania?

De novo, são identificados e listados os «elementos» e «aspectos socioeconómicos» com a intenção de cruzar o tema da educação e da cidadania com a elaboração do currículo. Estes servem de pontos de referência na criação de «temas específicos» ou conteúdo e actividades de aprendizagem que tratarão especificamente estes aspectos do tema gerador, na perspectiva das várias áreas de conhecimento. Seguem-se exemplos destes dois elementos da elaboração do currículo.

Exemplo: O currículo interdisciplinar
Redução temática dos aspectos socioeconómicos do tema
(Sussumu, 1994, pós-PT)

Tipos/Formas	Benefício/Custo	Local/Tempo	Origem
• família	• educação	• casa	• baixo rendimento
• escola	• saúde	• escola	• disfunção familiar
• profissional	• recursos financeiros	• ruas	• migração
• política	• espaço	• reservatório	• ocupação de espaço
• social	• poder de compra	• trabalho	
• recreativo		• mercado	
• afectiva		• igreja	
• desportiva		• negócios	
		• bares	
		• centros comerciais	

Relações humanas	Outros aspectos	Relação com outros elementos	
• direitos humanos	• hábitos culturais	• lazer	• educação
• disfunção familiar	• legislação	• habitação	• trabalho
• discriminação social	• media	• saúde	• comunicação

Exemplo: O currículo interdisciplinar
Tópicos específicos para as áreas disciplinares
(Sussumu / Ciclo intermediário, 1994, pós-PT)

Português:
- Textos para leitura e interpretação: diálogos, poesia, banda desenhada
- Produção de textos: individuais e colectivos
- Correcção colectiva de textos e reescritas
- Análise linguística: gramática, pontuação, ortografia, estrutura do texto
- Utilização do dicionário
- Formação, ordem e expansão de frases

Matemática:
- Números naturais
- Operações com números naturais (+, –, x, ÷)
- Percentagens
- Sistema monetário
- Sistema de medição
- Introdução à geometria: ângulos e polígonos (perímetro)

Ciências:
- Higiene do corpo e da mente
- Nutrição e higiene alimentar

- Funções do corpo humano: aparelho digestivo, sistema circulatório, aparelho reprodutor (ciclo da vida)
- Animais e plantas (cadeia alimentar)
- Utilização dos recursos naturais

História:
- Direitos humanos (cidadania e Constituição)
- Estatuto da criança e do adolescente
- História: família, bairro, município, Estado de São Paulo
- A Grande São Paulo: povoamento, população indígena, migração e imigração
- Escala temporal: trabalho e industrialização

Geografia:
- Localização geográfica e orientação
- Escala
- Estado de São Paulo, rios, principais cidades, relevo, clima, reservas
- Brasil: fronteiras estaduais, cinco regiões

Educação Artística:
- Trabalho em grupos: colagens, desenhos, pinturas
- Folclore
- Teatro, mímica, peça dramática
- Música

Educação Física:
- Conhecimento e respeito pelas regras do jogo
- Conceito de espaço e de tempo
- Jogos de cooperação, colectivos e individuais
- Registo de cultura popular

Como comprova este currículo, acreditamos que o entusiasmo e o empenhamento continuados constitui um tributo ao modo profundo como o envolvimento dos professores com o Projecto iniciou uma transformação nas suas identidades e valores profissionais. Todavia, e particularmente se tivermos em conta os cortes nos apoios, iniciados pelo regime que se seguiu, o principal desafio continuou a ser a criação de uma escola pública popular que resolvesse os problemas fundamentais da comunidade local. O que parecia ainda prevalecer na Escola de Sussumu era o conceito, exemplificado por Vera, de que estar envolvido na construção de um currículo interdisciplinar através do tema gerador consistia em juntar uns enfeites ao currículo tradicional. Este entendimento parecia estar relacionado com a incapacidade ou resistência dos professores para compreender completamente a estrutura conceptual do Projecto e, relacionada com isto, a sua dificuldade em pôr em prática os seus complexos ideais pedagógicos.

CASO 2
A Escola Habib: criação de um currículo para as classes trabalhadoras

A Escola Dr. Habib Carlos Kyrillos (Escola Habib) é de fácil acessibilidade, apanhando um dos muitos autocarros que passam ao longo do corredor da Avenida Cupece, uma artéria principal que liga o bairro operário de Americanópolis com o resto da cidade de São Paulo, sejam as áreas mais ricas do norte, a periferia pobre do sul, ou a cidade industrial de Diadema a sudoeste. Consequentemente, a Avenida Cupece está cheia de carros, autocarros e camiões de carga e tem de ambos os lados lojas e empresas que vendem todo o tipo de bens e serviços, desde padarias até oficinas de reparação de automóveis. O PT tem uma presença forte na área, como se prova pela localização de uma delegação do Partido num local bem visível da Avenida Cupece. Igualmente na esquina da rua que vai da Avenida Cupece para a escola – ao pé de uma estação de serviço da Shell – há uma grande igreja com fachada de armazém, testemunho da crescente influência dos movimentos religiosos pentecostais entre os brasileiros pobres das zonas urbanas. Daí que, embora a Escola Habib estivesse na periferia a sul da cidade, tinha bons acessos aos centros de emprego, comércio e cultura e não estava, portanto, tão marginalizada ou isolada como outras escolas do NAE-6.

A intensa actividade comercial, a densidade populacional e a localização estratégica da zona entre duas cidades (Diadema e São Paulo) contribuíam para o nível elevado de actividade criminal, nomeadamente o tráfico de drogas, que florescia na área. A escola ficava a meio de uma encosta muito íngreme que se erguia acima da Avenida Cupece. Ao abandonarmos a zona comercial, entrávamos rapidamente na zona mais perigosa do bairro, «o covil dos ladrões», de acordo com os moradores. As pessoas dali contavam histórias terríveis sobre a violência que faz parte da realidade da comunidade indigente e das classes trabalhadoras à volta da escola: um cadáver baleado tinha sido descoberto no recreio da escola um ano antes desta pesquisa; os alunos contaram que, por vezes, os corpos ficavam nas ruas durante dias, até que a polícia os viesse buscar, e ninguém se atrevia a aproximar-se deles com receio que a polícia os associasse ao crime ou à vítima. Os alunos protegiam os investigadores, não permitindo que fossem sozinhos para a paragem do autocarro ao anoitecer. E, tragicamente, uma professora que vivia na zona e era muito activa na escola e na comunidade, foi assassinada em 1994. Era muito estimada pelos seus alunos e a sua morte violenta causou um imenso pesar em toda a escola.

Obviamente, o caos da área circundante, que perturbava a vida diária dos alunos, afectava profundamente a escola, os professores e os fun-

cionários que lá trabalhavam. Ao mesmo tempo, esta terrível situação quase exigia um movimento de reforma, como o Inter Projecto, que pudesse constituir a oportunidade de compreender e ultrapassar aspectos deste ambiente violento e o medo diário que causava. A comunidade da Escola Habib deparou-se com vários aspectos de peso na sua tentativa de desenvolver o Inter Projecto. De entre estes, o principal foi encontrar formas de chegar a consensos entre um corpo docente, voluntarioso, de discurso fácil e experiente. Para mais, este corpo docente, além de precisar de negociar entre si algumas ideias e conceitos que partilhavam, necessitou ainda de encontrar formas de alargar as suas fronteiras, de modo a incluir os alunos, principalmente dos anos mais avançados, no desenvolvimento do Inter Projecto. Além desta tarefa de redefinir a cultura da escola, tornando-a abrangente e baseada em objectivos comuns, a comunidade foi confrontada com um terceiro desafio: a realidade da resistência ao Projecto por parte de diversos sectores.

A Escola Habib: uma descrição

Tal como a Escola de Sussumu e muitas outras do sistema municipal, a Escola Habib era feita principalmente de cimento e tinha poucas janelas – muitas delas partidas – que quebrassem a monotonia das paredes austeras e a arquitectura desinteressante. Ao que parece, o projecto do edifício foi da autoria de um arquitecto francês, que venceu um concurso cuja recompensa foi a construção desta escola, e o desenho está completamente desajustado a uma escola num país tropical. Em partes do tecto estranhamente em arco havia janelas de vidro verticais, que ficavam meio abertas a maior parte do tempo porque não havia processo de as fechar. Quando chovia, o que em São Paulo é frequente, a água acumulava-se no telhado e, não raro, transbordava para as salas de aula. O pátio exterior era circundado por um muro alto, encimado por uma estrutura de correntes que lhe davam o aspecto de uma prisão, e o portão da entrada estava fechado à chave enquanto a escola estava em funcionamento. As oito salas de aula ficavam no segundo andar, cujo único acesso era uma escada em caracol, ladeada por duas paredes, que tornavam a subida e descida dos alunos algo extremamente ruidoso. O átrio ao cimo das escadas estava decorado com murais floridos pintados nas paredes algum tempo antes, mas as salas de aula precisavam urgentemente de reparações e pintura. Eram salas frias e húmidas, com infiltrações no tecto e nas janelas, as carteiras estavam desengonçadas e os quadros com bocados já gastos. Em suma, a Escola Habib, fisicamente, estava a cair aos bocados.

CASO 2
A Escola Habib: criação de um currículo para as classes trabalhadoras

A Escola Dr. Habib Carlos Kyrillos (Escola Habib) é de fácil acessibilidade, apanhando um dos muitos autocarros que passam ao longo do corredor da Avenida Cupece, uma artéria principal que liga o bairro operário de Americanópolis com o resto da cidade de São Paulo, sejam as áreas mais ricas do norte, a periferia pobre do sul, ou a cidade industrial de Diadema a sudoeste. Consequentemente, a Avenida Cupece está cheia de carros, autocarros e camiões de carga e tem de ambos os lados lojas e empresas que vendem todo o tipo de bens e serviços, desde padarias até oficinas de reparação de automóveis. O PT tem uma presença forte na área, como se prova pela localização de uma delegação do Partido num local bem visível da Avenida Cupece. Igualmente na esquina da rua que vai da Avenida Cupece para a escola – ao pé de uma estação de serviço da Shell – há uma grande igreja com fachada de armazém, testemunho da crescente influência dos movimentos religiosos pentecostais entre os brasileiros pobres das zonas urbanas. Daí que, embora a Escola Habib estivesse na periferia a sul da cidade, tinha bons acessos aos centros de emprego, comércio e cultura e não estava, portanto, tão marginalizada ou isolada como outras escolas do NAE-6.

A intensa actividade comercial, a densidade populacional e a localização estratégica da zona entre duas cidades (Diadema e São Paulo) contribuíam para o nível elevado de actividade criminal, nomeadamente o tráfico de drogas, que florescia na área. A escola ficava a meio de uma encosta muito íngreme que se erguia acima da Avenida Cupece. Ao abandonarmos a zona comercial, entrávamos rapidamente na zona mais perigosa do bairro, «o covil dos ladrões», de acordo com os moradores. As pessoas dali contavam histórias terríveis sobre a violência que faz parte da realidade da comunidade indigente e das classes trabalhadoras à volta da escola: um cadáver baleado tinha sido descoberto no recreio da escola um ano antes desta pesquisa; os alunos contaram que, por vezes, os corpos ficavam nas ruas durante dias, até que a polícia os viesse buscar, e ninguém se atrevia a aproximar-se deles com receio que a polícia os associasse ao crime ou à vítima. Os alunos protegiam os investigadores, não permitindo que fossem sozinhos para a paragem do autocarro ao anoitecer. E, tragicamente, uma professora que vivia na zona e era muito activa na escola e na comunidade, foi assassinada em 1994. Era muito estimada pelos seus alunos e a sua morte violenta causou um imenso pesar em toda a escola.

Obviamente, o caos da área circundante, que perturbava a vida diária dos alunos, afectava profundamente a escola, os professores e os fun-

cionários que lá trabalhavam. Ao mesmo tempo, esta terrível situação quase exigia um movimento de reforma, como o Inter Projecto, que pudesse constituir a oportunidade de compreender e ultrapassar aspectos deste ambiente violento e o medo diário que causava. A comunidade da Escola Habib deparou-se com vários aspectos de peso na sua tentativa de desenvolver o Inter Projecto. De entre estes, o principal foi encontrar formas de chegar a consensos entre um corpo docente, voluntarioso, de discurso fácil e experiente. Para mais, este corpo docente, além de precisar de negociar entre si algumas ideias e conceitos que partilhavam, necessitou ainda de encontrar formas de alargar as suas fronteiras, de modo a incluir os alunos, principalmente dos anos mais avançados, no desenvolvimento do Inter Projecto. Além desta tarefa de redefinir a cultura da escola, tornando-a abrangente e baseada em objectivos comuns, a comunidade foi confrontada com um terceiro desafio: a realidade da resistência ao Projecto por parte de diversos sectores.

A Escola Habib: uma descrição

Tal como a Escola de Sussumu e muitas outras do sistema municipal, a Escola Habib era feita principalmente de cimento e tinha poucas janelas – muitas delas partidas – que quebrassem a monotonia das paredes austeras e a arquitectura desinteressante. Ao que parece, o projecto do edifício foi da autoria de um arquitecto francês, que venceu um concurso cuja recompensa foi a construção desta escola, e o desenho está completamente desajustado a uma escola num país tropical. Em partes do tecto estranhamente em arco havia janelas de vidro verticais, que ficavam meio abertas a maior parte do tempo porque não havia processo de as fechar. Quando chovia, o que em São Paulo é frequente, a água acumulava-se no telhado e, não raro, transbordava para as salas de aula. O pátio exterior era circundado por um muro alto, encimado por uma estrutura de correntes que lhe davam o aspecto de uma prisão, e o portão da entrada estava fechado à chave enquanto a escola estava em funcionamento. As oito salas de aula ficavam no segundo andar, cujo único acesso era uma escada em caracol, ladeada por duas paredes, que tornavam a subida e descida dos alunos algo extremamente ruidoso. O átrio ao cimo das escadas estava decorado com murais floridos pintados nas paredes algum tempo antes, mas as salas de aula precisavam urgentemente de reparações e pintura. Eram salas frias e húmidas, com infiltrações no tecto e nas janelas, as carteiras estavam desengonçadas e os quadros com bocados já gastos. Em suma, a Escola Habib, fisicamente, estava a cair aos bocados.

No andar de baixo, onde ficavam os gabinetes administrativos, a escola possuía uma biblioteca relativamente bem arranjada e uma sala de leitura espaçosa, ambas reparadas recentemente. A sala de leitura era verdadeiramente polivalente, aí se realizando desde as reuniões pedagógicas dos professores até uma representação teatral ou uma aula de educação sexual. Além disto, havia uma sala muito mais pequena, a sala de professores, onde estes se juntavam nos intervalos e entre os turnos. Era dominada por uma mesa comprida, cheia de papéis dos professores que preparavam as suas aulas, enquanto outros comiam e bebiam chá ou café, constantemente oferecidos, ou conversavam uns com os outros. As paredes estavam cheias de cacifos onde os professores guardavam os seus materiais, já que não havia espaço para arrumar nada nas salas de aula quase nuas.

História do Projecto na Escola Habib

Na Escola Habib o Inter Projecto começou por envolver apenas 11 professores que se mostraram interessados em adoptar a proposta da Secretaria. Gradualmente, outros se lhes juntaram, e por volta de Dezembro de 1990 a maioria optou por aderir ao Projecto. A directora da escola era militante do PT e, portanto, apoiou vivamente o Projecto. Porém, ela e outros professores da escola foram chamados a trabalhar como membros do pessoal do NAE-6, durante a administração PT, privando, deste modo, a escola de pessoal que teria tido aí um papel-chave no êxito do Projecto. Com efeito, depois de o PT ter perdido as eleições em 1992, a directora e três dos elementos do NAE-6 regressaram aos seus lugares como professores na Escola Habib. Tiveram um papel importante no esforço para organizar os professores interessados em continuarem a trabalhar num modo interdisciplinar muito depois do fim do Projecto em 1994.

Felizmente, na ausência da directora normal, Luciana, a Coordenadora Pedagógica (CP) da Escola Habib, convenceu os professores sob sua supervisão a participarem. Ela recorda o momento da investigação preliminar que teve lugar no primeiro semestre de 1991 como «um grande festival», que originou tanto entusiasmo como ansiedade, na medida em que os professores inicialmente estavam apreensivos em relação à abordagem radicalmente diferente do currículo exigida pelo Projecto. Mas, ao mesmo tempo, muitos ansiavam por efectuar uma mudança positiva no programa da escola. Decidiu-se que o tema gerador do primeiro semestre na Escola Habib seria «Transporte precário». O tema surgiu de entrevistas com residentes na vizinhança, em que os problemas e aspectos em torno dos transportes públicos eram primordiais.

Como noutras escolas, a organização dos professores dos níveis intermédios, com os seus horários completamente diferentes, transformou-se num pesadelo de logística. Todavia, apesar destes obstáculos, os Coordenadores Pedagógicos da Escola Habib continuaram empenhados no Projecto e organizaram reuniões a horas diferentes ao longo do dia, por forma a responder aos diferentes horários. A CP, Luciana, recorda a fase inicial das reuniões de formação: «[Durante estas reuniões iniciais] começaram a aparecer palavras como "dialéctica" e "epistemologia". Havia muita teoria. Começámos com a teoria e um mês de reuniões, foi cansativo mas animado.» Após o treino inicial, a CP contou que os professores continuavam confusos pela complexidade da teoria subjacente aos momentos pedagógicos que deveriam pôr em prática (i.e., ER, OC, AC). Afirmou que era difícil para os professores organizarem as suas aulas usando os três momentos pedagógicos e gradualmente foram-se apercebendo de que o Projecto requeria muito maior preparação profissional do que tinham imaginado. Outros problemas surgiram em relação à selecção de conteúdos: Luciana recorda que «ao princípio quase matávamos os alunos com tanta matéria». Em consequência das grandes categorias sugeridas pelo tema gerador, criou-se uma indefinição quando os professores discutiram o que uma tal abordagem estipulava como conteúdo relevante a ensinar. Todavia, de acordo com Luciana, este conflito também aconteceu no início de um diálogo construtivo entre os professores das várias disciplinas e a troca de ideias a um sofisticado nível pedagógico. Na sua avaliação, em Maio de 1991, «o colectivo começara verdadeiramente a funcionar» (Luciana, entrevista, 1992).

No entanto, o Projecto não deixou de ter os seus opositores na Escola Habib. Um ponto de grande discórdia foi a quebra na disciplina dos alunos apontada pelos que se opunham ao Projecto. À medida que os professores começaram a organizar os alunos para trabalharem em grupo, muitos sentiram que estavam a perder o controlo da sala de aula, uma vez que os alunos tinham autorização para se movimentarem mais livremente e falarem uns com os outros. Em consequência disto, houve uma divisão na escola: «a escola se dividiu», afirma Luciana, realçando que foi uma divisão muito marcada. Como dizia um professor, havia os que preferiam o conforto de ensinar uma turma de alunos que se esperava que estivessem calados e os que estavam dispostos a aceitar o desafio de tentarem fazer as suas aulas mais participativas.

Durante o segundo semestre de 1991, a escola empenhou-se no seu segundo estudo da Realidade Escolar, desta vez tendo em conta a perspectiva dos alunos. Foi distribuído aos alunos um questionário de trinta perguntas, incluindo «O que é que gostarias de fazer em vez da escola?».

Nesta altura, o discurso dos alunos ganhou maior importância no processo de planificação curricular e os professores afastaram-se do manual, trazendo conteúdos de várias origens. Em especial os professores de História, Geografia e Ciências conseguiram utilizar livros paradidácticos e procuraram recursos alternativos para as suas aulas, nomeadamente artigos de jornais, textos preparados pelos professores com base em pesquisa pessoal e dados recolhidos pelos alunos através de sondagens e outros. «Foi um bom momento, muito gratificante, a nossa prática era boa... a parte mais bonita foi a planificação e elaboração final da AC... juntámos livros, deu imenso trabalho. [A principal preocupação do grupo era] como vamos continuar a avançar?» reflectiu Luciana, a CP da escola. Em 1992 os professores do primeiro ano estavam completamente fora do projecto: isto deveu-se a um problema de falta de coordenação pedagógica, por um lado; por outro lado, havia o eterno problema relacionado com o facto de ter chegado um grande número de novos professores que estavam relutantes em se juntarem a um processo que já estava a decorrer. Alguns sentiram-se forçados a entrar no Projecto e a certa altura exclamavam: «Detesto isto e não quero continuar», recordou a CP. Além disso, os novos professores exigiam ver aplicações práticas das teorias que lhes apresentavam. Um professor contou que o pessoal começou a aceitar o Projecto com base em professores que lhes demonstravam como poderia funcionar na prática, gradualmente «forçando outros a abandonarem a sua posição conformista».

Porém, a CP e vários professores entrevistados foram unânimes em dizer que muitos tinham concordado em aderir ao Projecto porque foram motivados simplesmente pela perspectiva de ganharem mais dinheiro com a JTI e achavam que podiam continuar a ensinar como lhes apetecesse na privacidade da sala de aula. Esta parece ter sido uma estratégia comum entre professores que se afastavam dos métodos e filosofia do Projecto, ou simplesmente se sentiam incapazes de os pôr em prática. Um professor apontou o facto de muitos experimentarem um sentimento de culpa, como se tivessem pecado, por não seguirem à risca as linhas de orientação do Projecto e, portanto, tinham de disfarçar. Do seu ponto de vista, trabalhar com o Inter Projecto não consistia numa metodologia especial, mas requeria uma certa atitude, «um acreditar no que se está a fazer». Muitos professores que se afastaram simplesmente não concordavam ou não acreditavam no Inter Projecto. Contrastando com as afirmações da Secretaria, alguns consideravam mesmo que tinham ficado fora do processo de desenvolvimento do Projecto.

Reuniões

Na Escola Habib, o interesse activo da CP num entendimento mais profundo do Projecto e numa aplicação mais coerente dos seus princípios resultou num esforço concertado de organização de reuniões pedagógicas regulares para professores. As reuniões organizadas para este fim – durante e após a governação do PT – tinham uma natureza muito dinâmica, envolvendo mesmo, por vezes, alguns confrontos ideológicos. Estas reuniões eram geralmente orientadas pela coordenadora pedagógica e tinham um alto grau de participação dos professores presentes. De tempos a tempos, membros da equipa do NAE-6 assistiam a essas reuniões e participavam na discussão. Normalmente, marcava-se aos professores uma leitura para a semana, que era feita antes da reunião e depois discutida no grupo, por vezes de modo muito acalorado. Observavam-se os professores – mais aqui do que noutras escolas – empenhados em debates muito sérios sobre os pressupostos teóricos do Projecto e os seus resultados educativos. A este propósito o grupo de professores da Escola Habib podia caracterizar-se como o mais eficaz e colegial de todas as escolas visitadas. Respeitavam-se uns aos outros, trabalhavam bem e muitas vezes juntos, e conseguiam definir muito bem o ponto fulcral ao esforçarem-se em conjunto por compreenderem os novos conceitos que lhes eram apresentados por meio do Inter Projecto.

Era frequente observar os professores da Escola Habib esforçadamente preparando actividades para e com os seus alunos, com os quais a maioria parecia ter uma relação excepcionalmente boa, nutrindo por eles uma alta estima. Isto tornou-se particularmente evidente numa aula de educação sexual, com os alunos dos anos mais adiantados da escola, em que eles falavam séria e francamente em frente dos professores das suas mais íntimas preocupações de adolescentes. Era um corpo docente muito diversificado em termos de idade e experiência. Esta diversidade, juntamente com a excepcional motivação dos professores, contribuiu para tornar interessantes e vivas reuniões desinteressantes e de rotina; permitiu ainda a existência de grande apoio e observação entre os professores. [Este foi o caso, em particular, observado no período pós-PT, quando antigos membros do NAE tiveram um papel fundamental na continuação do desenvolvimento de um currículo interdisciplinar baseado num tema gerador].

Desenvolvimento curricular e prática de sala de aula

A Escola Habib distinguiu-se pelo facto de os professores terem levado a peito o duplo e interactivo objectivo do Projecto, a reorientação cur-

ricular e a democratização da sala de aula. Prova disso era visível nas práticas de sala de aula, bem como no conteúdo das aulas e das actividades. Comparadas com as de outros locais incluídos nesta pesquisa, as práticas de sala de aula na Escola Habib eram muito centradas no aluno, com actividades de aprendizagem girando em torno de assuntos de interesse imediato e de importância para a vida diária dos alunos, com o objectivo de promover uma leitura mais crítica do seu mundo. Por exemplo, numa aula observada enquanto decorriam as Olimpíadas de 1992 (o tema gerador para o semestre era «Os Jogos Olímpicos»), os alunos envolveram-se num debate aceso, utilizando a economia política para explicar por que razão alguns países, como os EUA, ganham tantas medalhas, enquanto outros, como o Brasil, ganham tão poucas. Em todas as turmas o trabalho de grupo era a norma, as discussões pareciam entusiasmar a maioria dos alunos e os professores pareciam desempenhar um papel de apoio à aprendizagem, em vez de fazerem palestras.

Exemplo de como o currículo se alterou verdadeiramente devido ao Inter Projecto, no segundo semestre de 1992 – com o tema gerador «Relações Humanas» – uma professora de Geografia de uma turma do quinto ano apresentou aos alunos um texto para discussão, «Contrastes urbanos e a distribuição da pobreza». O texto resumia de forma breve o facto de as desigualdades na distribuição de bens, serviços e oportunidades criarem as diferenças entre bairros ricos e pobres que se desenvolvem em zonas urbanas como São Paulo. A mesma professora pôs os alunos do sexto ano a discutir a impugnação iminente do então Presidente Collor. Os alunos trabalharam em grupos e produziram cartazes de opinião com títulos como «Problemas do Brasil»; «Sabe o que é impugnação?»; «Os brasileiros merecem justiça». Essas manifestações de um currículo mais politizado e a criação de oportunidades de os alunos reflectirem de forma mais crítica sobre a realidade actual levou muitos professores (em particular, os que ideologicamente se opunham ao Partido dos Trabalhadores) a encontrarem um tom politicamente dogmático e pedagogicamente incorrecto nos resultados curriculares das turmas do Inter Projecto. No entanto, muitos outros professores eram de opinião de que era precisamente esse aspecto da reforma do PT que mais os atraía.

A construção colectiva do conhecimento numa aula dialógica. Com mais de 20 anos, a face jovem da professora reflecte ao mesmo tempo entusiasmo e uma certa dose de ansiedade em relação à sua enorme responsabilidade de ensinar os quase trinta alunos do quarto ano sentados à sua frente em filas irregulares. A maioria dos 29 alunos sentados em cinco filas são raparigas, dez são rapazes, representando a mistura de um largo espectro de heranças rácicas europeias e africanas que é típica dos bairros da

classe operária de São Paulo. O quadro está num estado deplorável com uma zona branca enorme no sítio onde a superfície verde está completamente gasta; isto também é típico das escolas nesses bairros.

Perante a turma, a professora, Elena, está a falar com um pai, resolvendo um problema de suspensão de um aluno da escola. Este encontro prolongado no meio da aula reflecte o tempo limitado que os professores têm para tratar de problemas administrativos e disciplinares, pelo que estão continuamente a interromper o período de aulas com obrigações como as de dialogar com pais ou fazer reuniões de professores.

Sem necessidade de meter na ordem a turma, a presença de Elena na sala impunha respeito aos alunos. Estão pacientemente sentados a ouvi-la explicar o que vão hoje fazer para Estudos Sociais. Indica que, dado o limitado tempo de que dispõem – devido à reunião de professores que tinha acabado de se realizar nessa manhã durante a aula – iriam apenas copiar algumas questões do quadro. Referindo-se a um texto que já tinham copiado do quadro, diz-lhes: «Vou agora escrever as perguntas sobre o texto e será o vosso trabalho de casa.» A turma obedientemente copia o trabalho de casa do quadro, mas pouco depois instala-se uma energia diferente, mais inquiridora, quando a professora se volta de frente para os alunos no intervalo de escrever frases.

É habitual para os alunos terem um caderno para cada disciplina onde estão copiadas do quadro todas as lições, devido à falta de materiais e apoio logístico, i.e., poucos livros ou textos, inexistência de fotocopiadoras e pouco papel para fotocópias para professores. Daí que os professores muitas vezes escrevam determinados textos no quadro para os alunos copiarem para os cadernos, bem como quaisquer exercícios relacionados com esses textos. De novo, o que é extraordinário nesta aula em particular é o facto de uma prática pedagógica tradicional – a cópia de um texto e das perguntas a responder como trabalho de casa – ser transformada num dinâmico momento de diálogo entre professor e alunos em torno de temas de enorme relevância para a realidade e vida diária dos alunos. O tema gerador na turma de Elena é «Trabalhadores».

Transcrição de uma aula dialógica

A professora escreve no quadro:

a) Para você o problema da falta de moradia e de emprego tem relação com a alta taxa de natalidade?

Acaba de escrever a frase e inicia um breve diálogo com os alunos, fazendo-lhes perguntas orais. Um aluno responde imediatamente:

Com emprego você pode pagar coisas, sem emprego você não pode.

Outros alunos entram na discussão, respondendo entusiasticamente às questões postas pela professora. A discussão torna-se animada à medida que a professora vai fazendo novas perguntas relacionadas com o texto que os alunos estão a estudar. Os alunos começam a contar as suas histórias pessoais de pobreza e luta, e uma aluna particularmente viva começa a falar de uma família que conhece com 20 filhos. A professora põe fim a esta discussão espontânea, afirmando com veemência [em resposta à ideia das 20 crianças]:

Que locura!

Volta-se e continua a escrever perguntas no quadro, fazendo pausas para verificar se os alunos compreendem cada questão antes de avançar para a seguinte. Três alunas mais desenvoltas, em especial, conseguem equacionar a relação entre economia e família, relacionando experiências pessoais com emprego e afirmando que, quando se tem muitos filhos, tem de se trabalhar mais para os sustentar. Isto leva a uma discussão sobre as diferenças entre famílias urbanas e rurais. A professora pergunta:

Porque têm no campo mais filhos?

Os alunos respondem:

Porque as crianças ajudam nas colheitas.

Um aluno observa:

Os grandes poderão ajudar se arrumam trabalho, mas já é difícil prá adulto.

Uma aluna acrescenta:

Mas aí o dinheiro vai acabando com os filhos, com os remédios, as escolas...

A professora reforça os seus exemplos:

É, com o custo dos remédios, a escola...

A discussão pára e os alunos continuam a escrever durante alguns segundos, mas em breve a discussão é retomada por um aluno. Desta feita, o aluno, após ponderar as contradições entre a vida urbana e rural, comenta:

Aqui não se planta e chove... lá eles plantam mas não chove...

Este comentário reflecte o facto de as famílias de muitos alunos serem imigrantes do Nordeste, região pobre e flagelada por secas. Outro aluno refere a discrepância entre o preço da alface no campo e na cidade, onde é três vezes mais cara. E explica:

No campo vendem para alguém e depois [esses] sobem muito o preço porque não está dando lucro, com o preço da condução.

Um aluno acrescenta:

Na cidade é mais difícil prá família numerosa porque não...

Outra aluna completa a afirmação:

Não tem trabalho e todos querem lucro.

E continua, relatando a história da sua própria família.

Enquanto os alunos se envolvem nesta interacção dialógica acerca dos temas, motivada pelas perguntas que a professora escreveu no quadro, Elena pára de novo para verificar a compreensão de uma expressão em particular:

O que é bóia fria?

Entre várias respostas que os alunos apresentam, um deles diz:

Trabalhador rural!

A professora continua:

Ele ganha...

E os alunos [em coro]:

Pouco!

Professora:

Trabalha muito, ganha pouco.

Aluno:

Por isso se chama bóia fria, porque trabalha muito, ganha pouco e só pode levar a comida fria ao trabalho.

A discussão continua intermitentemente quando a professora pára para fazer perguntas, enquanto uns respondem e outros continuam a copiar. A professora então volta-se para os alunos e pede respostas à última pergunta que escreveu no quadro:

Porque trabalham as mulheres fora atualmente?

Os alunos propõem respostas, explicando que as mulheres têm de se empregar para ajudar ao orçamento familiar, ou porque os maridos morreram. Cerca de um terço dos alunos da turma participa, enquanto outros ficam de fora, preferindo o papel passivo de copiar perguntas. Com excepção de um rapaz, as raparigas parecem mais prontas a comunicar as suas ideias à turma.

Uma rapariga acrescenta:

Muitas contas, a luz, água, aluguel, às vezes não dá.

A professora pergunta:

Diminuiu a quantidade de crianças porque a mulher foi trabalhar fora?

Segue-se um debate aceso, levando a professora a reformular a pergunta que tinha escrito no quadro, com base nos aspectos avançados pelos alunos durante a discussão. Os alunos ajudam a reescrever a pergunta, ditando enquanto a professora escreve no quadro para o resto da turma:

Na sua opinião o número de crianças diminuiu na cidade porque as mulheres estão trabalhando fora de casa ou por causa da dificuldade financeira?

A professora pára para clarificar:

O que é dificuldade financeira?

Uma aluna anuncia à turma:

Eu já respondi tudo.

A professora repreende-a:

Não quero resposta boba.

Outro aluno responde à pergunta inicial:

Quer dizer que uns ganham mais do que outros.

A professora tenta que o aluno faça uma análise mais profunda:

Porque ganham uns mais do que outros?

Aluno:

Uns trabalham em melhor emprego.

Professora:

Então isso é distribuição de renda, uns ganham muito, outros pouco.

Um aluno acrescenta:

Os trabalhadores têm direito de ser registrados.

A professora escreve e faz a pergunta:

Para você a situação precária de vida está relacionada com uma má distribuição da renda?

Aluno:

Acho que sim, não é que todos devem ser iguais, mas cada um tem seu valor.

Aluno:

Um quer comprar uma roupa e não pode porque não tem dinheiro, deveria ser igual.

Professora:

O justo...

Exasperado pelo tema da discussão, um aluno finalmente exclama:

Trabalhar, trabalhar, sacrificar sua vida para ganhar uma miséria, não dá!

Este diálogo da sala de aula ilustra uma abordagem problematizadora do ensino que o Inter Projecto tentava promover e que, de facto, persistiu na Escola Habib depois de terminar a governação PT. Nesta particular transcrição, a professora dá oportunidade aos alunos para, de uma forma consistente, darem as suas opiniões sobre o tema e reflectirem sobre a sua

importância para as suas próprias experiências. Mesmo quando uma criança relata uma história pessoal, a professora avaliza essa participação.

Este tipo de interacção dialógica ilustra muitas discussões semelhantes entre professor e alunos que encontrámos em turmas que participavam no Inter Projecto. O pedagogo crítico norte-americano Ira Shor define muito correctamente esta prática pedagógica como uma forma de dessocialização, na medida em que «o diálogo crítico democrático questiona as relações tradicionais da sala de aula, monopólio de discurso do professor, autoridade unilateral e programa oficial [...]». Ele esclarece mais sobre o que deveria acontecer numa aula dessocializante a fim de promover o diálogo crítico como base de desenvolvimento de uma contracultura educativa. Escreve Shor:

> As ideias dos alunos sobre o tema constituem o ponto em que começa o diálogo crítico. Essas ideias são produtos sociais aprendidos na cultura de massa e no currículo tradicional, dois agentes de socialização. Numa aula dessocializante, o conhecimento existente é examinado com o objectivo de obter distância crítica sobre o que se absorveu acriticamente na escola e na vida diária.[8]

Exemplos claros desta aprendizagem eram abundantes na Escola Habib.

Avaliação do Inter Projecto pelos professores

Como os de outras escolas, os professores da Escola Habib tinham um vasto leque de opiniões sobre o Inter Projecto e implementaram-no nas suas aulas com graus de êxito e fidelidade variáveis. Curiosamente, um aspecto característico desta escola era não tanto se deviam aderir ao Projecto, mas antes, como o entender e utilizar os seus princípios. Embora os professores dispusessem de vários locais onde negociar uma compreensão participada – a mais notória eram as reuniões dos grupos de formação – persistiam, mesmo assim, discordâncias e pontos de vista opostos, como os perfis que se seguem ilustram.

JENNY: Uma educadora informada e motivada com pouco mais de 40 anos, Jenny tinha dois empregos: directora de uma escola do sistema estadual e professora de Português no sistema municipal. Educada toda a vida em instituições privadas de elite, estudou sob orientação de freiras dominicanas durante o secundário e a formação como professora. Apesar do seu alto nível de instrução [duas licenciaturas, uma em Filologia e outra em

[8] Shor, Ira, *Empowering Education: Teaching for Social Change* (Chicago: Chicago University Press, 1992), p. 114.

Pedagogia], afirmava que os dois salários que recebia como professora e como directora não chegavam para a manter na profissão. Era a sua noção de responsabilidade em servir o país que motivava Jenny a continuar empenhada em trabalhar como educadora.

Jenny declarava ter «convicções educativas progressistas». De facto, a observação demonstrou que utilizava métodos de ensino modernos nas suas aulas que faziam lembrar a eficiência fria dos modelos norte-americanos (*e.g.*, a aprendizagem para a mestria). Os seus alunos estavam sentados muito direitinhos em carteiras limpas e seguiam à risca as suas aulas bem estruturadas. No entanto, citava Freire como essencial para compreender o papel da educação na sociedade brasileira contemporânea, embora não se posicionasse completamente na linha da filosofia política ou educativa do PT, afirmava acerca do Inter Projecto nas escolas municipais:

> Penso que os autores que tratam da educação através da mudança são os que têm mais a oferecer, em termos da solução dos nossos problemas nacionais, uma vez que a educação está muito próxima desse aspecto social. Penso que a educação é a verdadeira base de tudo, da compreensão, da consciência do indivíduo, da formação da cidadania para que seja actuante na sociedade, lutando pelos seus direitos, cumprindo os seus deveres, exigindo os seus direitos... Acredito que é um dos três pontos do tripé estrutural de um país – a educação – se não o mais importante aspecto da estrutura do país. Este projecto deu-nos uma abertura, uma mudança no que estava a acontecer na cidade em termos de educação, penso que constituiu mesmo uma mudança bastante radical para muitos de nós que ainda trabalhávamos com uma metodologia diferente, outra linha de pensamento. Mas no processo da sua implementação demonstrou resultados, mudanças no comportamento das nossas crianças, um maior grau de conscientização que o projecto estava a causar numa base individual. Considero isto extremamente importante, pois as crianças, de facto, modificaram-se. Deixaram de destruir coisas na escola e começaram a ver a escola como um espaço a que tinham direito e que é seu. Não é um espaço público onde reina a anarquia e o vandalismo, mas um espaço de pessoas para que as pessoas se desenvolvam.

Em linhas gerais, Jenny via o Inter Projecto a uma luz positiva, mas não sem exprimir reservas sobre a sua exequibilidade e reconhecer as limitações derivadas da sua implementação em larga escala. A este respeito afirmou:

> A escola pública implica algo muito grande. É tão grande que é difícil de alcançar. Pode ser atingido ao nível da implementação obrigatória [de uma dada reforma], ou seja, todos deveriam seguir linhas de orientação educativa específicas estabelecidas pela administração. Mas é inimaginável que isto garanta que todos sejam afectados pelas mudanças internas [causadas pela reforma]. Pode acontecer que as pessoas mudem apenas exteriormente e continuem sem pôr em prática o [currículo] da escola dentro do Inter [Projecto] e não se empenhem verdadeira-

> mente no processo de mudança. Não precisamos, portanto, de avaliar até que ponto esta administração afectou as escolas em termos de sistema no seu todo. O sistema é muito grande. Sim, houve uma implementação do Projecto em larga escala, mas com muitos a continuarem sem estarem verdadeiramente conscientes dele.

As observações de Jenny resumem bem o que tanto o pessoal dos NAE como os professores que entusiasticamente apoiaram o projecto acabaram por reconhecer: a implementação do Projecto foi desigual dentro das escolas e através do sistema devido à falta de capacidade ou de vontade por parte dos professores de entenderem completamente a sua essência. Em grande medida, os professores concordaram em trabalhar com o Projecto sem realmente perceberem de que se tratava. Esta ausência de consciência da parte de alguns professores comprova, mais uma vez, até que ponto a sua formação era limitada e quanto era elevado o seu grau de exaustão profissional, o que pode associar-se às condições económicas e sociais do Brasil no seu todo. Por exemplo, muitos professores são forçados a trabalhar em mais de uma escola para ganharem o suficiente para viver [como acontecia com Jenny], o que lhes deixa pouco tempo e energia para o trabalho intenso e os processos analíticos necessários para planificar e pôr em prática um currículo interdisciplinar através de um tema gerador.

MAGDA: Magda falou abertamente de quanto gostara de trabalhar no sistema municipal nos últimos 17 anos, como professora de Artes. Bem informada na sua área, recebeu formação em desenho, artes plásticas, educação artística e pedagogia em quatro instituições pós-secundárias, incluindo a Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Nos últimos seis anos vinha trabalhando tanto no sistema municipal como no estadual, como acontecia com muitos dos seus colegas, face aos baixos salários dos professores e à inflação galopante. No passado trabalhara em escolas privadas e em escolas de Arte, ensinando desenho. A sua experiência no sistema escolar municipal é extensa e inclui um envolvimento desde cedo na organização do *supletivo* [ensino nocturno para adultos] no sistema municipal.

Apesar da sua extensa experiência profissional, Magda, como era de esperar da sua personalidade artística, deu a seguinte resposta singela, quando lhe pedimos que identificasse as influências teóricas na sua pedagogia: «Eu sou muito eu própria [...] Tenho uma formação artística variada, faço também teatro, televisão, publicidade. Sei um pouquinho de cada área. Assim, todos os anos trabalho em função dos interesses dos alunos, já estou habituada a não ter um plano determinado.»

Dada a sua abordagem flexível à planificação curricular, Magda estava muito aberta à ideia de criar um currículo de acordo com um tema gerador escolhido em cada semestre. Reconheceu, todavia, que, no início, a

mudança na estrutura curricular não caiu muito bem entre os alunos. Recordou que a primeira reacção dos alunos, quando o sistema [do Inter Projecto] foi implementado, foi de resistência. Segundo ela, os alunos «não percebiam o que estava a acontecer, pediam que lhes ensinassem matéria, julgavam que não estavam a receber aulas em nenhuma disciplina. Diziam: "Está tudo muito bem, mas quando é que começam as aulas?".» Mas com o passar do tempo, salientou Magda, os alunos tomaram consciência da finalidade de trabalhar desta nova maneira. Começaram a compreender o Projecto e finalmente, na sua opinião, acabaram por aceitar plenamente a proposta. Explicou melhor a mudança de atitude dos seus alunos:

> O facto de terem consciência de que antes havia fórmulas e tudo lhes era apresentado muito organizado dava-lhes um falso sentido de segurança, uma vez que tinham algo de concreto para memorizar e responder. Agora [com o Inter Projecto] tinham de pesquisar, procurar coisas, investigar, tinham de desenvolver as suas próprias opiniões sobre as coisas. Isto fê-los sentir inseguros. Depois perceberam que estavam a fazer-lhes um desafio, a pedir-lhes que reagissem. Tiveram de reagir. Já não era algo cómodo, um produto acabado que lhes era transmitido, tinham de procurar [as suas próprias respostas]. Acabaram por gostar muito do Projecto.

Para Magda, além de os alunos acabarem por aceitar e gostar dos desafios que o Inter Projecto representou para eles, o seu relativo sucesso na Escola Habib teve a ver com o facto de já lá existir um forte sentido de camaradagem entre os professores, que encaixou bem no princípio do trabalho em grupo do Projecto. «Nesta escola temos laços fortes de amizade entre os professores. Especialmente ao nível II [anos intermédios] temos uma comunidade de professores, e o Inter veio reforçar esse espírito que já existia entre nós.»

As relações professor-aluno também melhoraram significativamente. Diminuíram as tradicionais distâncias entre professores e alunos em resultado das metodologias de diálogo e problematização contínua, introduzidas na sala de aula com o advento do Inter Projecto. Magda comentou as correspondentes mudanças nas práticas dos professores, especialmente na visão que tinham dos alunos, ocorridas com a chegada do Projecto:

> Na abordagem tradicional o professor diz ao aluno «Tu estás aí, eu estou aqui. Eu sou a autoridade suprema e tu tens de respeitar-me e obedecer-me». Mas há alguns professores que já compreenderam o conceito [sugerido pelo Projecto] de que temos de dar espaço aos alunos para que se abram, uma vez que se vai trabalhar a partir do discurso dos alunos. Não se trata só da investigação preliminar. A investigação tem de ter lugar todos os dias, temos de analisar sempre o que o aluno diz para podermos trabalhar com esse material, para modificarmos [as aulas] à medida que vamos andando. Ainda há professores que resistem, mas não são a maioria, pelo menos nesta escola.

Por fim, identificou o papel do Coordenador Pedagógico como a chave do desenvolvimento positivo do Projecto em qualquer lugar. No entanto, era de opinião que a Escola Habib tinha a sorte de ter uma excelente CP, capaz de compreender o Projecto teoricamente e orientar os professores na sua implementação, «porque se ela [a CP] não é capaz de compreender o processo, não se consegue nada, os professores vão sentir-se desorientados. Cá na escola temos isso.»

Curiosamente, mencionou a falta de apoio do pessoal administrativo da escola [i.e., pessoal da secretaria e de apoio] como a origem da maior resistência em relação ao Projecto na Escola Habib. Não conseguiam ver a validade do trabalho educativo que os professores estavam a realizar no âmbito do Inter Projecto. Magda atribui essa rejeição a uma mentalidade burocrática: «Não compreendem a flexibilidade que temos nas aulas e a liberdade que os alunos têm de ter [neste Projecto]. Dizem-nos "vocês divertem-se enquanto nós temos de trabalhar"... que estamos a ganhar dinheiro sem fazer nada.» Como resultado desta desaprovação, Magda contou que o pessoal administrativo fazia uso dos poucos controlos punitivos que tinham sobre os professores. Por exemplo, «se chegávamos um minuto atrasados descontavam-nos um ponto». A situação deteriorou-se de tal modo que o director da escola teve de intervir para garantir que os professores fossem pagos pelas horas que davam ao Projecto.

Tal como muitos outros professores que, em princípio, concordavam com o Projecto e fizeram um esforço para implementar o novo currículo, Magda lamentava o reduzido apoio técnico que o pessoal dos NAE conseguia dar, devido à rápida expansão do Projecto no sistema municipal. Para fazer face a este problema, Magda sugeriu que os NAE deveriam ter criado uma unidade central onde os professores pudessem ter acesso a recursos, tais como materiais didácticos e vídeos, e receber apoio técnico directo.

A respeito destas e outras limitações detectadas na administração do PT nas escolas municipais, disse o seguinte:

> Tinham as melhores intenções, óptimas qualificações e capacidades, mas eram muito poucos para conseguirem responder às necessidades de todas as escolas. Este processo está só no início, se houvesse tempo para o continuar... Esperamos ter a oportunidade de continuar, agora que enfrentamos uma mudança de governo... Tenho grandes receios. Se ganhar o candidato do PT, ele de certeza dá continuidade ao Projecto, mas se ganhar o outro, que é de um partido autoritário, ligado ao anterior regime militar, por isso tem uma posição diferente, não aceita esta abertura. São do sistema que defende que o professor tem de estar na aula a ensinar o que está decidido que ensinem. [De acordo com esta posição] as pessoas não precisam de ser críticas, precisam de obedecer.

Apesar da ameaça de uma mudança na administração no final de 1992, Magda manteve-se firme na sua convicção de que o Projecto tinha definitivamente mudado a forma como ela e outros professores encaravam o seu papel de educadores. Apresentou a seguinte opinião optimista sobre a continuação dos elementos essenciais do Projecto no futuro:

> Não acredito que desapareça, pois os professores que estão no Projecto têm uma visão diferente. Transformaram-se, tivemos uma certa liberdade, e quem quer que tenha saboreado essa liberdade nunca aceitará voltar ao padrão antigo. Pode ser que lá em cima, na Secretaria, haja uma mudança de política. Mas na sala de aula nunca teremos a mesma mentalidade. O tipo de aulas que vamos dar nunca será o mesmo, por isso penso que, de certo modo, ficará uma sementinha: [da qual resultará] um novo tipo de aula, uma nova forma de tratar os alunos e de viver os seus problemas.

FRANCISCO: Entre os professores mais entusiasmados com o Inter Projecto na Escola Habib contava-se um professor do quarto ano, Francisco. Era o exemplo do que se poderia chamar o «educador militante» no Brasil contemporâneo. Nascido e criado no bairro pobre onde ainda ensina, considerou o seu papel como educador uma parte integrante do seu trabalho político na defesa dos direitos da sua comunidade. Prova da sua militância educativa era o facto de que, além do seu trabalho diário na Escola Habib, participava activamente à noite num grupo de alfabetização de adultos, que fazia parte do MOVA, o movimento de alfabetização iniciado pela administração de Freire.

Com 24 anos, casado e pai de dois filhos, Francisco vive e trabalha na periferia a sul de São Paulo. O seu rosto jovem mas cansado reflecte as dificuldades da sua vida diária e a batalha para se tornar professor, apesar de nascido no interior dos bairros de lata. Falou com toda a franqueza das dificuldades com que foi criado: «Quanto a mim, nunca tive mãe, foi-se embora quando eu tinha três anos. Tive muitas madrastas. Vivia numa barraca que estava a cair aos bocados. Apanhava comida no chão do mercado de rua... [Tendo crescido pobre] aprendi a gostar das pessoas por aquilo que são, sem me preocupar com a sua posição social. Todos temos valor, através da educação temos de descobrir o nosso valor para aprendermos a crescer.»

Consequentemente, os alunos de Francisco respeitavam-no porque ele respeitava-os plenamente como iguais na grande luta pela construção de uma escola, cidade e vida melhores. A sua própria luta para se instruir, apesar das condições adversas, teve um efeito marcante na sua visão político-pedagógica:

> Vivo a mesma realidade dos meus alunos, vivo aqui na periferia. Não frequentei o colégio porque neste país é extremamente caro, o que torna o acesso à universidade proibitivo para muitos. Fiz o magistério há dois anos e espero estudar

> Direito ou mesmo Pedagogia, mas para mim será difícil frequentar a universidade. O dia todo a trabalhar... mesmo quando andava no secundário... ia às aulas de manhã, trabalhava no banco a tarde toda... chegava a casa sem água corrente, mal tinha um copo para beber e ainda tinha de fazer os trabalhos de casa para o dia seguinte. Isto faz-me compreender melhor os meus alunos. Essa experiência também me fez procurar as causas de insucesso escolar da maioria das crianças. O insucesso escolar tem a ver com as condições de vida do aluno... sem comida, sem ninguém que olhe por eles, sem mãe, sem pai. Para piorar as coisas [na escola] a criança fica de fora, recebendo informação que não tem nada a ver com ela...

Quando Francisco chegou à Escola Habib, já se iniciara o Inter Projecto. Porém, ele testemunhara os primeiros passos do seu desenvolvimento noutra escola em que trabalhara antes, como professor substituto. Viu imediatamente que o Inter Projecto casava bem com as suas próprias convicções sobre o papel transformador da educação na sociedade brasileira: «Sou um filho da periferia, uma criança da escola pública, portanto, como podia não abraçar algo que falava da minha própria vida?»

Não surpreende, por isso, que Francisco concordasse com a premissa do Inter Projecto de partir da realidade local dos alunos, especialmente quando se ensinam crianças de bairros operários pobres numa cidade como São Paulo. Deste modo, afirmou, «não faz sentido falar de Paris a um aluno que vive em *Missionária* ou *Jardim Miriam* [dois bairros relativamente pobres perto da Escola Habib] e nem sequer conhece Santo Amaro [uma zona comercial próxima].» Também em consonância com a perspectiva pedagógica do Projecto, considerava os alunos como «sujeitos activos» no processo de aprendizagem e considerava que o papel do professor era o de catalisador na conscientização dos seus alunos. Assim sendo, defendia que «o professor tem de usar de criatividade para tirar partido do que existe em concreto na sala de aula. Tem de se falar a linguagem do aluno, a linguagem popular.»

As afirmações de Francisco reflectiam uma determinada postura face à natureza e objectivo da interacção dialógica que o Inter Projecto pretendia cultivar na sala de aula. Ao mesmo tempo, defendia que o papel de um educador libertador não é arranjar desculpas para o facto de os seus alunos carenciados não conseguirem aprender; em vez disso, insistia Francisco, os professores deviam ajudar os alunos a compreender as suas condições de vida para acordar neles o desejo de transformarem essas condições. Ele explicou este ponto de forma muito directa: «Não se lhe deve dizer "olha, não tens isto nem aquilo, por isso não vales nada". É o contrário, "uma vez que não tens aquelas coisas [materiais] tens de demonstrar as tuas capacidades". Temos de reverter o processo.»

Aos olhos de Francisco, o objectivo do Inter Projecto de educar para a conscientização realiza-se utilizando o princípio freireano do tema gera-

dor. Para ele o tema gerador é um problema importante para a comunidade, mas não se esgota aí. O papel do educador é problematizar a situação significativa para a comunidade incorporada no tema gerador. Explicou, por exemplo, que se o tema gerador é «violência» [que foi o caso na Habib durante a implementação do Projecto em 1992], então o professor tem de construir o seu currículo em torno de uma série de «questões significativas», tais como: «De que tipos de violência estou a falar?»; «Como cometo violência?»; «Que factores tornam a violência intimidatória para a comunidade, para os indivíduos?»; «Que outros valores se escondem por detrás do problema da violência?». Afirma ele: «Não chega olhar apenas para o problema. Temos de olhar para as causas e para o que se pode fazer para transformar o processo. Assim, o tema gerador é um desafio à análise». Aparentemente, Francisco associava directamente a utilização pedagógica de um tema gerador [como eixo de um currículo interdisciplinar] com o que considerava um imperativo político de resolver problemas sociais através de um processo de conscientização colectiva e acção transformadora. A partir desta posição a escola torna-se um elemento essencial na luta pela justiça social e uma cidadania crítica. Segundo as suas próprias palavras:

> É por isso que eu digo que o trabalho da escola não pode limitar-se a quatro paredes, pois, a partir do momento em que se está dentro de quatro paredes, está-se a alienar o aluno. Não faz sentido dar às crianças livros para lerem se eles não compreendem o que se passa na sua própria rua. Por isso, só partindo da experiência diária [da criança] podemos criar um cidadão crítico e [instilar nele] a noção do direito à cidadania.

Interrogado sobre a forma como a experiência no Inter Projecto afectou a sua prática educativa, Francisco demonstrou de novo uma postura decididamente crítica. No âmbito do Inter Projecto, insistiu Francisco, «a abordagem à história não é a que a sociedade quer, a forma como a sociedade determina que as coisas aconteceram. Tornamo-nos professores-investigadores. Trabalhamos na pesquisa dos meios e artifícios que demonstrem aos alunos que há uma história alienante e que há outra de pessoas que contribuíram mas foram simplesmente apagadas da nossa história.» Assim, ele questionava [tal como a SME-PT] os conceitos convencionais do que constitui a informação válida e reconhecia a presença de uma história e de conhecimento fora do discurso «oficial» que deve ser tida em conta no âmbito da aula transformadora.

Além disso, como muitos colegas da Escola Habib, Francisco deu conta do aumento da interacção profissional entre os professores, em resultado da implementação do Inter Projecto; mas, ao mesmo tempo, fez notar que o Projecto não conseguiu atingir o objectivo de promover o envolvi-

mento da comunidade no programa educativo da escola. Francisco atribuía à hora em conjunto este aumento da unidade dentro do corpo docente da escola, introduzida com o Inter Projecto: «porque os professores agora têm uma hora específica para se sentarem a discutir, analisar, passar em revista coisas em conjunto. De repente as preocupações que antes eram individuais tornaram-se preocupações de todos». Embora a grande tarefa de galvanizar a comunidade em torno de um movimento para construir a escola pública popular ainda estivesse para acontecer, Francisco acreditava que o Inter Projecto forneceria o trabalho de base necessário para que esse processo começasse. «Estamos a dar alguns passos. Não podemos dizer que efectivamente atingimos a unidade [com a comunidade] porque não atingimos. É um processo gradual... porque tivemos anos e anos de tradicionalismo.» O Inter Projecto significou, portanto, um primeiro passo para mudar não só a estrutura mental que os professores têm do seu trabalho e do papel da escola, mas envolveu também o abanar dos conceitos tradicionais que a comunidade tinha acerca da escola.

Francisco foi um dos poucos professores entrevistados que se posicionou fortemente partidário do Partido dos Trabalhadores e do seu projecto global de construir uma escola pública popular para conseguir a educação de uma cidadania crítica e participativa. Ao contrário de muitos dos seus colegas, para quem a associação do Projecto com a administração PT os fazia desconfiar das suas intenções, que consideravam intrinsecamente partidárias e, em última análise, indesejáveis, para Francisco a associação do PT deu ao programa de reforma curricular validade imediata. Ele defendeu acaloradamente a sua posição com estas palavras: «O PT é um governo dos trabalhadores, que é precisamente o que o diferencia dos anteriores governos municipais. O PT é um partido com uma história muito bonita. Houve anos de luta e conquistas. É por isso que uso a estrela do PT na minha camisa, pois acho que quando uma coisa é boa devemos anunciá-la.» [Está a referir-se ao emblema do PT – uma estrela vermelha com as iniciais PT a branco – vulgarmente usada durante a campanha para as eleições municipais de Outubro de 1992]. Como outros apoiantes do PT nas escolas municipais, Francisco estava muito consciente de que, se o partido perdesse as eleições, tal significaria seguramente o fim do Inter Projecto.

Sumário: o impacte do Projecto

Os alunos de uma turma do sétimo ano que, em 1992, tinham tido a experiência de dois anos de escolaridade com o Inter Projecto na Escola Habib, reflectiram sobre o êxito relativo do Projecto em atingir o seu objec-

tivo de aumentar a consciência crítica dos alunos. Estes alunos demonstraram grande facilidade em descrever as condições económicas e sociais do Brasil e a forma como o Inter Projecto os ajudara a relacionar os conhecimentos adquiridos na escola com a sua situação actual. Compreenderam bem os princípios do Projecto de trabalho em grupo e interacção dialógica e estavam muito satisfeitos com o seu efeito no modo como e naquilo que estavam a aprender. Assim, fizeram comentários como: «Aprendemos mais com o Inter Projecto»; «Fixamos melhor o que aprendemos»; «Tem a ver com as nossas vidas». Os alunos conseguiram dar exemplos concretos de como as suas aulas tinham mudado; por exemplo, uma aluna relatou que, na sua aula de Inglês, tinham traduzido canções de *rap* e discutido as fortes ligações culturais entre o Brasil e os Estados Unidos, e os efeitos do «imperialismo cultural». «Olhe para nós!» exclamou, «usamos *jeans* e "ténis", queremos todos parecer americanos». Embora não sejam, obviamente, novidade aos olhos dos alunos, estas revelações nasceram da sua experiência de diálogo crítico levado a cabo nas suas aulas, no âmbito pedagógico-político do Inter Projecto. Mais importante foi que, quando se colocou aos alunos a questão sobre a sua escola ideal, as respostas faziam eco dos grandes objectivos da SME-PT de criar uma escola pública popular, através da promoção de uma consciência crítica e da responsabilização comunitária: em geral, projectavam a utopia de uma escola em que todos estivessem unidos, trabalhando e aprendendo em conjunto, sem competição, mas em solidariedade, para construir um futuro melhor.

A Escola Habib foi um dos sítios em que se deu continuidade ao trabalho de campo em 1994. Como resultado, o impacte do Inter Projecto pode discutir-se em termos concretos, analisando os elementos do Projecto que permaneceram, apesar da mudança na administração. Deve notar-se, uma vez mais, que vários elementos do pessoal do NAE-6 pertenciam ao quadro da Escola Habib até 1989, e voltaram depois das eleições de 1992, decerto, trazendo com eles o saber e o entusiasmo pelas reformas da administração anterior. O apontamento que se segue descreve uma reunião de um grupo de professores que desenvolveram um tema gerador, dois anos após a derrota eleitoral do PT.

Análise colectiva da realidade da escola. O pequeno grupo de nove professores (sete mulheres e dois homens) discutiu, por vezes acaloradamente, os dados que tinham coligido através de entrevistas com residentes do bairro. Lendo alto o que tinham registado nos cadernos, os participantes partilharam as várias afirmações feitas pelos moradores e foram-nas codificando. Por exemplo, uma afirmação de um jovem do bairro com experiência da rua era: «o truque é não nos misturarmos com passadores de droga e criminosos», que foi integrada na categoria «segurança». Outras

categorias incluíam «saúde», «higiene», «habitação», «lazer», «transportes», «escolaridade» e «relações sociais». Uma vez categorizados os dados, a equipa elaborou um quadro abrangente das várias categorias com os correspondentes fragmentos do discurso da comunidade.

Numa segunda reunião, o grupo trabalhou em conjunto para determinar as situações significativas reveladas nos dados. A certa altura, durante esta reunião, os professores discutiram a natureza contraditória das afirmações feitas pela comunidade. Por exemplo, um professor fez notar que a mesma pessoa que considerou que «o bairro é calmo», mais tarde afirmou que «tem medo no bairro». Outros dos presentes questionaram a categorização de itens específicos; por exemplo, um dos professores levantou a questão sobre se a afirmação «as pessoas do monte estragam tudo» [referente a residentes numa zona mais pobre do bairro] deveria ser integrada na categoria de segurança ou de relações sociais. Dito de outro modo, a afirmação representava uma posição discriminatória contra os pobres que vivem no monte, ou exprimia uma legítima preocupação em relação a uma actividade criminosa que parte dessa zona do bairro?

Com respeito a outra expressão epigramática de um membro da comunidade, «em paz com deus e com o diabo», um professor [e antigo membro da Inter Equipa do NAE] afirmou categoricamente: «essa é muito significativa», chamando a atenção para o facto de representar uma estratégia de sobrevivência para esses membros da comunidade que respeitam a lei mas, ao mesmo tempo, tratam bem os criminosos com quem são forçados a coexistir. Como resultado deste interactivo e dinâmico processo de análise conjunta, identificaram-se várias situações e chegou-se a um consenso acerca do tema gerador, em torno do qual se construiria o currículo.

Este grau de empenhamento no Inter Projecto – representado pela vontade destes professores continuarem a pôr em prática um Estudo da Realidade para daí retirarem um tema gerador e criarem um currículo interdisciplinar, apesar dos esforços da nova administração para desacreditar e pôr fim à reforma curricular do PT – é significativo. Todavia, estas observações têm de ser confrontadas com as impressões de outros professores que também ficaram.

Por exemplo, em 1994, numa entrevista subsequente, Francisco estava mais crítico nas suas reflexões sobre os êxitos e limitações da experiência de reforma do PT. Como outros, citou a instituição da JTI[9] e dos ciclos como dois factores que tiveram um efeito nefasto nos últimos meses do

[9] A JTI (*Jornada de Tempo Integral*) – uma vitória legislativa do PT na regulamentação das escolas municipais – garantia aos professores o direito a dez horas de pagamento suplementar para preparação de aulas, quer participassem ou não no Inter Projecto, ao passo que, no início, só os que estavam no Projecto recebiam este subsídio.

mandato do PT. Também considerava a falta de clareza da proposta como, em última análise, responsável pela indefinição quanto ao futuro. Ele explica: «A proposta não estava claramente definida. As coisas ficavam, muitas vezes, ao nível da teoria, nem sempre senti que estivessem a ser postas em prática, frequentemente os professores não sabiam que utilidade tinha essa teoria na sala de aula. [Neste sentido], o NAE cometeu um pecado, deviam ter feito isto de maneira diferente. Em vez de nos chamarem para discutirmos teorias deveriam ter-nos dado métodos mais concretos.» No entanto, reconhece o impacte positivo do Inter Projecto, na medida em que «transformou os professores em investigadores... se quisessem podiam tornar-se participantes activos no processo de planificação educativa. A Secretaria via os professores como profissionais, e como profissionais tinham os seus direitos, bem como as suas obrigações. [Consequentemente], os professores descobriram que eram profissionais e não *baby-sitters*.»

Apesar destas avaliações negativas, Francisco concluiu com as seguintes observações: «o Inter Projecto deu-me as condições para pôr em prática todas as minhas aspirações como educador. Nunca me considerei apenas professor, sempre me vi como alguém que estava ao lado dos alunos. Nunca me limitei a transmitir-lhes informação, mas empenhei-me numa reflexão de prática vivida, minha e deles». Reflectindo sobre a experiência geral do Inter Projecto, Francisco mantinha inabalável a sua crença na educação como instrumento de transformação. «Como educador não gosto de manter uma opinião partidária. Não sou filiado no PT, não tenho quaisquer laços formais com o partido, mas acredito nalgumas propostas do PT. Acredito na escola pública como um espaço para transformar a sociedade.»

É claro, com base no trabalho que o pessoal da Escola Habib realizou durante a administração do PT, e a sua perseverança depois da derrota do PT, que o seu empenhamento na transformação democrática da sociedade era muito forte, pelo menos, entre um núcleo duro do corpo docente. Embora cada um dos professores, cujos perfis aqui se apresentam, expressasse a sua solidariedade com a escola pública popular de forma diferente, cada um deles reflecte o tipo do educador «responsável» descrito por Freire,[10] que trabalha com clareza, no que respeita aos seus valores políticos, e de uma forma que reflecte coerência entre esses valores e a sua prática educativa.

10 Paulo Freire, *Politics and Education* (Los Angeles: UCLA Latin American Center; São Paulo: Editora Cortez, 1995).

CASO 3
Pracinhas das Forças Expedicionárias Brasileiras: reorientação curricular como projecto da comunidade

A Escola das Pracinhas das Forças Expedicionárias Brasileiras (Escola das Pracinhas das FEB), embora não sendo escola-piloto para a sua área regional, do NAE-5, foi uma das primeiras escolas a participar no Inter Projecto. Em muitos aspectos, a Escola das Pracinhas realizou o Inter Projecto nas condições ideais. A frequência da escola era relativamente pequena – menos de 300 alunos com um corpo docente, a tempo inteiro, de 10 professores e três gestores (incluindo dois CP); a comunidade local, embora da classe operária e pobre, era razoavelmente estável; o corpo docente tinha feito uma experiência de reforma com aspectos semelhantes, antes da entrada no Inter Projecto. Todavia, a experiência da comunidade desta escola com o projecto de reorientação curricular realça vários desafios já mencionados em anteriores estudos de caso. O aspecto mais significativo com que se confrontou a Escola das Pracinhas foi a criação de um verdadeiro espírito de comunidade. Isto significou ter de lidar com a resistência de pais e alunos ao Inter Projecto, a qual foi resolvida na Escola das Pracinhas de forma exemplar, através dos instrumentos do Inter Projecto.

Pracinhas das FEB: uma descrição

A Escola das Pracinhas está situada num bairro conhecido localmente como Jardim das Flores, inserido na zona mais ampla a sudoeste de São Paulo conhecida como Campo Limpo. Embora haja dados oficiais sobre Campo Limpo, estes não reflectem fielmente a situação no Jardim das Flores. Felizmente a natureza abrangente do Estudo da Realidade feito pela escola permite um perfil bastante detalhado da comunidade escolar e fornece informação sobre este panorama. Historicamente, este bairro ocupava uma área de expansão urbana, periférica em relação à cidade e constituída essencialmente por favelas. Gradualmente foram-se-lhe adicionando estruturas e infra-estruturas mais permanentes. Hoje em dia, o bairro constitui uma zona residencial bastante estável. A generalidade dos moradores vive em casas modestas de que são donos. Ao contrário da Escola de Sussumu, nesta zona existem os serviços básicos, a maioria das ruas está pavimentada, embora pouco iluminadas e a precisarem de reparações, e todas as casas têm esgotos, água e electricidade. A maioria dos homens do bairro está empregada como operários semi-especializados e trabalham nas várias fábricas localizadas mais a sul, na zona industrial da

cidade. A maioria das mulheres trabalha, embora o faça equilibrando as tarefas domésticas com a participação em actividades laborais mais informais, tais como manicuras, limpezas domésticas ou cozinha para fora. A média de rendimentos por família nesta zona rondava três a seis ordenados mínimos em 1990. Isto coloca estas famílias na classe operária, mas para os níveis médio ou alto da escala salarial. Apesar desta relativa estabilidade financeira, os moradores adultos caracterizam-se por baixos níveis de instrução (em especial as mulheres).

O bairro fica ao pé de um grande parque regional, formado principalmente pela barragem do Guarapiranga, embora a maioria dos habitantes e dos alunos confesse que utiliza pouco o parque, por razões de segurança. O bairro tem uma clínica e uma esquadra de polícia, num raio de dez quilómetros. Por outro lado, a zona é relativamente isolada. Há apenas uma avenida grande, a Avenida Guarapiranga, que liga o Jardim das Flores a outras zonas de São Paulo, e o trânsito intenso nessa avenida não é frequente.

Uma visita ao Jardim das Flores confirma o quadro acima apresentado. A paragem do autocarro para o Jardim das Flores é a última antes de o autocarro se lançar através de uma favela precária e superlotada. Pequenas oficinas de reparação de automóveis ladeiam a avenida, dando ao bairro do Jardim das Flores um aspecto ironicamente poeirento. A caminhada desde a paragem do autocarro até à Escola das Pracinhas é extenuante. Os 10 quarteirões até à escola são a subir e a descer por colinas íngremes, tornadas ainda mais difíceis pelo pavimento irregular e esburacado. No entanto, o vagar com que se tem de andar dá-nos uma agradável oportunidade para observar as casas. São, em geral, muito pequenas. Algumas estão decoradas com vasos de flores coloridas, outras têm cães que ladram ameaçadores, e outras ainda anunciam pequenos negócios – ovos frescos numa casa, pão de queijo oferece outra. Curiosamente, dois edifícios de vários andares parcialmente construídos erguem-se no meio de uma linha de horizonte todo ela baixa, vítimas aparentes da mais recente recessão que fez parar a indústria de construção civil.

A Escola das Pracinhas está aninhada entre as estruturas residenciais, com um portão azul a convidar visitantes interessados. Os terrenos da escola incluem um edifício principal, um edifício mais pequeno ligado por uma passagem e espaços de recreio agradáveis, completados com um campo de jogos. São instalações novas, construídas e inauguradas pela administração anterior, em 1989. O edifício principal alberga a secretaria, uma zona aberta que funciona como cafetaria e auditório, a cozinha, uma pequena sala de professores e salas de aula. Todas as salas de aula e o centro de recursos ficam no segundo piso. Cada sala de aula está relativamente

bem iluminada por luz natural proveniente das janelas que cobrem as paredes exteriores da escola. A biblioteca é bastante utilizada e está excepcionalmente bem equipada. Parece existir muitos livros, equipamento de laboratório de ciências, um aparelho de televisão e um vídeo. Apesar do aspecto geral agradável e da relativa opulência da escola (em nenhuma outra vimos equipamento científico em tal quantidade), a Escola das Pracinhas tem, ainda assim, tal como as outras escolas, as paredes nuas de cimento, de vez em quando uma torneira que pinga, os soalhos de madeira com buracos, e as mesas e cadeiras partidas.

História do Inter Projecto na Escola das Pracinhas

O corpo docente da Escola das Pracinhas comenta orgulhosamente que a escola sempre esteve aberta a novas ideias. De facto, esta escola é relativamente nova (à data deste estudo tinha quatro anos), portanto não é possível estabelecer padrões históricos sólidos. Quando foi criada, a escola atraiu uma directora experiente, informada e bem conhecida, Sílvia Tarraran, que trabalhara com Guiomar Namo de Mello,[11] uma notável educadora que foi Secretária de Educação no governo de Covas, no início da década de 80. A profissionalização e colaboração dos professores tinha sido um tema da administração de Mello e, ao formar o corpo docente da nova escola, a Srª. Tarraran fez esforços consideráveis no sentido de atrair professores empenhados em construir um ambiente profissional mais cooperativo e inovador. Embora, no geral, tenha tido êxito no recrutamento que fez, o corpo docente admitia que o seu principal interesse era, no início, «puramente pedagógico», ou seja, preocupado apenas com o trabalho das aulas de cada um.

Os esforços de Tarraran para introduzir um desenvolvimento curricular mais participado e integrado sucederam-se lentamente, e receberam um grande impulso com o início do Inter Projecto durante o ano lectivo de 1991-92. O Projecto foi apresentado pela primeira vez ao corpo docente da escola por representantes da unidade administrativa regional, o NAE-5, e, de acordo com relatos de professores, a reacção à proposta da adminis-

[11] Guiomar Namo de Mello foi Secretária Municipal de Educação em São Paulo de 1983 a 1985, durante o mandato do Prefeito Mário Covas, do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Proponente da chamada posição «conteúdista», a administração de Mello propôs reformas curriculares que procuravam enfatizar a competência técnica dos professores no sistema escolar municipal, com vista a ensinarem mais eficazmente aos seus alunos da classe operária um currículo bem organizado e executado, baseado em conhecimentos sistematizados fundamentais. Ver Guiomar Namo de Mello, *Democracia Social e Educação: Teses para discussão* (São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1990).

tração foi favorável. Consideraram a participação no Inter Projecto um veículo de continuação do trabalho em grupo que tinham experimentado no passado, embora recebendo agora muito mais apoio no domínio administrativo, em recursos e assistência técnica. Além disso, a clareza política do Projecto proporcionava motivação adicional para participar no Inter Projecto. Como afirmou um professor, «... [a]ntes do [Inter Projecto] do PT, recebíamos o caderno vermelho do Estado que nos dizia o que ensinar, quando e como. E esse programa (correspondia) directamente ao vestibular [exames nacionais finais] – mas era tão vasto e abrangente que nunca se conseguia dar tudo. A educação aqui no Brasil é um jogo de força, cujo objectivo é de que os alunos saiam da escola completamente dominados, completamente integrados no projecto das classes dominantes.»

Para muitos dos professores das Pracinhas, a participação no Inter Projecto significou uma forma de obviar a esse projecto dominante. Assim, embora a sua formação e experiência profissional os predispusessem para se concentrarem em preocupações «puramente pedagógicas», as suas ideias a respeito de uma série de assuntos educativos, incluindo colaboração, interdisciplinaridade, objectividade do conhecimento e a neutralidade do professor na sala de aula mudaram drasticamente com a introdução do Inter Projecto. Com base em testemunhos do corpo docente, embora o grau de entusiasmo variasse de professor para professor, todos optaram de bom grado por participar no Projecto.

Dada esta perspectiva geral, podemos agora voltar-nos para uma breve descrição das formas como os professores da Escola das Pracinhas operacionalizaram o Inter Projecto durante os dois anos em que nele estiveram envolvidos. Na próxima secção descrever-se-ão não só as fases de ER-OC-AC do processo, mas também as reuniões de formação contínua dos professores.

Reuniões

Na Escola das Pracinhas, ao invés de outras escolas estudadas, o Inter Projecto e o Grupo de Formação Contínua que o acompanhava foram ao encontro de uma cultura de escola, já de si, de colaboração. As sementes desta cultura foram lançadas pela directora e acarinhadas pelos próprios professores, que foram percebendo que os seus esforços de colaboração eram instrumentos frutíferos da sua prática profissional. Até à introdução do Inter Projecto, a natureza dos esforços de colaboração dos professores era esporádica. Todos os professores (antes do Projecto) trabalhavam em, pelo menos, duas escolas; como resultado disto, o tempo extra para reuniões,

antes ou depois dos seus turnos em Pracinhas, era praticamente inexistente. Como o programa era estipulado pelas normas municipais e estaduais quase ao nível do dia, não havia abertura real para discutir aulas integradas ou para considerar a extensão de uma determinada lição ou actividade. Pelo contrário, a colaboração centrava-se mais na discussão de ideias sobre o ensino e essa discussão acontecia de forma esporádica. Por exemplo, essas ideias podiam vir de um artigo distribuído pela Srª Tarraran ou de uma ideia trazida por um dos professores (vários deles estavam a tirar cursos superiores e quase todos ensinavam também em escolas do Estado em que havia outras reformas). Os professores chegavam um pouco mais cedo num certo dia (o que representava um sacrifício considerável, já que o turno começava às 7 horas da manhã) para discutirem o artigo com o café da manhã, ou um churrasco de sexta-feira à noite começava com um bocadinho de tempo destinado a conversar sobre novas teorias e práticas em educação.

No entanto, apesar das intenções sérias – inicialmente por parte da directora da escola, gradualmente partilhadas pelo corpo docente – havia impedimentos estruturais concretos que proibiam a escola de verdadeiramente institucionalizar normas de trabalho em torno da colaboração e da inovação. Para estes professores, o Inter Projecto representou, no mínimo, uma boa oportunidade de terem uma estrutura remunerada para esforços em que, anteriormente, se tinham envolvido numa base de voluntariado e *ad hoc*.

Tendo em mente este historial, é mais fácil explicar a qualidade altamente produtiva dos Grupos de Formação Contínua e das Reuniões Diárias Integradas (i.e., a JTI) na Escola das Pracinhas. Havia diversos aspectos deste tempo destinado à formação que distinguia o corpo docente da Escola das Pracinhas. Primeiro, valorizavam-se claramente as reuniões como oportunidade de os professores discutirem, dialogarem e planificarem. A directora da escola e o coordenador pedagógico de vez em quando assistiam, mas a sua participação era em pé de igualdade com a dos professores; todas as ideias eram respeitadas e a presença da directora não alterava a natureza da discussão. Além disso, as reuniões (que tinham lugar de segunda a quinta-feira, das 11.15 às 13 horas) costumavam iniciar-se à hora marcada e a discussão cedo começava a ir direita ao tema. Um professor afirmou: «Acho que há alguns professores que verdadeiramente não sabem o que fazer com o tempo em comum. Por isso, têm tempo destinado a isso, mas não sabem como usá-lo, nem o que devem então fazer. Não têm assuntos. Não estão interessados em fazer algo de produtivo. Este tempo é tão importante para nós. Partilhamos tanta informação e [tantas] ideias.»

Segundo, os temas das reuniões centravam-se quase sempre em aspectos-chave do ensino e da aprendizagem. Antes de desenvolverem unidades em torno do tema gerador ou de criarem actividades para a fase de aplicação

de conhecimentos, a planificação, o desenvolvimento de aulas, a criação de actividades, a organização da logística, os horários e a recolha de materiais de apoio constituíam o conteúdo principal das reuniões. Durante períodos de tempo em que decorriam várias unidades no âmbito do tema gerador, era frequente o diálogo nas reuniões incluir tópicos como a criação de aulas mais democráticas, os desafios da pedagogia construtivista na aula de Ciências, em contraste com o que se passava na aula de Geografia, ou reflexões sobre a progressão na compreensão do tema gerador por parte dos alunos.

Terceiro, tratava-se de um corpo docente interessado em ideias e com capacidade de se dedicar à literatura especializada. As discussões sobre aspectos mais teóricos eram conduzidas principalmente por dois elementos, um que estava a tirar uma licenciatura e outro que estava envolvido numa experiência inovadora numa escola estadual. Todavia, os restantes membros pareciam desejosos de se envolverem nas ideias apresentadas pelos seus colegas. Além disso, várias reuniões centraram-se na discussão de documentos publicados pela SME-PT acerca da natureza da interdisciplinaridade, as raízes teóricas do construtivismo, aspectos da avaliação, o conceito de cidadania crítica, etc.

Finalmente, os professores tinham encontrado um lugar onde se sentiam à vontade e onde discutiam problemas importantes, exprimiam opiniões, discordavam uns dos outros e, ainda assim, encontravam um ponto de equilíbrio a partir do qual desenvolviam um entendimento comum do tema em análise. Como afirma um professor: «O processo tem sido interessante. Ao princípio, os avanços eram poucos e as pessoas partilhavam um pouquinho aqui e além, mas basicamente ainda estavam muito fechadas. Depois tivemos uma pequena confrontação, uma quebra na nossa harmonia e, a partir daí, as coisas começaram a fluir e eliminaram-se todas as barreiras protectoras. Digo o que me apetece, despreocupadamente. E acho que isto é resultado do Inter.»

Esta dinâmica dialógica permitiu vários desenvolvimentos. Primeiro, para cada professor, as ideias educacionais e políticas promovidas pelo Inter Projecto (e a administração PT, em geral) representaram um corte radical com pressupostos ideológicos da sua educação e formação. Além do mais, nenhum destes professores era militante do PT. Deste modo, compreender os princípios de base do Inter Projecto, forçou cada professor a confrontar as ideias que ciosamente defendia sobre a educação e o papel que desempenhava em todo o processo, bem como a pôr a nu as limitações dos seus conhecimentos profissionais. Um professor apresentou a seguinte crítica à sua formação e experiência relativamente às exigências do Inter Projecto:

> Para mim, estudar matemática na universidade foi muito rígido. O problema com a forma como a matemática era ensinada residia no facto de se aprender ape-

> nas a seguir uma certa sequência na qual se encaixam vários números. Mas não se aprendeu a lógica subjacente a determinada operação, a raciocinar matematicamente. Havia uma resposta certa e uma forma correcta de chegar a essa resposta – por isso, realmente, os estudos universitários trouxeram-me muito pouco. E, até hoje, tenho vindo a tentar construir algo que para mim faça mais sentido do que esta tradição matemática rígida.

Experiências semelhantes poderiam ser descritas por todos os professores da Escola das Pracinhas. Todavia, uma vez que as limitações da sua formação e conhecimento eram expostas, num ambiente em que a falta de conhecimento era considerada uma oportunidade para aprender, a descoberta era considerada um esforço do grupo e onde se respeitavam as opiniões divergentes, cada participante sentia-se encorajado a continuar no grupo como membro activo. Assim sendo, esta dinâmica permitia a cada professor correr riscos adequados ao seu estado de conforto, ao mesmo tempo que recebia o benefício do apoio e *feedback* dos membros do grupo. Para além disto, cada professor sentia que as discussões e debates, mesmo quando eram difíceis, do ponto de vista conceptual e interpessoal, forçavam a uma reflexão (e subsequente reafirmação ou rejeição) sobre crenças profissionais e pessoais de fundo que, em última análise, intensificavam a sua compreensão acerca da sua filosofia e prática educativas. Finalmente, o decorrer desta experiência criou um enorme sentido de unidade e coesão do grupo em torno de normas que eram positivas do ponto de vista educacional e centradas na sala de aula. Como observou um professor: «... [E]stamos sempre a aprender qualquer coisa. Temos o nosso grupo e todos ajudam todos a progredir de uma coisa para outra. Mesmo quando alguém não está interessado em fazer algo, por qualquer razão, continua a estar incluído e os que estão mais motivados levam os outros a envolverem-se no final.»

Desenvolvimento curricular e prática de sala de aula

A Escola das Pracinhas iniciou a sua participação no Inter Projecto em Janeiro de 1991. Embora o corpo docente tivesse pensado numa planificação «temática», considerando temas como «a evolução dos números» e «a República como forma de sociedade», os seus esforços nunca tinham sido implementados. O apoio estrutural e técnico proporcionado pelo Inter Projecto tornou a sua planificação curricular muito mais consistente. Além disso, a natureza claramente política do Projecto reorientou os seus esforços. A partir do início do Inter Projecto, os seus temas reflectem a natureza fundamentada e política do Estudo da Realidade, concentrando-

-se em temas como «trabalho/emprego: melhora a vida das pessoas?» e «os humanos e o planeta: será que sobrevivem?»

O Estudo da Realidade pelo corpo docente levou-os a um estudo exaustivo da comunidade circundante. Os professores entrevistaram pais e alunos, fizeram inquéritos a comerciantes, catalogaram organismos e serviços do bairro (*e.g.*, a esquadra da polícia, a clínica, etc.), visitaram igrejas e outras escolas, públicas e privadas, centros de dia, e reuniram informação de arquivo sobre a sua escola. Ao coligirem dados, consideraram aspectos como a história do bairro e as dificuldades em melhorá-lo, as diversas instituições que servem a zona (igrejas, escolas, representantes políticos, etc.), as oportunidades de emprego existentes no bairro e o nível geral de educação entre as famílias do bairro.

Reunidos estes dados, os professores deram início à tarefa de os organizar e de tentar extrair deles situações significativas. Estas situações significativas iam desde recursos hídricos até à falta de casas, passando pelo isolamento económico, social e geográfico sentido por residentes do bairro. Os professores criaram vários organogramas para cada uma destas situações significativas. Esta esquematização ajudou-os a visualizar as formas como cada situação significativa criava áreas de pesquisa e, em última análise, vias adicionais para posterior desenvolvimento curricular. Por exemplo, a situação significativa de «recursos hídricos» introduziu uma série de tópicos adicionais: o tratamento da água, a situação do saneamento básico no bairro, as várias utilizações do reservatório de água do Guarapiranga e o ciclo da água. Os sentimentos de isolamento de residentes geraram outros temas a explorar, incluindo o modelo brasileiro de desenvolvimento económico, a distribuição dos serviços dentro da cidade e o sistema político (*e.g.*, a análise dos detentores do poder e dos grupos de cidadãos).

O processo de identificar e delinear as várias situações significativas desenrolou-se durante muitas reuniões e ficou registado em inúmeros organogramas. Uma vez identificadas e discutidas em pormenor as situações significativas, os professores iniciaram o processo de reavaliação dessas situações significativas, a fim de chegar a um tema principal para o semestre (ou mais, conforme decidissem). Durante o período de pesquisa, o tema gerador a desenvolver foi: «Seres humanos e planeta: será que sobrevivem?». A partir deste tema específico, cada um dos professores desenvolveu um currículo em que a sua área disciplinar se enquadrasse correctamente para tratar o tema. Embora o Quadro 6.1 ilustre os vários conceitos e competências que os professores das diferentes disciplinas incorporaram neste tema gerador, é útil analisar em pormenor o trabalho de dois professores (dos quinto e sexto anos, respectivamente) nas áreas disciplinares distintas de Ciências e História.

Quadro 6.1

Tema gerador: Seres humanos e planeta – Será que sobrevivem?

	Estudo da Realidade (inclui actividades dos alunos)	*Organização do Conhecimento (identifica o núcleo duro do conteúdo, conceitos e assuntos)*	*Aplicação do Conhecimento (projectos e trabalhos)*
Educação Artística	• Artes visuais: colagens, pintura, modelagem • Actividades musicais • Compreender paisagens: naturais e construídas	• Actividades da semana de arte moderna • Música popular como um meio de questionar a realidade	• Artes visuais/música/ /poesia/dramatizações
História	• Questionários • Entrevistas • Debates	• Indústria/luta de classes/ /padrões de vida/poluição/ /discriminação/colonização/ /direitos humanos	• Ensaios/projectos de grupo
Línguas	• Cartazes, painéis, anúncios • Jornais	• Conferências/projectos escritos/ /análise linguística/análise das campanhas publicitárias e padrões de consumo	• Projectos de grupo
Ciências	• Debates • Entrevistas • Discussões em grupo	• Ambiente/reciclagem/ /poluição/saneamento básico/ /conservação/corpo humano e reprodução/saúde física e mental/nutrição	• Projectos de grupo/ /textos escritos tratando um tema da comunidade
Matemática	• Questionários • Debates	• Custo de vida/computação básica/sistemas monetários/ /percentagens/fracções	• Gráficos de dados sobre custo de vida, inflação e rendimento/ análise escrita
Geografia	• Entrevistas • Debates • Relatórios • Mapas	• Grupos sociais/classes sociais/ /desemprego/violência/espaço social e físico/migração e explosão demográfica	• Desenho de mapas/ /projectos de grupo sobre urbanização/ /o bairro
Educação Física	• Questionários • Entrevistas • Debates	• Consciência do corpo/tempo de lazer	• Demonstração de hábitos para uma vida saudável

Fonte: Escola das Pracinhas das FEB, 1992; Pia Lindquist Wong, 1994.

Nas aulas de Ciências do quinto ano dava-se particular realce a vários aspectos da poluição, em especial, a degradação do ar e da água, que eram motivo de grande preocupação no bairro. A ênfase na poluição permitia a análise de uma série de assuntos, cada um deles relacionando áreas de conteúdo importantes: o ciclo da água, o saneamento básico, várias causas da degradação da qualidade da água e da poluição do ar, efeitos na saúde da

poluição da água e do ar e o processo de biodegradação estavam relacionados com as Ciências; a relação entre explosão urbanística e poluição tinha que ver com as aulas de História, Geografia ou Matemática; e o desenvolvimento de acções de intervenção que os alunos e outros (a indústria, os condutores de automóveis, etc.) podiam realizar relacionava-se com várias disciplinas, incluindo as Humanidades e a História.

Os alunos realizaram uma série de actividades em torno destes conceitos. A discussão na sala de aula centrou-se nos efeitos nefastos da poluição da água e do ar que os alunos bem conheciam, uma vez que olhos irritados e congestionados constituíam problemas de saúde comuns. Na comunidade os sistemas de esgotos que não funcionavam foram também citados como um problema de água, e os alunos queixaram-se com alguma veemência do desconforto causado por poças de água e sarjetas cheias de água estagnada, proveniente sabe-se lá de onde. A partir destas discussões, os alunos trabalharam em grupo, sob a orientação do professor, para realizar diversos projectos que exploravam alguns dos aspectos mencionados atrás. Além disso, o professor estruturou a aprendizagem utilizando conferências, leituras e actividades laboratoriais.

A actividade que culminou esta unidade de estudo consistiu no desenvolvimento de um projecto de reciclagem de toda a escola. O professor e os alunos desenharam um contentor para adubo orgânico. Os alunos lançaram também uma campanha pública de informação, colando avisos e falando com diversas turmas e outro pessoal (em particular, o pessoal da cozinha) sobre reciclagem e separação do lixo «húmido» a lançar no contentor para adubo orgânico.

Nas aulas de História do 6.º ano, os alunos partiram do tema gerador, explorando a evolução do pensamento e dos sistemas de organização sociais e políticos. Começaram por discutir os conceitos relacionados com e envolvidos na ideia de «qualidade de vida», tais como necessidades materiais, sistemas de apoio social, laços familiares e comunitários, relações profissionais, factores ambientais, etc. Desta discussão nasceu um diálogo sobre o papel dos cidadãos individuais na manutenção ou na luta por uma «qualidade de vida» digna. Através da consulta de periódicos, jornais, revistas e outras publicações, os alunos tentaram descobrir as formas como diversos grupos de cidadãos definiam «qualidade de vida» e em que medida o género e a classe social condicionavam essas definições. A turma envolveu-se num debate abrangente e formal sobre este assunto, criando inclusive um painel com diversas imagens que para eles representavam aspectos da «qualidade de vida».

A turma, então, desenvolveu a metáfora da «qualidade de vida», olhando historicamente para o conceito de cidadania, determinando como os

cidadãos, em vários pontos da história brasileira, lutaram ou se organizaram para obter melhorias na sua «qualidade de vida». A partir desta viagem ao passado, os alunos analisaram o conceito de cidadania, as formas como os cidadãos se tinham mobilizado ao longo da história e as lições que as vitórias do passado podiam constituir para situações actuais vividas pelos alunos e suas famílias. Estas observações foram compiladas pelos alunos individualmente, em ensaios que eles, depois, trocaram com os colegas e, a seguir, reescreveram, incorporando sugestões e comentários dos seus companheiros.

Em geral, a prática lectiva na Escola das Pracinhas evidenciava um forte movimento no sentido dos ideais pedagógicos do Projecto, embora houvesse variações de turma para turma. Sem excepção, fosse qual fosse o dia e a sala de aula, um observador veria os alunos a trabalhar em grupo. E isto era assim nas aulas de Português, como era nas de História ou Geografia. Em disciplinas como a História, as Ciências ou o Português, o trabalho de grupo centrava-se em projectos de longo prazo que se desenvolviam em torno de um assunto que, de qualquer modo, se relacionava com o tema gerador. Uma rápida observação do trabalho dos alunos revelava igualmente um leque variado de recursos, incluindo sondagens feitas pelos alunos e artigos de imprensa. Igualmente evidente nestas aulas era a criatividade dos professores – frequentemente realizavam a sua própria pesquisa e forneciam aos alunos dados, resumos de investigação relevante e artigos de jornais.

Estas características de uma aula centrada no aluno pareciam ainda não assentar bem naquilo que tendia a ser uma presença relativamente forte do professor. Continuava a existir uma dose substancial de exposição, em que os professores frequentemente dominavam os debates e discussões; ainda que parecesse que estavam a fornecer informação relevante, essa informação era também perturbadora e, por vezes, inibia a participação dos alunos.

Embora tendesse para uma aula construtivista «ideal», a prática pedagógica nas Pracinhas parecia ainda ter resquícios de domínio do professor; todavia, é importante reconhecer que ocorreram mudanças significativas na pedagogia da Escola das Pracinhas. A aprendizagem cooperativa, a utilização de um leque variado de materiais, as actividades baseadas em projectos e a incorporação do tema gerador figuravam, em maior ou menor grau, na prática de todos os professores da escola.

Os professores da Escola das Pracinhas apresentavam um vasto espectro de idades e de níveis de experiência de ensino. Na sua maior parte, estes professores estavam a iniciar as suas carreiras. A média de anos de experiência lectiva era seis, embora as idades variassem entre vinte e muitos e

cerca de cinquenta e cinco. Metade do grupo era efectivo na escola. Só uma das professoras estava, de facto, empenhada em concluir uma licenciatura na sua área, embora outros tivessem aproveitado a oportunidade de frequentar cursos de actualização oferecidos por universidades locais. Para a maioria dos professores (com uma excepção) a Escola das Pracinhas constituía o seu principal local de trabalho (uma situação tornada possível, em parte, pela compensação adicional proporcionada pelo Inter Projecto). Dois dos professores não trabalhavam em mais nenhuma escola. Os restantes tinham empregos em tempo parcial noutras escolas, o que significava que, em certos dias da semana (mas menos de três dias por semana) trabalhavam noutro emprego após o seu turno nas Pracinhas.

As discussões com os professores da Escola das Pracinhas revelaram não só predisposição filosófica em relação ao Projecto, mas também uma compreensão abrangente do significado e conceitos que lhe estavam subjacentes. Durante uma reunião, uma definição do Projecto feita em grupo resultou assim:

> O Inter é um processo de chegar a um determinado tema a partir do aluno e de trabalhar esse tema com o nosso grupo de professores... Este tema gerador parte do aluno e do professor... A nossa disciplina «encontra-se» neste tema gerador e todos desenvolvemos o tema em conjunto... Não quer dizer que todos trabalhemos exactamente as mesmas coisas – mas o tema gera problemas, tópicos que podem ser trabalhados nas várias disciplinas. Depois desenvolvem-se os chamados conteúdos que continuam estes assuntos, constituindo a forma prática e visual de o aluno compreender e participar na solução do assunto ou problema – mas não de um modo estático, do género «hoje vamos estudar este conceito, que se define deste modo e que, se um dia precisarem, vão compreender e utilizar isto». Não, se o tema aparece ou surge uma oportunidade, então ensina-se. Ensinamos coisas que fazem sentido para os alunos. É por isso que o Inter é algo de muito visível e claro para os alunos – ensinamos algo que é, em geral, imediatamente compreensível para os alunos porque é qualquer coisa que eles vivem, um problema que enfrentam nas suas vidas.

Outro professor acrescentou:

> Além da liberdade de criar que temos tido nestes últimos quatro anos, a administração também se preocupou em formar alunos críticos e analíticos, com a cidadania, e com a criação de cidadãos responsáveis. Isto foi um grande avanço. Antes, os alunos vinham para a escola, ouviam, concordavam ou discordavam – mas nada disto era discutido. Como professores, nunca conhecíamos as opiniões dos alunos sobre o que quer que fosse – e também não os ajudávamos a criar opiniões sobre o que quer que fosse. Não se discutiam coisas como [a ideia de que] a cultura popular também tem valor – que não é só a cultura de elite que é importante. Isto foi um avanço importante – não só para os alunos e professores, mas também para os pais e para a sua participação na vida da escola. Os alunos agora têm o seu espaço dentro da escola.

Através desta e outras discussões, tornou-se evidente que os professores da Escola das Pracinhas tinham uma sólida compreensão dos grandes pressupostos do Inter Projecto. De um modo geral, a implementação que fizeram do Inter Projecto realçou determinadas componentes em relação a outras de um modo que talvez não se coadunasse completamente com os ideais da SME-PT. Por exemplo, a natureza integrada do currículo em torno de um tema gerador estava muito claramente presente nas turmas da Escola das Pracinhas, e o estabelecimento de ligações e conexões entre disciplinas era uma preocupação frequente nas reuniões de professores. Do mesmo modo, as aplicações práticas das aulas e projectos, quer através de iniciativas a nível de escola (*e.g.*, a campanha de reciclagem/compostos orgânicos que envolveu até o pessoal da cozinha) quer dos esforços de cada turma (*e.g.*, um guia de votação de uma turma) exigiram um tempo considerável de planificação por parte dos professores. Ao mesmo tempo, a prática lectiva parecia ser a que mais tempo levava a mudar, em relação a outros desenvolvimentos no currículo. Embora o ditado e os testes tradicionais tivessem sido substituídos por actividades mais baseadas em projectos e a maioria das aulas envolvesse um qualquer tipo de trabalho em grupo pelos alunos, uma grande parte do tempo de aula e da atenção dos alunos era ainda ocupada com exposições feitas pelo professor. Não obstante a maioria dos trabalhos dos alunos estar bem integrada em verdadeiras resoluções de problemas, a criação de cidadãos críticos tendia a ser só uma tentativa implícita, e a integração da sabedoria popular era, quando muito, intermitente. Nas aulas de História e, por vezes, nas de Ciências, a ligação entre um determinado assunto ou projecto e a vida futura dos alunos como cidadãos aparecia, frequentemente, como algo a que só por acaso se fazia referência.

Esta diferença de ênfase nas componentes do Projecto proporciona observações interessantes sobre a forma como o corpo docente desta escola aderiu ao Inter Projecto e, em última análise, pôs em prática algumas das suas componentes. Em primeiro lugar, parece que o entendimento teórico que têm do Projecto é bastante sólido. Como se analisará a seguir, este nível de entendimento resultou de trabalho diligente durante as horas da JTI da escola, em que a leitura e discussão de documentos da SME-PT eram prática corrente. Além disso, há claramente uma sintonia entre os conceitos subjacentes ao Projecto e as opiniões da maioria do corpo docente. Esta congruência filosófica facilita que os professores, através da prática experimental e da reflexão sobre essas experiências, façam com que o Projecto tenha sentido para eles. Como o verdadeiro resultado da sua *praxis*, estes professores entendem o Projecto, primeiro, como um processo para identificar assuntos importantes para a comunidade, em torno dos

quais irão desenvolver um currículo integrado e interdisciplinar; segundo, como meio para criar vias para os alunos compreenderem melhor as suas realidades diárias; terceiro, como um projecto para a consciência e cidadania críticas; e, quarto, como uma transformação da prática lectiva e da hierarquia na sala de aula.

Mais importante, porém, é que os professores orientaram as suas observações em termos de mudanças duradouras da sua prática profissional, tanto na sala de aula como em relação a outros colegas e à comunidade. Para os professores desta escola, o Projecto proporcionou-lhes uma oportunidade para estabelecerem relações com sentido com os alunos e a comunidade circundante. Davam valor à possibilidade de usarem um currículo claramente relevante para a vida dos seus alunos. Como já se disse, a integração no currículo de assuntos e preocupações da comunidade fez com que os alunos se envolvessem e se empenhassem mais na escola e, como consequência disso, tornou a docência mais gratificante. Nas palavras de um professor: «Tudo o que fazemos, nós e eles, tem uma aplicação prática – ou é algo que eles realmente fazem ou tem resultados e implicações que eles podem realmente ver. Assim, vale, realmente, a pena».

Do mesmo modo, o processo altamente participado de desenvolver o currículo fez com que os professores se sentissem mais eficazes. Este aumento de eficácia notou-se a vários níveis: mais confiança nos seus conhecimentos científicos, aumento da consciência e compreensão em relação a outras áreas disciplinares, descoberta da sua própria criatividade e de ideias para a docência, e descoberta do potencial dos seus alunos. Um professor descreveu esta maior eficácia em termos mais concretos:

> A possibilidade de criarmos. Dantes tínhamos uma certa matéria para dar e isso vinha de cima. Entrávamos na sala de aula, fechávamos a porta e ensinávamos; se as crianças percebiam, tudo bem, se não, paciência. Depois fazíamos testes, revisões, etc. Agora temos a oportunidade de criar coisas mais espontaneamente, de uma forma que é mais agradável. É muito difícil coordenar tudo – para que todos vejam o problema da mesma maneira, concordem com as soluções, etc. – e arranjar tempo e espaço para lidar com todo o processo. E fomos aprendendo à medida que avançávamos – temos ideias, tornamo-nos mais criativos, vemos as coisas de outro modo, tanto assim que podíamos não considerar viável uma opção/ideia a dada altura, mas durante o processo torna-se viável.

Outra professora apresentou a sua avaliação em termos mais concretos:

> Há três pontos básicos a mencionar em relação ao que tínhamos antes do Inter e o que temos com o Inter – a) a oportunidade de estudar e ganhar dinheiro com estes esforços; b) aprendemos a utilizar diversos recursos para ensinar – dantes usávamos muito giz, muito espaço no quadro, etc. – e agora utilizamos uma grande variedade de recursos diferentes para ensinar e para fazer o nosso trabalho de

> preparação; c) temos a oportunidade nas nossas reuniões, em grupo, de saber coisas sobre as diversas disciplinas e o que os nossos colegas estão a fazer nas suas disciplinas – que tipo de matéria estão a dar e como o fazem.

Além das importantes mudanças na prática da sala de aula, os professores realçaram alterações significativas no modo como funcionavam enquanto corpo docente. Conforme já se disse antes, o Projecto, em especial através da concessão de horas para reuniões, forneceu aos professores tempo e espaço importantes para diálogo, troca de ideias, resolução de problemas e partilha de preocupações. Na Escola das Pracinhas dava-se grande valor a este tempo, que foi muito produtivo, embora, por vezes, não isento de desafios. Para estes professores, as suas conversas, os esforços de planificação, as discussões e mesmo as discordâncias constituíram benefícios, tanto a nível individual como do grupo. Um professor resumiu os benefícios individuais neste depoimento: «Uma das coisas mais importantes que temos é a oportunidade de apresentar os nossos pontos de vista. Há regras e organização e tudo isso, mas estamos sempre a exprimir os nossos pontos de vista e a tentar avançar». Para muitos professores, e não só na Escola das Pracinhas, que tinham crescido durante a ditadura militar brasileira, esta democracia do discurso era desconhecida em qualquer esfera da vida pública. Assim, a sua experiência com este tipo de intercâmbio democrático constituiu mais uma preparação para as suas funções como educadores de novos cidadãos numa sociedade democrática.

Os benefícios para o grupo já foram realçados, e dizem respeito, principalmente, à descoberta de talentos, ao apoio moral e à camaradagem. Isto ajudou este grupo de professores a sentir-se menos isolado na sua profissão e mais parte de um esforço colectivo que deu um impacte e contributo positivos para toda uma comunidade.

Na véspera das eleições municipais, os professores da Escola das Pracinhas estavam apreensivos mas determinados. Sentiam que, finalmente, estavam a ensinar de uma forma que para eles fazia sentido, ao mesmo tempo que temiam que a derrota do PT pudesse fazer com que desaparecessem as competências que tinham recentemente aperfeiçoado. Ao mesmo tempo, estavam firmemente determinados. E vários professores fizeram declarações nesta linha:

> Não sou apoiante do PT, mas esta administração foi, realmente, muito boa. Apoiaram-nos de facto. Paulo Freire tinha realmente uma visão que fazia sentido. Conseguiram fazer algo que terá efeitos duradouros. As escolas que estiveram realmente envolvidas neste tipo de trabalho colectivo vão continuar a trabalhar do mesmo modo. Não podem retroceder e voltar à forma mais tradicional. E pagaram-nos muito mais – não chega nem por sombras, mas tivemos aumentos significativos – pelo menos o dobro dos salários estaduais para os professores. Nunca

> nenhuma administração deu tanto à educação como esta. Preocupa-nos que Maluf ganhe as eleições, pois tornará mais complicado o nosso trabalho. Mas, mesmo que ganhe, não conseguirá alterar a forma como fazemos as coisas aqui.

Além de elogiarem o Projecto e o seu próprio crescimento pessoal, em resultado dele, os professores também realçaram alguns dos desafios com que se defrontaram ao implementarem o Projecto, resultantes da política distrital, das atitudes dos alunos e da resposta da comunidade. Como qualquer processo de transformação significativa, o Inter Projecto acarretou uma certa dose de obstáculos e desafios. O que é digno de nota na Escola das Pracinhas é a forma como os desafios – muitos dos quais eram meramente sistémicos e, como tal, comuns a todas as escolas envolvidas no Projecto – foram resolvidos. Uma vez mais, a abordagem dos desafios nesta escola foi pragmática e orientada para a resolução de problemas, de uma forma consistente com a filosofia geral do Projecto, *e.g.*, através de um processo democrático e utilizando um modelo de *praxis* freireana, em que a reflexão, o aperfeiçoamento e a acção eram elementos-chave.

Os tipos de desafios enfrentados pelos professores das Pracinhas organizavam-se em três categorias: (1) atitude e adaptação dos alunos; (2) atitude e adaptação dos pais; (3) políticas distritais. As duas primeiras categorias requeriam estratégias a nível local para a sua resolução, ao passo que a última categoria era considerada mais como parte do pacote do sistema educativo no seu todo, com poucas alternativas de resolução.

Do mesmo modo que os professores estavam conscientes do seu próprio processo de ajustamento e compreensão do Projecto e dos seus objectivos, observavam um padrão idêntico nos alunos. Com frequência uma política é criada e diz respeito estritamente aos diferentes tipos de actividades e actos que um professor coordena e executa. Só raramente as políticas prevêem as reacções dos alunos ou apresentam incertezas se os alunos resistem ou não respondem aos actos dos professores. Mesmo num modelo construído com base em teorias construtivistas da aprendizagem e numa prática pedagógica libertadora – ambas tendo como preocupação fulcral a formação cognitiva e cultural do aluno e a sua contribuição como ponto de partida no processo educativo – houve pouca discussão sobre potenciais reacções dos alunos a alterações tão radicais na pedagogia e no currículo. Os resultados finais – *e.g.*, alunos mais empenhados, cidadãos críticos, etc. – foram identificados, mas de uma forma que não forneceu pormenores no desenrolar do processo. O que os professores na Escola das Pracinhas descobriram foi que a experiência dos alunos do Inter Projecto se desenvolveu claramente em várias etapas. Descreveram a indução dos alunos deste modo:

> Penso que, em parte, o seu [dos alunos] desinteresse advém da própria novidade do Projecto. No ano passado estavam muito entusiasmados porque era uma

> coisa completamente nova e muito diferente – em especial porque se lhes dava tanta liberdade e se sentiam, portanto, muito mais livres. Mas agora já se habituaram a esta maior liberdade, que é para eles um dado adquirido, e descansaram mais. Penso, porém, que também voltarão a levar isto a sério. Trata-se apenas de parte de um processo. Neste momento estão apenas a aprender a utilizar esta liberdade e a ver até onde podem ir.
>
> Os nossos alunos estão também a habituar-se a esta ideia dos *ciclos* – mas estão, a pouco e pouco, a compreender que um dos pontos principais é a ideia de que a nota não é a coisa mais importante, que podem não se sentir obrigados a aprender o conjuntivo – principalmente não há a ameaça de terem má nota e reprovarem – mas, por outro lado, têm de compreender o conjuntivo para conseguirem fazer qualquer outra coisa mais tarde – e, por esse motivo, deviam aplicar-se a aprender o conjuntivo. E estão também a começar a perceber que, se não aprenderem, quem perde são eles.

Assim, para além dos importantes ajustamentos que os professores tiveram de fazer para se envolverem no Projecto, os alunos também tiveram de reflectir e redefinir a sua relação consigo próprios, com os professores e com as expectativas em relação à escola e à sua importância. Devido ao Inter Projecto, a experiência escolar diária dos alunos mudou tanto no conteúdo como na forma. Embora fossem ainda cobertas áreas disciplinares fulcrais, como a Matemática, as Ciências, a História, a Geografia e as Humanidades, os conceitos-chave tornaram-se mais apelativos porque foram explorados relacionando-os com aspectos pessoais e comunitários. Além disto, uma vez que o âmbito e sequência do currículo foram determinados pelas três fases do Inter Projecto, em vez de fórmulas tradicionalmente mais académicas, para os alunos o processo de aprendizagem passou a ser mais de compreensão e mestria do que de mero contacto. A natureza interdisciplinar do currículo permitia-lhes abordar assuntos semelhantes usando estratégias e conceitos presentes em cada uma das disciplinas, aprofundando deste modo a compreensão dos temas e alargando as suas competências na resolução de problemas.

Para além do mais, a transição para uma aula mais centrada no aluno, em que os alunos trabalhavam uns com os outros, discutiam ideias e desenvolviam projectos de grupo, afastava-se radicalmente da aula tradicional em que os alunos estavam sentados em silêncio, a absorver informação apresentada pelo professor e/ou um texto. Embora muitos alunos apreciassem a oportunidade de terem o que lhes parecia ser uma aula mais social e solta, nem todos, ao princípio, aderiram a este tipo de dinâmica. A transição para uma aula centrada no aluno, contudo, em última análise, mais atraente para os alunos, também exigia deles que tivessem um papel muito menos passivo do que era habitual terem. Para muitos alunos, este novo

papel, mais activo, fez com que a escola se tornasse num sítio muito mais exigente. Conforme recordava um professor:

> De início, os alunos também representavam uma dificuldade – eram, a princípio, reservados na aceitação do Projecto e não estavam realmente entusiasmados com a mudança – embora esse não seja agora o caso. Algumas das dificuldades incluíam os seus próprios receios de exporem os seus pontos fracos, coisas que não sabiam, o desconhecido ou a novidade.

Tais avaliações das reacções dos alunos ao Projecto corroboravam outras que professores de outras escolas estudadas também fizeram.

Os pais também exprimiram preocupação e relutância em relação ao Projecto. A falta dos símbolos tradicionais da «aprendizagem» – listas de palavras difíceis e tabuadas – fazia com que muitos pais receassem que, o que quer que fosse o novo «Projecto», os filhos não estavam a aprender como devia ser. Outra preocupação dos pais girava em torno do conceito de currículo e ensino temático interdisciplinar. Como explicava um professor, «a ideia de um tema unificador de todas as áreas disciplinares parecia para eles querer dizer que ou os professores se copiavam uns aos outros, ou nenhum deles sabia nada». Finalmente, os pais hesitavam em se envolverem nas novas oportunidades de governação e tomada de decisões que a escola oferecia através dos Conselhos de Escola. Isto era claramente um conceito novo para eles, e desconfiavam das intenções por detrás destes novos convites à participação na vida da escola.

Na Escola das Pracinhas, os professores desenvolveram uma estratégia original para criarem uma nova relação com as famílias e outros membros da comunidade do bairro. Até certo ponto, esta estratégia nasceu tanto do genuíno empenhamento do corpo docente na transformação da Escola das Pracinhas numa escola da comunidade, como do seu entusiasmo autêntico com o Inter Projecto. Os professores convidavam pais e outros membros da comunidade para várias sessões na escola, à noite e aos sábados. Durante estas sessões os professores explicavam à assistência as componentes básicas e a filosofia subjacente ao Projecto e mostravam-lhes, também, exemplos de trabalhos dos alunos. O mais importante, porém, é que os professores criaram mini-aulas que utilizavam uma abordagem construtivista e interdisciplinar. Em sessões de esclarecimento, os professores e os participantes identificavam diferenças entre a abordagem interdisciplinar e a abordagem tradicional mais familiar. Através deste tipo de reflexão, os pais aprofundaram a sua compreensão acerca deste «novo» método de ensino e passaram a estar mais à vontade com ele; em particular, os pais tiveram a possibilidade de experimentarem, eles próprios, as virtualidades da aprendizagem por este processo. Como resultado destas sessões, os pro-

fessores da Escola das Pracinhas sentiram que o apoio dos pais e o seu interesse pelas actividades das aulas aumentaram significativamente e houve mais pais a interessarem-se por se envolverem numa série de actividades da escola, incluindo voluntariado e participação no Conselho de Escola.

Um último desafio que os professores discutiram frequentemente estava relacionado com as políticas distritais e com a política educativa em geral. Quando o PT entrou no segundo ano do seu mandato (de quatro anos), a SME iniciou várias medidas políticas novas que, na opinião dos professores, reduziram o seu tempo para se envolver no Inter Projecto. Embora aplaudissem o valor educativo dos outros projectos, percebiam que havia falta de integração entre eles, donde resultava que os professores se sentiam puxados em várias direcções. Entre estes novos projectos contava-se o Projecto Génese, um projecto destinado a introduzir os computadores no currículo escolar. Enquanto que os alunos claramente gostavam dele e os professores estavam assustados com a tecnologia, as escolas que trabalhavam com o Génese tinham de ter sessões e reuniões do Génese em dias e horas específicos. O corpo docente das Pracinhas considerava que este programa, imposto de cima, diminuía a sua autonomia e interferia com a planificação das reuniões do Inter Projecto, que tinha correspondido bem às suas necessidades. Além disso, devido a constrangimentos orçamentais, a SME tinha feito alguns ajustamentos em relação às categorias de professores que podiam receber remuneração integral por participarem nas reuniões do Inter Projecto. Como já se disse, durante o segundo ano do Projecto, apenas os professores do quadro[12] tinham direito a remuneração. Isto teve consequências negativas para três professores da Escola das Pracinhas que pertenciam ao quadro de outra escola. Embora se mantivessem firmes no seu empenhamento nas reuniões do Inter, a sua participação fez-se a um preço muito mais alto do que no ano anterior e suscitou dúvidas sobre a exequibilidade da continuação da participação.

Sumário

Não há dúvida que as circunstâncias da Escola das Pracinhas foram um tanto invulgares. Em primeiro lugar, o facto de ser uma escola nova significava que as instalações físicas ainda estavam em relativo bom estado, o que permitiu aos órgãos de gestão, professores, alunos e pais concentrarem

12 No sistema brasileiro, os professores adquirem vínculo ao quadro de uma determinada escola. Podem optar por mudar para outra escola, mas o vínculo não muda automaticamente com eles, embora tenham sempre prioridade na escola onde têm vínculo.

as suas energias no programa educativo da escola. Em segundo lugar, a escola era relativamente pequena; ao contrário da maioria das escolas que tem quatro turnos, a Escola das Pracinhas apenas tinha três turnos diários, cada um deles com menos de 300 alunos. Em terceiro lugar, a directora da escola, a Srª Tarraran, tentou criar na escola uma cultura de cooperação, mesmo antes da introdução do Inter Projecto. Em quarto lugar, a maioria dos professores sentia um certo tipo de disposição filosófica favorável ao Inter Projecto, pelo que os níveis iniciais de cooperação foram relativamente elevados.

Mesmo com estas características invulgares, a Escola das Pracinhas sobressai como exemplo cativante da implementação do Projecto. Estes ingredientes não constituíam, por si sós, garantia de que os professores seriam capazes de realizar as reuniões produtivas de que gostavam, ou que cada professor conseguiria transformar a sua prática lectiva de forma a reflectir muitos dos princípios construtivistas, dialógicos e promotores da conscientização defendidos pelo Projecto. O facto de o terem conseguido constitui um tributo ao Projecto e ao seu empenhamento nele. Mas o aspecto provavelmente mais relevante da participação da escola no Projecto foi o facto de, em grande medida, ter sido um esforço da comunidade. Esta presença da comunidade era evidente de várias maneiras. Em primeiro lugar, o trabalho dos alunos na maior parte das aulas incluía geralmente uma aplicação na comunidade; quer fosse uma campanha de reciclagem, observação das conversas em casa, tentando encontrar influências estrangeiras na língua (um trabalho para Português), quer fosse pesquisar no jornal reportagens sobre lutas laborais, os alunos tinham muitas oportunidades para se envolverem no mundo à sua volta, de modo reflexivo e analítico. Em segundo lugar, havia um forte sentido de comunidade dentro da escola – os professores formavam uma comunidade profissional coesa e professores e alunos mantinham relações construtivas. Nas três semanas de observação, a Escola das Pracinhas teve dois eventos envolvendo toda a escola, o que é raro nas escolas deste estudo. Frequentemente, professores e alunos encontravam-se durante o almoço ou no fim das aulas para trabalharem em projectos ou participarem em trabalhos. Em terceiro lugar, os laços entre a escola e a comunidade circundante, incluindo as famílias dos alunos, eram fortes. Os pais compreendiam e apoiavam a reorientação curricular e pedagógica que estava a ter lugar na Escola das Pracinhas; os professores respeitavam os desejos dos pais e criaram oportunidades para que eles participassem na experiência educacional dos filhos. Deste modo, o Inter Projecto na Escola das Pracinhas foi, de facto, um esforço comunitário.

CASO 4
Escola Manoel de Paiva: conflito e controvérsia

A Escola Manoel de Paiva era uma escola em transição, fruto de um processo que gerou contradições muito difíceis e que surgiram sob várias formas. Em grande parte, os professores da escola vinham da classe média ou alta; implementar fiel e entusiasticamente uma reforma para dar poder às classes trabalhadoras e populares punha em causa a maioria das suas crenças e valores mais arreigados. A escola tinha uma tradição de ser uma das que possuía melhores resultados académicos no sistema municipal, e era um lugar cobiçado pelos professores mais antigos. Pedir-lhes que transformassem radicalmente a sua prática pedagógica era um enorme desafio. Por último, o bairro circundante e as famílias dos alunos representavam uma fatia da recente história económica brasileira; muitos dos alunos aparentavam uma vida familiar de classe média, mas que, de facto, estava construída sobre alicerces muito débeis que, gradualmente, iam deslizando para a pobreza.

A Escola Manoel de Paiva: uma descrição

A Escola Manoel de Paiva constava da jurisdição do NAE-1. Este NAE cobre a zona central do município e está, portanto, rodeada por seis dos outros nove NAEs. É uma das zonas mais densamente povoadas da cidade, com cerca de dois milhões de pessoas residentes em bairros que vão do pobre (zero a oito salários mínimos) até uma maioria de classe média (oito a trinta salários mínimos), com alguns enclaves de moradores que gozam de um escalão de rendimentos muito mais elevado do que a maioria da cidade (mais de 30 salários mínimos). Geograficamente a escola ficava no bairro da Vila Mariana. Em 1987, menos de 20% dos habitantes deste bairro eram considerados detentores de baixo rendimento e todas as habitações dispunham de água e rede de esgotos. Além disso, 100% dos residentes do bairro tinham completado a escola primária.[13] Um passeio através das áreas residenciais em torno da escola revelava casas médias a grandes, com jardins muito bem arranjados. Ao mesmo tempo, a Escola Manoel de Paiva estava situada na orla exterior da Vila Mariana, e enquanto de um dos lados da escola ficava uma bela área residencial de classe média, as outras zonas adjacentes incluíam um motel (no Brasil os

13 Raquel Rolnik, Lúcio Kowarik e Nádia Somekh, *São Paulo: Crise e Mudança* (São Paulo: Secretaria Municipal de Planejamento, 1990).

motéis diferem dos hotéis porque os quartos são normalmente alugados à hora), um grande armazém barateiro, várias pequenas indústrias têxteis e oficinas de reparação de automóveis. A um quarteirão da Escola Manoel de Paiva ficava uma via central e do outro lado desta estrada ficava uma grande favela.

Para além desta sensação física de abarcar duas realidades diferentes, a população discente e docente da escola debatia-se com tensões e contradições internas. Tempos houve em que a escola servia principalmente os residentes no bairro e gozava de uma boa reputação como escola pública de grande qualidade. Pouco a pouco, com o declínio geral da educação pública, as famílias do bairro fizeram um esforço para mandarem os seus filhos para escolas privadas. Com este empobrecimento generalizado das escolas públicas de São Paulo, a Escola Manoel de Paiva acabou por transformar-se numa escola primordialmente para crianças das classes trabalhadoras e desfavorecidas. Nos sete ou oito anos anteriores a esta pesquisa, porém, a população da escola estava de novo em mudança, com o regresso à escola de um número cada vez maior de crianças do bairro, devido às consequências da crise económica do Brasil, que impossibilitaram que muitas famílias da classe média continuassem a pagar mensalidades elevadas em escolas privadas. Como resultado, era uma escola em que a classe social era um assunto dominante mas confuso, tanto para alunos como para professores. Muitos dos alunos tinham um quadro de referência da classe média, mas tinham consciência de que o estatuto financeiro das famílias estava a decair drasticamente. Outros alunos eram extremamente pobres e estavam misturados com os colegas ricos. Para o pessoal da escola, esta dualidade na população estudantil era um desafio constante.

Para aumentar a confusão havia uma série de mensagens dúbias que os professores recebiam. Por um lado, as políticas distritais sobre pessoal concediam aos professores um estatuto relativamente elevado. Primeiro, a reputação da escola como uma escola de qualidade (embora em declínio há vários anos) contribuía para a autopercepção de superioridade dos professores. Do mesmo modo, a memória institucional era selectiva e muitos dos professores mais antigos ainda consideravam a Escola Manoel de Paiva como um sítio onde os alunos da classe média eram bons, embora dados mais recentes mostrassem o contrário. Segundo, a localização central da escola indicava estatuto; um dos benefícios de um longo tempo de serviço era a colocação em escolas centrais (e, portanto, com melhores recompensas). Este tipo de mensagens provenientes dos serviços distritais pareciam contraditórias em relação a outras que exigiam reformas drásticas, como as que eram apoiadas pelo Inter Projecto. Muitos dos professores da Escola Manoel de Paiva debatiam-se com estas múltiplas mensagens, acabando

bastante frustrados e paralisados nos seus esforços de eficiência na sala de aula.

Tendo como pano de fundo esta tensão e contradição, passamos então a descrever o Inter Projecto na Escola Manoel de Paiva.

História do Inter Projecto na Escola Manoel de Paiva

O corpo docente da Escola Manoel de Paiva sabia do Inter Projecto desde o seu início. A coordenadora pedagógica, que ocupava este cargo havia muito tempo, teve dispensa da escola, a convite do gabinete distrital, para participar na formulação e contribuição de apoio técnico ao Projecto. De acordo com os professores, ela manteve-os a par dos desenvolvimentos e encorajou-os a participar no Projecto, mesmo ainda na fase-piloto.

Houve uma cisão entre o corpo docente acerca da forma como se verificou a sua participação. Alguns sentiram que tinham tomado a decisão voluntariamente e com a informação adequada. Durante a nossa reconstrução do processo de tomada de decisões, a actual coordenadora pedagógica recordou aos professores: «Lembrem-se que não aceitámos a primeira proposta. Em vez disso, apenas observámos outras escolas que já estavam no Inter». Outros lembraram que o Projecto, na realidade, lhes fora imposto pela administração. Outros ainda sentiam que houve uma combinação de factores que contribuiu para a sua decisão – por um lado, a subtil pressão do NAE-1 e do pessoal distrital que, devido à proximidade, tinham a possibilidade de visitar frequentemente a escola [os escritórios da DOT, Direcção de Orientação Técnica da Secretaria, ficavam na Vila Mariana], por outro lado, o interesse e curiosidade por parte do corpo docente.

Todavia, este corpo docente era diferente dos de outras escolas na sua franqueza. Muitos dos seus membros (mas não todos, claro) confessaram em conversas informais que o aspecto mais apelativo da participação no Projecto era o aumento no ordenado. Tal como em anteriores descrições das contradições desta escola, a decisão de participar no Inter Projecto, na verdade, exemplificou outro caso em que a escola não agiu segundo uma visão unificada, mas constituiu antes uma reacção e uma lembrança de impulsos e forças muito distintos.

Reuniões

Esta escola seguiu um plano de reuniões singular e bastante ineficaz. Como muitos outros aspectos do envolvimento da escola no Inter Projecto, as reuniões de escola e o trabalho de formação contínua tinham um sabor a

obrigação mais do que algo indiciador de genuíno interesse, entusiasmo ou empenhamento. Ao contrário de outras escolas, que tinham um plano de reuniões mais faseado, os professores da Escola Manoel de Paiva reuniam durante seis horas nas tardes de segunda-feira. Para completarem as 10 horas exigidas pela JTI, aconselhavam-se os professores a reunirem entre si nas quatro horas que faltavam; um pequeno grupo de cinco professores reuniu, de facto, entre si. As reuniões das segundas-feiras deveriam começar à 1 e acabar às 7 horas da tarde. A frequência era irregular e os professores entravam e saíam durante a sessão maratona. As reuniões eram presididas pela coordenadora pedagógica, embora fosse frequente ela só poder chegar às 3 ou 4 horas da tarde. Parecia não haver qualquer mecanismo que determinasse ou comunicasse a ordem de trabalhos com antecedência. Assim, durante o tempo em que a coordenadora pedagógica não estava presente, os professores ficavam sentados a conversar; as conversas incidiam, na maioria dos casos, sobre o comportamento e atitudes terríveis dos alunos.

Apenas em duas ocasiões durante o período de seis meses de trabalho de campo nesta escola[14] é que as actividades das reuniões se centraram em assuntos relacionados com o Inter Projecto. Numa ocasião, duas professoras de Ciências trabalharam juntas para criarem uma unidade em comum sobre animais. Todavia, trabalharam juntas num canto da sala, em grande parte ignoradas por outros professores, entretidos a conversar. Noutra reunião, o grupo trabalhou em conjunto num pedido feito pelo NAE para fazerem uma auto-avaliação sobre o seu envolvimento no Inter Projecto. A coordenadora pedagógica conduziu o grupo através de uma série de questões que produziu respostas e algum diálogo da parte dos professores. Embora esta reunião parecesse mais substantiva do que as anteriores, eram claramente evidentes muitas das mesmas características problemáticas de processo presentes em anteriores reuniões.

O corpo docente esforçava-se por manter o diálogo, mas as discussões, uma vez iniciadas, depressa degeneravam em conflitos emocionais. O esforço em torno do início e manutenção do diálogo parecia basear-se em dois factores preponderantes. À partida os professores exprimiam cansaço e desinteresse. Os professores frequentemente lamentavam-se do excesso de trabalho centrado no desenvolvimento do currículo ou nos pedidos do NAE, afirmando que era demais, após um longo dia de aulas. Depois de observar muitas discussões extremamente conflituosas (mesmo durante os períodos mais informais das reuniões), parecia que alguma da relutância que os professores tinham em se envolverem em discussões ou trabalho de grupo derivava da sua própria incapacidade de produzirem um discurso

[14] Por causa do modelo singular de horário de reuniões nesta escola, as visitas ao local realizaram-se em dias consecutivos durante duas semanas e, depois, todas as segundas-feiras, num período de seis meses.

correcto e produtivo. De facto, verificava-se exactamente o contrário em todas as interacções dos docentes, mesmo em torno de aspectos aparentemente comezinhos, que frequentemente degeneravam em confrontos extremamente emotivos. Assim, evitavam-se as ocasiões de diálogo por causa de numerosas discussões que no passado se mostraram emocionalmente desgastantes e geradoras de divisões.

Devido a este historial, a «comunicação entre os professores» durante as reuniões tendia a centrar-se em temas «seguros»: planos de fins-de-semana, histórias acerca de alunos traquinas, saldos num centro comercial, e o cansaço que todos sentiam. Sem orientação da coordenadora pedagógica, do pessoal do NAE ou de qualquer professor da escola, o nível do diálogo na Manoel de Paiva permanecia estagnado, sendo quase inexistente qualquer sentimento de um propósito comum ou de uma acção conjunta entre os professores. Isto teve impactes profundos no desenvolvimento do currículo da escola utilizando um tema gerador, na transformação da prática lectiva, nas relações dos professores com os alunos e nas relações dos professores uns com os outros.

Desenvolvimento curricular e prática de sala de aula

A maioria dos professores e a coordenadora pedagógica caracterizaram o Estudo da Realidade da escola como um esforço muito meritório. Antes deste estudo, os professores imaginavam que, uma vez que os alunos tinham os objectos de vida da classe média – ténis *Nike*, suspensórios e, de quando em vez, um *Walkman* –, eles tinham, de facto, uma forma de vida de classe média. Ou seja, partiam do princípio de que a maioria dos alunos vivia com o pai e a mãe, pelo menos, um deles tinha uma profissão bem remunerada, que quando estavam em casa os alunos estavam acompanhados e a educação e a sua importância eram valorizadas. Ao realizarem o Estudo da Realidade, os professores ficaram chocados ao verificarem que estes pressupostos eram completamente irreais. Descobriram que muitos dos seus alunos viviam na favela ali perto e, em muitos outros casos, viviam duas ou três famílias numa habitação concebida para uma só, num *cortiço* degradado. E embora alguns alunos vivessem, de facto, num cenário mais de classe média, o ambiente não era aquele que imaginavam. Primeiro, muitas das famílias dos alunos da escola, considerados da mais sólida classe média, estavam a passar por dificuldades económicas devidas à persistente crise económica do país. Segundo, embora os alunos pudessem ter usufruído do conforto material associado a uma existência de classe média, os outros atributos que os professores imaginavam associa-

dos a esse conforto material (supervisão, reforço dos valores da escola, ênfase na educação e enriquecimento, etc.) estavam frequentemente ausentes.

O Estudo da Realidade deu, assim, aos professores da Escola Manoel de Paiva uma visão prudente sobre as realidades das vidas dos seus alunos. Na verdade, não só esta realidade era substancialmente diferente da que esperavam encontrar como constituía um contraste gritante com as suas própria vidas, essas sim, na sua maioria, de classe média ou média alta. Com esta nova consciência, os professores criaram o tema gerador «consciência social». Incluídos neste tema estão assuntos relacionados com cidadania e vida cívica, bem como explorações do ambiente social e físico da comunidade.

Tornou-se, todavia, claro nas conversas e na observação de aulas que apenas a coordenadora pedagógica e meia dúzia de professores que mostravam algum empenhamento no Projecto é que estavam a ensinar e a utilizar o currículo de uma forma que se relacionava com este tema. Consequentemente, não havia planificação curricular geral nesta escola.

A prática lectiva na Manoel de Paiva ia desde a tradicional e autoritária à interactiva e centrada no aluno, embora aquela fosse consideravelmente mais frequente do que esta. Nas aulas tradicionais os professores exigiam silêncio enquanto ou expunham matéria, ou escreviam no quadro. Os alunos trabalhavam individualmente a partir de manuais ou fazendo fichas de trabalho. Nas aulas mais inovadoras, os alunos faziam experiências em grupo, discutiam com o professor as suas ideias e explicações de conceitos e utilizavam uma série de recursos, tais como programas de televisão, jornais e material fornecido pelo professor. Nas aulas tradicionais, frequentemente os professores repreendiam os alunos com expressões como «isto é informação que têm mesmo de saber». Nas aulas mais inovadoras, os professores tinham mais a tendência para dizer «é importante que, como indivíduo e cidadão, compreendas esta informação e a utilizes para tomar decisões acertadas».

Várias aulas demonstravam uma incorporação activa do tema gerador e de elementos de uma aula democrática. Numa aula de Estudos Sociais de 6.º ano, os alunos tinham estado a trabalhar num projecto de longo prazo para analisar as formas como as relações de poder se tinham transformado ao longo da história. Centrando-se principalmente na história do trabalho, os alunos exploraram as mudanças nas relações entre trabalho e capital ao longo do tempo; isto permitiu que a turma estudasse o feudalismo, a escravatura e o aparecimento do capitalismo moderno. O professor ajudou-os a criar pastas com diferentes tipos e fontes de informação que tinham consultado para realizarem os seus projectos finais. O professor realçou a uti-

lização de recursos que proporcionassem aos alunos a dimensão humana destas relações. Como resultado disto, muitos alunos consultaram diários de escravos, leram romances sobre as condições nas fábricas no início da industrialização e passaram a pente fino os jornais diários à procura de quaisquer notícias actuais sobre relações de trabalho, greves ou negociações. Os alunos trabalhavam em grupo, mas com relativa independência e sem grande orientação do professor. Os alunos demonstravam também grande interesse pelos seus projectos e passavam a maior parte do tempo lectivo empenhados activamente no seu trabalho.

Noutra aula de Ciências do 5.º ano, a professora foi bastante ambiciosa na sua integração do tema gerador nas experiências laboratoriais científicas. Trabalhou com os alunos numa série de laboratórios relacionados com ciclos naturais. Os alunos fizeram experiências com lixo e adubo natural, bem como com o ciclo da água e a condensação. Embora as limitações de equipamento obrigassem os alunos a trabalhar em grupos demasiado grandes, colaboraram muito bem e fizeram comentários pertinentes. A professora era criativa na sua utilização de situações «diárias» para reforçar conceitos-chave. Os alunos tinham um «Diário da Água», onde iam registando as utilizações diárias da água na escola, nas suas casas e nos seus bairros. Os alunos também visitaram uma estação de tratamento de água. Esta professora usava com grande à vontade o questionário socrático para ajudar os alunos a estabelecerem relações entre as experiências laboratoriais e os tópicos mais gerais que estavam a explorar relacionados com o tema gerador.

Os professores cuja prática lectiva adoptava integralmente os princípios do Projecto eram aproximadamente três. Havia dois outros professores que falavam com à vontade sobre a pedagogia centrada no aluno própria do Projecto e introduziam alguns aspectos dela nas suas aulas, mas também admitiam prontamente o seu «método autoritário». Embora nenhum destes professores utilizasse um currículo que decididamente reflectisse o tema gerador da escola, ambos tinham feito mudanças significativas, na medida em que os alunos trabalhavam em grupo e em projectos que tinham eles próprios criado. Além disso, utilizavam, de facto, recursos para além do manual, tais como literatura e imprensa. Nas aulas destes professores, que eram de Línguas e Estudos Sociais, os alunos estavam a tratar de temas contemporâneos das suas vidas. Por outro lado, os professores forneceram uma descrição válida da sua prática lectiva. Embora os alunos tivessem mais liberdade nestas aulas do que noutras para darem as suas opiniões e interagirem entre si, os professores controlavam a dinâmica da aula de tal modo que os alunos não conseguiam, de facto, explorar completamente opções e ideias diferentes. No fim de tudo, ambos os professores faziam prevalecer as suas opiniões e ideias. E, embora os alunos

pudessem discordar, não se encorajava esse desacordo, nem se lhes forneciam os instrumentos ou oportunidades para criarem opiniões contrárias fortes. Assim, o autoritarismo vinha não tanto da atitude afectiva dos professores, mas do controlo final sobre os processos mentais dos alunos.

Outro exemplo de estilos de ensino tradicionais era particularmente evidente nas aulas de Português e Matemática. O conteúdo do programa era encabeçado pelo manual e uma série de tabuadas. As principais actividades consistiam na memorização de regras de gramática e de fórmulas de operações. Não havia qualquer tentativa de ligar esta matéria ao tema gerador ou de a tornar mais relevante ou interessante para os alunos. Os alunos trabalhavam sozinhos e em silêncio, e a competição entre eles era encorajada implícita ou explicitamente. As observações de aulas destes professores revelaram que se seguia rigorosamente o mesmo plano de lição para cada turma, qualquer que fosse o número de alunos que apresentasse o trabalho de casa feito, ou entendesse a tarefa proposta, quer houvesse ou não alunos com perguntas sobre a matéria.

Nalguns dos casos mais preocupantes, os professores agiam, de facto, com um grau de hostilidade visível em relação aos alunos. Numa turma, os «bons» alunos sentavam-se num dos lados da sala de aula, enquanto os «maus» estavam sentados no outro lado. O professor explicou aos observadores este esquema de lugares, enquanto os alunos ouviam atentamente. Noutra turma, os alunos que se portavam mal eram obrigados a ficar de pé à frente da classe, ao pé do caixote do lixo, enquanto o professor afirmava que o seu comportamento era «de lixo» pelo que mereceriam estar mesmo no caixote em vez de estar só ao pé dele. Numa terceira turma, um rapaz gordo foi repreendido por não se oferecer para escrever uma resposta no quadro. O professor disse-lhe que talvez ele conseguisse perder algum peso se participasse mais na aula.

Embora a prática pedagógica seja geralmente considerada o aspecto da docência mais difícil de alterar, as observações de aulas na Escola Manoel de Paiva revelaram que o impacte do Inter Projecto foi mínimo, com apenas cinco das 15 turmas a utilizar estratégias de ensino fulcrais para o Projecto. À semelhança de outras tensões existentes no seio deste corpo docente, aqueles que se integraram no Inter Projecto de ensino centrado no aluno estavam em perfeito contraste com os que o não fizeram. Havia a tendência de cada grupo pensar que o seu método de ensino era o mais eficaz (ou, pelo menos, «aquilo de que os alunos precisavam») e ambos os grupos já tinham abandonado, havia muito tempo, qualquer tentativa de envolver o outro num diálogo sobre o que estavam a fazer nas aulas, o que resultava, que constrangimentos encontravam. Com efeito, o isolamento característico das escolas convencionais persistia na Escola Manoel de Paiva.

Avaliação do Inter Projecto pelos professores

Apesar do largo espectro que a implementação do Projecto na Escola Manoel de Paiva apresentou, e de alguns opositores declarados, os professores foram bastante positivos nas suas avaliações do Inter Projecto, embora os seus encómios fossem mais para a SME-PT do que para o Projecto propriamente dito. Na sua maioria, os professores reconheceram que a administração tinha verdadeiramente dado maior relevo ao estatuto profissional dos professores e melhorado as suas condições de trabalho. Como afirmou um professor, «esta administração deu realmente valor ao que os professores sabem e ao que os alunos sabem». Outros corroboraram, acrescentando: «Esta administração deu-nos um amplo espaço e esta acção provou realmente ser produtiva. O próprio NAE tem sido um lugar onde temos espaço para aprender e desenvolver coisas. Tivemos o congresso da cidade, cursos e outros eventos.» Outro professor apresentou a seguinte perspectiva sobre o crescimento dos docentes: «Fomos capazes de criar a nossa própria visão da nossa disciplina. Também nós aprendemos.»

Além disto, os professores apreciavam as novas relações que tinham estabelecido com o NAE e a SME. Sentiam que havia diferenças de relacionamento, tanto na substância como nos procedimentos, relativamente a administrações anteriores. Como notou um professor, «houve diversos momentos em que nos impuseram várias coisas e nós não aceitámos. Mas isto teve o seu lado positivo, pois ajudou-nos a desenvolver as nossas capacidades críticas e de raciocínio, a perceber o que era importante para nós e a encontrar as nossas próprias opções. Também beneficiámos com a própria oportunidade de criticar e protestar». Ironicamente, apesar de poucos dos alunos terem tido oportunidade de desenvolver as suas próprias competências de cidadania crítica, os professores da Escola Manoel de Paiva reconheceram o seu crescimento nesta área, como resultado da sua interacção com a SME-PT.

Para além de identificarem aspectos do seu próprio crescimento profissional que resultaram das reformas da SME-PT, os professores também mencionaram benefícios relacionados com o próprio Inter Projecto. Estas vantagens tinham que ver com mudanças tanto nos alunos como na relação aluno/professor. Alguns professores sentiam que a aprendizagem dos alunos melhorara em resultado das mudanças operadas pelo projecto. Um professor declarou que «a escola mudou para melhor... acho que os alunos têm podido aprender melhor, embora cada professor seja diferente. As diversas disciplinas são sempre ligadas e temos conhecimento criado a partir de conhecimento». Vários professores também afirmaram que os alunos pareciam sentir-se melhor e mais empenhados na escola. Como disse um

professor, «também ficámos a conhecer melhor os nossos alunos – os alunos tornaram-se os elementos mais visíveis da escola».

Comentando as grandes mudanças na relação professor/aluno, vários professores realçaram a importância do Estudo da Realidade, fazendo notar que os ajudou a melhor compreender as vidas e preocupações dos seus alunos. Um professor resumiu o reduzido apoio ao Projecto for parte de outros professores ao dizer: «De facto, concordo com a ideia de os professores se familiarizarem mais com as realidades dos alunos. Também gosto da ideia geral de que o currículo reflicta mais essas realidades.» De um modo mais persuasivo, outra professora não muito activa no Inter Projecto apresentou esta visão das melhorias nas relações professor/aluno que tinha sentido:

> [E]sta administração deu-nos a oportunidade de saber quem são os nossos alunos – saber como se sentem e o que pensam, como pensam, como trabalham, o que é importante para eles – de uma forma que era mais real e definida. Originou uma relação mais natural e agradável. Não me lembro – nem mesmo durante o regime Covas – de acontecer uma coisa assim.

Embora estas avaliações apontem, de facto, muitos aspectos positivos do Inter Projecto, foram transmitidas por um grupo relativamente pequeno de professores e foram obscurecidas pelos receios e preocupações que muitos professores exprimiram em relação ao Projecto. Além disso, a observação da prática na sala de aula contradizia, até certo ponto, muitos dos atributos positivos dos alunos que estes professores notavam.

Mais ainda, apesar das atitudes em geral positivas que expressaram em relação ao Projecto, parecia existir uma enorme irregularidade no entendimento dos professores acerca dos pressupostos filosóficos do Inter Projecto, dos seus principais objectivos e das implicações para a prática lectiva. As discussões com a coordenadora pedagógica revelaram a sua abrangente compreensão do Projecto, tanto ao nível teórico como prático. Um pequeno número de professores (talvez 3 em 18) partilhava este entendimento filosófico e teórico do Projecto. Um destes professores tinha acabado de completar os seus estudos de licenciatura na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde ensinavam Freire e dirigentes-chave do seu grupo de colaboradores. Mas a grande maioria dos professores demonstrava uma séria e profunda confusão acerca das principais ideias subjacentes ao Projecto e dos objectivos primordiais para a prática lectiva e para o desenvolvimento curricular.

Durante uma reunião, pediu-se aos professores que descrevessem o Inter Projecto a alguém que sentisse curiosidade acerca da sua base filosófica e da sua operacionalização numa escola. Todos os presentes (incluindo

os três já mencionados como tendo um bom entendimento acerca do Projecto) nomearam a especialista em meios de comunicação da escola para fornecer a resposta. Era evidente que a tinham em grande consideração, devido ao seu conhecimento e trabalho com o Projecto; além disso, ela e alguns alunos da escola tinham representado a escola no Inter Congresso da cidade no princípio do ano. Apesar do forte apoio dos colegas, a descrição que fez do Projecto foi preocupante, de tão confusa e afastada dos elementos básicos da visão da Secretaria acerca da natureza e objectivo da interdisciplinaridade no currículo. Disse ela:

> O Inter baseia-se num regresso ao passado, quando as diferentes disciplinas não estavam separadas ou compartimentadas. Todas as disciplinas eram dadas ao mesmo tempo. Com o passar do tempo, porém, as disciplinas foram-se separando cada vez mais, até a um ponto em que há especialistas para as áreas mais específicas. Este tipo de organização do conhecimento tem vindo a ser transmitido aos alunos, de tal modo que eles estudam as várias disciplinas como unidades separadas. Assim, o que estamos a fazer com o Inter é a voltar ao passado – como era na Grécia – e a integrar o ensino. Assim, se eu estiver a falar de animais e *habitats* estou a tratar de Ciências – se também falar do sítio onde se encontram, então estou a introduzir a Geografia. Se eu medir o tamanho dos animais, estou a tratar de Matemática. Portanto, é desta forma que podemos efectivamente relacionar as várias disciplinas, de modo que se encaixem umas nas outras nas cabeças dos alunos. O Inter basicamente é isto.

Como era previsível, estes professores processaram o seu entendimento do Inter Projecto à luz das suas perspectivas muito academicamente condicionadas e, ao fazerem-no, conseguiram tornar o Projecto politicamente neutro, reduzindo-o à sua função curricular mais básica. Embora alguns professores, de tempos a tempos, falassem de esforços para ser «menos autoritário» ou para incorporar a realidade dos alunos no seu trabalho, os actos e o diálogo da maioria dos professores pareciam confirmar que, para eles, o Inter Projecto era, de facto, uma questão de estabelecer conexões entre as disciplinas. Não era um Projecto com implicações educativas ou significado político.

Como já se disse, as observações na Escola Manoel de Paiva revelaram uma implementação relativamente pequena das práticas curricular e pedagógica idealizadas pela SME-PT para as escolas que participassem no Inter Projecto. A ausência de um genuíno desenvolvimento de projecto advinha de uma considerável insatisfação relacionada com os desafios que os professores enfrentavam com o Inter Projecto. Esses desafios incluíam discordâncias quanto à interpretação dos resultados do Estudo da Realidade, dificuldades em compreender as novas linhas de orientação para as áreas disciplinares, problemas resultantes das novas relações de autoridade na sala de aula e conflitos com os pais e os alunos.

Nos comentários de professores apresentados atrás, parece que muitos professores consideravam o Estudo da Realidade uma actividade muito valiosa, na qual adquiriram imensas informações sobre os alunos e as suas vidas. Um número pequeno mas afirmativo de professores ignorou deliberadamente a informação contida neste Estudo e continuou insistentemente a considerar os seus alunos como membros sólidos da classe média. Este assunto era particularmente delicado para dois professores que frequentemente afirmavam que não queriam desculpar meninos «mimados». Este diálogo entre dois professores é típico dos que se ouviam na maioria das reuniões de segunda-feira.

Professor 1: Se estes alunos estão, de facto, a resvalar para a pobreza, como é que há uma verdadeira parada de bons carros a trazê-los à escola todos os dias? Quer dizer, alguns destes alunos trazem ténis importados e roupas que eu não tenho dinheiro para comprar! E se olharem à volta para as casa daqui – são grandes e boas. Acho que estas famílias têm muito dinheiro – os pais é que não querem saber da escola.

Professor 2: Olha, um carro é um sinal de estatuto – mas não significa necessariamente mais do que isso acerca da vida familiar do aluno. Temos meia dúzia de alunos de famílias de classe média alta – claro que temos. Mas a maioria é da classe média baixa. Pode haver alunos na tua turma que usam ténis importados, etc., e se fores a casa deles descobres que vivem no fundo de um cortiço. De facto, as condições de vida são tão más que muitas vezes as mães não querem que vás lá a casa porque não querem que vejas como eles vivem. Mas a verdade é que estas condições de vida são a realidade para alguns dos alunos que frequentam esta escola e vêm de escolas privadas – e também já viviam assim quando andavam em escolas privadas.

Embora só houvesse dois professores que constantemente punham em causa o estatuto social dos alunos, o debate aqui transcrito (e outros semelhantes) pareciam representar um assunto muito mais lato com que foram confrontados estes professores, em virtude do Inter Projecto. Em ponto reduzido, a escola, com a população de alunos cujas famílias, a pouco e pouco, iam decaindo do estatuto de classe média para o de classes trabalhadora ou popular, era emblemática das grandes tendências da sociedade. Surpreendentemente encasulado, o corpo docente da Escola Manoel de Paiva tinha conseguido usufruir da ilusão de ensinar numa escola de classe

média, com o correspondente bom comportamento dos alunos, apoio dos pais e um certo estatuto, muito depois de as crises económicas terem esmagado a classe média brasileira. O confronto com a realidade deste facto – e todas as inevitáveis alterações de estatuto, de atitude e, em última análise, de currículo e de pedagogia – constituiu uma dificuldade tremenda para todos os professores, claramente insuperável para uns poucos.

Todavia, a maioria dos professores da Escola Manoel de Paiva conseguiu fazer os necessários ajustamentos de atitude, face à nova informação que adquiriram sobre as vidas dos seus alunos. Embora isto não signifique que a maioria dos professores alterasse a sua prática pedagógica em resposta a estas novas realidades, significou, decerto, que viam os alunos a uma nova luz, frequentemente mais compreensiva e menos de julgamento.

Mais difíceis, porém, foram as mudanças cognitivas fundamentais, necessárias para aceitar a proposta das áreas disciplinares apresentadas pela SME-PT. Vários professores, em especial os que ensinavam Matemática, Línguas e Artes Visuais, exprimiram sérias preocupações em relação a esta redefinição das suas disciplinas. Uma professora criticou as mudanças deste modo: «A minha área [Artes Visuais] é uma área clássica. Eu fui ensinada no maior rigor. Há certas coisas que têm de ser aprendidas de determinada maneira. Há padrões a manter. O que Barbosa [director do Museu de Arte Moderna de São Paulo e consultor da SME-PT] pensa ser o novo rumo para as artes visuais é uma atrocidade. Populariza algo que é, de facto, clássico e belo.»

A crítica desta professora revela um conflito profundo sentido por vários professores da Escola Manoel de Paiva em relação ao Inter Projecto. Sentiam que a redefinição da sua área específica representava uma ameaça quer para o seu conhecimento de base em relação à sua disciplina, quer ao modo como esse conhecimento fora adquirido. Não consideravam as novas formas de encarar a sua disciplina como uma compreensão conceptual mais alargada, mas antes como uma negação do que entendiam ser a sua disciplina. Esta negação era ainda piorada pela tentativa da SME-PT de valorizar conhecimentos e competências populares, não académicos. Embora nem todos os professores se irritassem com esta ideia, como aconteceu com a professora mencionada atrás, esta preocupação vai na mesma linha das anteriores queixas acerca do estatuto socioeconómico dos alunos. Além disso, a natureza interdisciplinar do Projecto parecia apontar para mais uma redução da importância ou singularidade das suas disciplinas. Assim, estes professores sentiram-se, em maior ou menor grau, tremendamente perturbados profissionalmente, em resultado de muitas das componentes incluídas no Inter Projecto.

A completar este sentimento de mal-estar e de instabilidade havia a pressão da SME-PT no sentido do ensino ser centrado no aluno e na

democratização a todos os níveis de gestão da escola. Para muitos dos professores desta escola a autoridade e o controlo das aulas eram símbolos da sua capacidade de impor respeito e obediência da parte dos alunos, geralmente traduzida numa atitude de imobilidade e silêncio. Embora o Inter Projecto não propusesse menor respeito pelos professores, defendia, na realidade, aprendizagem colaborativa, discussão, debate e diálogo – actividades que muitos professores interpretavam como uma ameaça e uma diminuição da sua autoridade na sala de aula. Tal como se queixavam muitos outros professores das várias escolas municipais, também um professor da Escola Manoel de Paiva se lamentava: «Esta administração permitiu que se desse demasiada liberdade aos alunos – autorizaram-nos a falar mais nas aulas, autorizaram-nos a exprimir ideias. Os alunos já não respeitam os professores nem o controlo das aulas pelos professores.»

Os professores também referiam uma preocupação relacionada com o que consideravam a retórica ligada à democratização das escolas. Por um lado, os professores gostavam de uma atmosfera que lhes dava maior autonomia e poder de decisão, como comprovava a sua decisão pessoal de participar ou não no Inter Projecto. Por outro lado, os professores consideravam que era a anarquia mais do que a democracia que imperava, uma situação de que também resultava um desrespeito pelos papéis e autoridade tradicionais. Do mesmo modo, os professores achavam que a democratização da escola e as relações distritais eram estranhamente selectivas. Um professor comentou, sarcástico: «Os supervisores do NAE entram por aqui dentro a dizer que já não há hierarquia – mas vejam lá onde eles estão e onde nós estamos. E deram demais aos alunos. Se agora os alunos quiserem falar com o supervisor só precisam de lhe telefonar e conversar com ele! É democracia a mais.»

As preocupações relativas à autoridade dos professores também se estenderam às relações professores/pais, e foi neste campo que este corpo docente demonstrou o grau mais elevado de conflito, tanto internamente como com os pais. Internamente, os professores estavam, por um lado, ressentidos com as oportunidades maiores de participação dos pais (*e.g.*, no Conselho de Escola) e, por outro lado, confusos com os novos parâmetros orientadores dessa participação. Um professor queixava-se: «Nenhum destes pais é professor – no entanto, podem chegar aqui e dizer-nos como havemos de ensinar». Noutro diálogo, os professores debateram as diversas formas ideais de envolvimento dos pais. Um grupo de professores achava que só os pais mais envolvidos, profissionais e instruídos, deveriam participar na gestão da escola. Os pais sem estas características teriam muita dificuldade em compreender os assuntos e todas as ramificações das diversas decisões. Muitos professores opunham-se a esta visão elitista e achavam

que o facto de demonstrarem um profundo interesse pelo bem do seu filho era a melhor recomendação para a participação dos pais no Conselho de Escola. Uma vez mais estes professores revelaram os seus conflitos com a identidade de classe, conflitos esses que vieram ao de cima com o Projecto.

Os conflitos externos com os pais foram mais intensos e perturbadores. As reuniões do Conselho de Escola eram frequentemente palco de debates acesos que eram emocionalmente desgastantes e potencialmente devastadores para as relações escola/comunidade. Os pais usavam muitas vezes uma linguagem acusatória e mostravam-se insensíveis ao sentido de eficácia profissional dos professores. Durante uma reunião, um pai queixou-se de que tinha a sensação de que os filhos achavam a escola «aborrecida» e perguntava-se se não haveria formas de os professores tornarem as aulas mais interessantes. Os professores ripostaram, furiosos, que os pais delegavam neles tudo em relação aos filhos – eram amas, psicólogos e conselheiros – sobrando muito pouco para ensinar. Na sua opinião, os pais deveriam esforçar-se mais por inculcar nos filhos a noção da importância da educação. Os professores consideravam que, se os pais se certificassem de que os filhos faziam o trabalho de casa e vissem menos televisão, se lhes fizessem ver a importância de se ter bons resultados na escola, resolviam-se os problemas.

Curiosamente, as duas posições estavam a levantar problemas distintos. Por um lado, os pais estavam a apontar o que consideravam um ponto fraco em relação ao currículo oferecido pela escola, questionando até que ponto ele conseguia interessar os alunos. Isto, obviamente, pôs o dedo na ferida aos professores da Escola Manoel de Paiva, a quem a SME-PT já dissera que tinha de se tornar o currículo mais relevante para as vidas dos alunos, e que já tinham visto com os seus próprios olhos (através do Estudo da Realidade) que o que julgavam ser as realidades dos alunos eram bem diferentes do que existia de facto. Estes professores tinham consciência de que se podem fazer mudanças no sentido de tornar o currículo mais apelativo, mas ainda não encontraram uma forma para que todos consigam pô-lo em prática de um modo harmonioso. Ouvir os pais repetir estas exigências equivaleu a um insulto.

Os professores, por outro lado, embora sem responderem aos problemas dos pais, levantaram outro conflito, relacionado com a preparação dos pais e com o apoio aos filhos. Queriam mais vigilância da parte dos pais, por forma a assegurar que os alunos chegavam à escola a horas, faziam o trabalho de casa convenientemente e eram, em geral, respeitadores e participativos na vida da escola. Tal como a sua resposta às exigências dos pais, estas exigências dos professores foram também frustrantes para os pais, que, na maior parte dos casos, trabalhavam todo o dia, tentando deses-

peradamente manter um nível de vida que cada dia se revelava mais difícil de manter. Assim, nem os professores nem os pais conseguiram compreender a mensagem do outro, e ambos foram incapazes de perceber que, no fundo, estavam a tentar resolver o mesmo problema.

Por fim, os professores da Escola Manoel de Paiva achavam que os alunos constituíam um enorme problema para a sua capacidade de implementar o Inter Projecto. O mau comportamento dos alunos era o tema de conversa mais comum na sala dos professores, embora, em relação a outras escolas deste estudo, os alunos da Escola Manoel de Paiva até fossem bem comportados e bem educados. Raramente havia brigas, as aulas eram geralmente sossegadas, e os intervalos eram calmos e sem problemas. Todavia, os professores achavam que o mau comportamento e as atitudes dos alunos contribuíam para as dificuldades encontradas no seu trabalho. Uma vez mais, atribuíram esta situação à discrepância entre o que os professores consideravam importante e fulcral na escolaridade e o que os alunos queriam obter do tempo que passavam na escola. Um professor sugeriu esta explicação:

> Não me parece que eles [os alunos] estejam muito interessados nesta ideia do que é o estudo. Eles vêm à escola mais pela convivência e pelos aspectos sociais que esta lhes oferece, do que pelo estímulo intelectual. A maioria deles vem à procura de coisas que não têm nada que ver com o aprender. Não sei se todos concordam. Por muito que se tente usar materiais coloridos, atraentes e inovadores, eles não conseguem concentrar-se na tarefa porque o conteúdo, o objectivo da tarefa não é, de modo algum, o que eles pretendem. Por isso há em nós, professores, uma sensação de vazio, de tudo ao contrário, por vezes. É um choque com os nossos valores de educadores – porque temos este ideal que tem em conta o rendimento das famílias deles, as suas vidas, etc. Não é bem o nosso ideal, mas o ideal baseado nestes factores sociais diferentes para os alunos que encontrámos no nosso ER. Mesmo estando conscientes destas coisas e fazendo ajustamentos nas nossas expectativas, não conseguimos chegar à maioria dos alunos.

Este professor expôs uma visão mais objectiva e analítica dos alunos, que tem em conta tanto as suas potenciais perspectivas sobre a situação como as experiências e sentimentos dos professores. Outros professores foram bem menos compreensivos. Muitas vezes os professores faziam comentários sobre os alunos, usando expressões cruéis, como «ele é um morto, mas alguém esqueceu-se de o enterrar», ou «quem me dera metê-lo na picadora, começando pela cabeça», ou, ainda, «ela nunca vai ser ninguém». Com excepção de três ou quatro professores, a maioria do corpo docente da Escola Manoel de Paiva demonstrava abertamente desdém e antipatia pelos alunos. É claro que estas atitudes reforçavam a animosidade e o desinteresse que os alunos pudessem trazer para a escola.

Sumário

O conflito e a controvérsia caracterizaram todos os elementos da implementação do Projecto na Escola Manoel de Paiva. O conflito notou-se internamente, nas relações bastante conflituosas entre diferentes grupos de professores e, externamente, na relação tensa e muitas vezes conflitual entre professores e pais. Alguns pressupostos básicos do Projecto criaram conflitos em muitos professores, a nível individual e profissional, que lutaram por integrar as suas próprias crenças e valores profissionais nos que o Projecto propunha. Alguns dos procedimentos-chave do Projecto, tais como o Estudo da Realidade, também geraram tensão em alguns professores, que se mostraram incapazes de, mesmo confrontados com dados muito claros, aceitarem a realidade das vidas dos alunos.

Porém, o conflito mais básico na Escola Manoel de Paiva parece realmente ter sido o que se relacionava com a classe social. Houve uma tensão entre a agenda política de esquerda da SME-PT, que se propunha criar uma escola pública ao serviço da classe operária, e o estatuto decididamente de classe média, a posição ideológica conservadora e a abordagem pedagógica tradicional dos professores. Estes, com a sua nostalgia pelos dias de glória, em que os pais da classe média apoiavam a acção da escola, verificando os trabalhos de casa e fazendo ver aos filhos o valor da educação, estavam em conflito com as cruas realidades da crise económica brasileira, que tinha transformado, de facto, a clientela da escola em crianças da classe operária e de famílias pobres. Face a estes conflitos e tensões, a completa implementação do Inter Projecto implicaria um grau de «militância pedagógica» que estes professores veteranos já não tinham, nem estavam, ideológica ou profissionalmente, interessados em desenvolver. Em resultado disto, os seus esforços com o Projecto estagnaram e só surtiram efeito em meia dúzia de casos.

Conclusões

Em conjunto, estes quatro estudos de caso de escolas que implementaram o Inter Projecto e as vozes dos professores que se ouvem nas narrativas da experiência realçam as dificuldades, fracassos e êxitos deste extraordinário esforço de reforma educativa. As mudanças sentidas por professores e coordenadores pedagógicos como resultado da experiência do Inter Projecto estão resumidas no Quadro 6.2.

Às escolas que participaram foram apresentados objectivos exigentes e ambiciosos. Pediram-lhes que transformassem radicalmente a prática lectiva dos professores e reorientassem o conteúdo e o desenvolvimento

curriculares. Esperava-se que, num sentido democrático, redefinissem a relação entre alunos e professores, entre professores e professores e entre a escola e a comunidade local, num contexto social imerso em autoritarismo e tradicionalmente hierárquico. Foram obrigados a confrontar-se com a sua própria cumplicidade na reprodução das terríveis injustiças da sociedade brasileira e a utilizar esta consciencialização para reorientar o seu trabalho e os seus compromissos. Por último, foram convidados a participar numa experiência e numa experimentação educacionais verdadeiramente libertadoras, embora simultaneamente arriscadas e assustadoras.

Quadro 6.2
Mudanças introduzidas pelo Inter Projecto: do ponto de vista dos professores e coordenadores pedagógicos

Antes	*Depois*
Professores isolados na sala de aula • pouco contacto com outros professores • ausência de integração entre as diversas disciplinas	Professores trabalham em grupo • troca de ideias • integração de conteúdos de diferentes disciplinas
Recurso ao manual como principal fonte de planificação curricular e de materiais	Procura de recursos novos e diversificados para o conteúdo curricular e os materiais
Currículo predefinido • conteúdo desligado da realidade do aluno	Currículo baseado na experiência de vida do aluno
Alunos como aprendentes passivos • trabalho individual • actividade de aprendizagem limitada a cópia, memorização e reprodução do conteúdo curricular • conhecimento transmitido pelo professor ao aluno	Alunos como aprendentes activos • trabalho em grupos cooperativos • encorajamento da criatividade • encorajamento da discussão, debate, diálogo • professor e alunos trabalham em conjunto para a construção do conhecimento
Relação hierárquica/autoritária entre a escola e a Secretaria • papel estritamente de supervisão da SME • processo do topo para baixo na formulação e implementação de políticas	Democratização das relações entre a escola e a Secretaria • linhas de comunicação abertas entre a escola e a SME • maior autonomia da escola no desenvolvimento do programa

Os estudos de caso anteriores ilustram as relações que se estabeleceram entre o Inter Projecto e as culturas das diferentes escolas e as personalidades e experiências de vida individuais. Participámos no esforço da Escola de Sussumu para criar capacidade e continuar com o Inter Projecto quando acabou o apoio permanente do NAE. Observámos as formas con-

flituosas mas produtivas como os professores da Escola Habib articularam o seu entendimento e envolvimento pessoais em relação ao Projecto, enquanto tentavam encontrar consensos e terreno comum. Na Escola das Pracinhas, as vantagens da experiência anterior, de um corpo docente em número reduzido e de uma comunidade estável, permitiram que elementos do Projecto florescessem e suplantassem mesmo as intenções originais da SME-PT, particularmente no que toca à solidariedade dos pais. E, em gritante contraste, o exemplo da Escola Manoel de Paiva demonstra os obstáculos teóricos, ideológicos e práticos que, por vezes, tornaram impossível a implementação do Projecto.

No meio deste vasto leque de experiências, imediatamente se torna evidente, ao ouvir as vozes dos professores envolvidos no Projecto, que um dos mais importantes resultados da administração PT (e tema comum quer o Projecto fosse bem implementado ou não) foi o seu apoio e promoção do trabalho de grupo de professores e de alunos. Sem dúvida, uma característica marcante da SME foi o facto consistente de que os professores passaram a dialogar sobre aspectos fundamentais da educação das crianças das classes populares. Os professores já não podiam deixar de responder às questões freireanas: O que estamos a ensinar? Porquê e para quem estamos a ensinar?

Embora este diálogo deva ser saudado como um importante resultado, também é claro que os esforços da SME-PT, devido a variadíssimos obstáculos, incluindo um mandato muito breve de três anos, marcaram apenas o início de um processo de transformação para criar escolas públicas populares. Embora se levantassem e tivessem tido em conta muitas questões importantes, muitas das respostas não foram alcançadas. De entre estas, houve o esforço persistente dos professores para perceberem cabalmente o Inter Projecto e traduzir as ideias do Projecto para a sua prática diária. Como exemplo, no estudo de caso de Sussumu, a justaposição dos dois planos curriculares que se criaram numa escola específica no início do Inter Projecto (quando a Escola de Sussumu era uma escola-piloto, recebendo intervenção intensiva da Inter Equipa do NAE) e um ano após a administração PT (com um grupo de professores a tentarem construir sozinhos um currículo interdisciplinar) serve para ilustrar o fosso entre a teoria e a prática do Inter Projecto. Os estudos de caso realçam ainda que os obstáculos à implementação do Projecto estavam relacionados com elementos estruturais e organizacionais do sistema escolar municipal, para além de factores que podiam atribuir-se à caracterização da administração PT e à própria natureza do Projecto. Estes pontos irão ser aprofundados no próximo e último Capítulo VII.

VII

CONCLUSÃO

Neste livro procurámos clarificar a interacção entre conhecimento, educação popular, currículo, professores e as medidas de política educativa em São Paulo. Ao mesmo tempo, explorámos a relação entre o Estado, neste caso um partido socialista dirigindo um governo municipal, e os movimentos sociais que a SME-PT procurou tanto apoiar como promover. E, por fim, examinámos de perto realidades de escolas e a consciência dos professores resultante da experiência de reforma curricular do Inter Projecto. Embora evitando assumidamente conclusões e afirmações bombásticas, a nossa análise deste complexo processo de mudança educativa trata dos debates a decorrer em várias áreas de estudo e apresenta algumas lições válidas sobre o que são alguns dos mais relevantes problemas e possibilidades para instituir nas escolas uma proposta educacional freireana. Além disto, esforçámo-nos por discutir, embora de forma breve, a natureza da relação entre o Estado popular e os movimentos sociais no âmbito da educação informal, especificamente, a alfabetização de jovens e adultos.

Na nossa introdução, pusemos cinco questões relacionadas com o trabalho da SME-PT sob a liderança de Freire. Para uma breve recapitulação, apresentámos as seguintes perguntas: (1) Que tipo de conhecimento estava a ser produzido nas escolas públicas de São Paulo, como resultado dos esforços reformistas da administração? E, este processo de produção de conhecimento conduziria à criação de cidadãos críticos e activos? (2) De que modo é que a reforma mudou as condições de trabalho profissional e as vidas dos professores nela envolvidos? Terão mudado as opiniões dos professores acerca da sua profissão, dos colegas e dos alunos? Mais, será

que as relações de trabalho dos professores com os vários actores da escola – *e.g.*, colegas, alunos e famílias – se transformaram? (3) Até que ponto os vários processos e órgãos de decisão (*e.g.*, os Conselhos de Escola) foram capazes de democratizar os processos e a administração da escola? (4) De que formas mudaram o ensino e a aprendizagem? Em que medida constituíram essas mudanças melhorias no ensino e na aprendizagem? E, por fim, (5) será que as reformas da SME-PT elevaram o conceito de educação por parte da opinião pública, e terá a ideia de Escola Pública Popular acabado por ser considerada legítima?

Uma vez que os nossos dados e a nossa análise se centraram primordialmente na experiência dos professores como principais implementadores desta reforma radical, os capítulos anteriores preocuparam-se mais em compreender as perspectivas dos professores, as inovações (ainda que modestas) nos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula, e a transformação geral da cultura e da prática dos professores. De forma tangencial, tocámos também em assuntos relacionados com os resultados finais desta reforma (*e.g.*, a criação de cidadãos críticos e activos) e as mudanças na percepção e apoio da opinião pública em relação à escola pública.

Dividimos este capítulo final em três secções. A primeira realça importantes condições concretas que a administração de Freire deixa como legado constante à classe operária e aos alunos desfavorecidos que frequentam as escolas públicas de São Paulo e aos dedicados educadores que os ensinam. Na segunda secção, analisamos em pormenor as formas como a escola pública, os professores das escolas públicas, o conteúdo curricular e as experiências dos alunos se transformaram. Ao fazê-lo, apresentamos importantes lições a reter, com respeito à complexidade, à ambiguidade e aos desafios de criar e implementar uma proposta freireana para as escolas públicas. E a terceira secção revê uma pesquisa em curso sobre as relações entre o Estado e os movimentos sociais, levantando algumas das principais questões que ficarão para futura investigação.

Mudanças nas condições concretas de ensino e aprendizagem

Analisemos algumas das provas estatísticas directas das mudanças positivas e das melhorias legislativas resultantes da administração de Freire na Secretaria de Educação, nomeadamente nas áreas das taxas de retenção e das condições de trabalho dos professores.

Dados estatísticos mostram uma subida constante nas taxas de escolarização dos alunos, que aumentou de 79,46%, em 1989, para 81,3%, em

1990, e para 87,7%, em 1991, para os níveis do primeiro até ao oitavo ano (o ensino fundamental). Estes representam os níveis mais elevados da década, uma vez que o anterior pico foi de 77,81%, em 1985. As matrículas nas escolas acompanharam o aumento da população, e o governo PT pôs fim ao défice de matrículas herdado da anterior administração municipal do político conservador populista Jânio Quadros (1986-88). No final do governo de Quadros, o número de matrículas no primeiro grau tinha descido para 421 526 alunos, comparado com 423 360 para o final da administração de Mário Covas (1983-85).[1] Com Freire, 50 801 novos alunos estavam matriculados em 1992, aumentando o total para 710 348 alunos. Este acréscimo de 12% correspondeu, *grosso modo*, ao crescimento da faixa etária dos 7 aos 14 anos, que aumentou 12,5%. Para atingir este objectivo, a administração de Freire ampliou a capacidade das escolas, instituindo quatro turnos de quatro horas cada, em 77% das escolas municipais.[2] Perto do fim do seu mandato, em 1991, Freire concluiu que os números da frequência demonstravam que «em relação a 1988, isto constitui uma conquista [ganho] de 15 420 alunos que teriam reprovado e teriam sido candidatos ao abandono escolar, o que, na prática, significa expulsão de alunos das escolas.»[3]

A administração PT trabalhou sem descanso para melhorar as condições reais de ensino, ligando, deste modo, as melhorias das condições de trabalho e os ordenados dos professores – e, por arrastamento, a sua satisfação e bem-estar – com melhorias na educação. Um ano após a tomada de posse da administração PT, os salários nominais tinham aumentado 2605%, muito acima da taxa de inflação de 1173%. Os relatórios do governo afirmam que o ordenado de um professor aumentou 112,5% em termos reais durante 1989. Em 1992, os professores com horário completo que davam aulas à noite (depois das 7 horas) receberam um aumento de 30% sobre os seus ordenados-base.[4]

O Quadro 3.1. mostra que a administração de Freire investiu em áreas tradicionalmente esquecidas, em particular as áreas urbanas pobres. Em

1 Fernando Rossetti, «Prefeitura de SP em exame: Erundina reduz o déficit educacional», *Folha de São Paulo* (3 de Janeiro de 1992), p. 1-D. Os dados são da «Assessoria Técnica de Planejamento/Centro de Informática», Secretaria Municipal de Educação, Evolução de Matrículas por Modalidade de Ensino, 1980-1991, folha de computador não publicada, 22 de Junho de 1992, p. 1.

2 Os alunos que frequentam a escola à noite, em geral, englobam pessoas que abandonaram o sistema mas regressaram ao ensino formal através de cursos nocturnos, trabalhadores estudantes, alunos mais velhos e adultos. Regra geral, vêm de meios menos privilegiados do que os seus colegas de dia.

3 «Uma conquista do trabalho coletivo», *Diário Oficial do Município*, São Paulo 36, n.º 47 (13 de Março de 1991), p. 3.

4 No orçamento municipal de São Paulo para 1991, 10,6% foi gasto em educação. Na altura, Cortella afirmou cautelosamente que não era claro que os aumentos dos ordenados dos professores melhorassem a qualidade do ensino; defendeu, porém, que a investigação mostra claramente que ordenados baixos e más condições de trabalho têm um impacte negativo. Veja-se Cortella, «Aqui não inauguramos paredes», *Folha Dirigida / Nacional* (24-30 de Dezembro de 1991), p. 1.d.

vez de avançar apenas com um aumento generalizado de salários, o PT, como era de esperar, criou uma nova tabela salarial fiel ao seu compromisso de pôr à frente os alunos e comunidades mais desfavorecidos. Assim, os professores que trabalhavam nas zonas «menos desejáveis» da cidade (*e.g.*, favelas e bairros degradados) recebiam uma compensação extra, nalguns casos até 50% acima dos seus ordenados-base. Do mesmo modo, num esforço para aumentar o número de professores a tempo inteiro até um nível considerado necessário para melhorar a qualidade do ensino, a nova tabela salarial dá aos professores a tempo inteiro ordenados mais altos do que aos professores a tempo parcial. (Isto inclui professores a tempo inteiro a ensinar à noite, embora os seus aumentos tenham sido um pouco menores do que os que tinham horário de dia).

Assim, durante a administração municipal do PT, as condições de trabalho dos professores melhoraram substancialmente com a aprovação do *Estatuto do Magistério Municipal* e houve aumentos nos salários reais. Os professores do sistema municipal ganham agora substancialmente mais do que os seus colegas no sistema estadual, e os professores com horário nocturno viram também aumentado o seu ordenado. Além disso, os professores que trabalham em zonas centrais, mais apetecidas, recebem ordenados comparativamente mais baixos do que os professores que trabalham em zonas periféricas ou intermédias, menos desejáveis. Esta diferença na tabela salarial representa uma tentativa explícita de atrair os professores mais qualificados para as zonas mais pobres da cidade. Em termos internacionais, porém, os ordenados dos professores são muito baixos, já que os professores a tempo parcial mais bem pagos (categoria EM-I2-E, 20 horas de aulas por semana) ganham U.S.$364,75 por mês.

Currículo e professores: transformação e resistência

Como defendemos inequivocamente ao longo de todo o livro, os professores foram o fulcro das reformas da SME-PT, não só em termos dos esforços concretos da administração para melhorar as suas condições de trabalho e promover a sua profissionalização através da organização de grupos de formação e de medidas legislativas como a JTI, mas principalmente constituíam uma componente essencial do seu esforço político nas escolas: os professores eram responsáveis por interpretar os princípios teóricos da Secretaria e criar o seu próprio currículo com o Inter Projecto. Para além deste desafio universal de ligar a teoria à prática, as escolas do Inter Projecto revelaram uma série de métodos de desconstruir e reconstruir o Projecto, segundo a sua visão.

Interpretações divergentes do significado ou propósito, métodos ou objectivos de um projecto não é certamente relevante nesta experiência de reforma educativa; mas neste caso, a criação do próprio projecto, construído sobre princípios de reflexão dialógica e acção participada, tornou-o particularmente conducente ao desenvolvimento de várias interpretações dos seus objectivos, dos métodos aplicados e do conteúdo proposto. Com efeito, a Secretaria não apresentou aos professores um projecto já pronto e arrumado, formulado com precisão, por forma a pôr em prática a sua agenda política de transformar radicalmente as escolas da cidade ao serviço da classe operária. Pelo contrário, o projecto foi criado em traços largos que delineavam os princípios gerais que os educadores seguiriam num esforço colectivo de criar a chamada Escola Pública Popular.

Com o Inter Projecto, a administração de Freire enfrentou o enorme desafio de implementar uma reforma educativa baseada nos princípios filosóficos da educação como *praxis* libertadora, desenvolvidos principalmente em contextos de educação informal por dirigentes políticos militantes dos movimentos sociais de base, nos anos 60 e 70. Não surpreende, portanto, que nos anos 90, num ambiente institucional com a dimensão do sistema escolar municipal de São Paulo, os elementos radicais da proposta de Freire no sentido de educar para a conscientização se tenha necessariamente deparado com resistência ideológica e com problemas metodológicos. Alguns dos aspectos e problemas mais relevantes que surgiram durante a implementação do Projecto resumem-se a seguir.

Os factores mais frequentemente citados por professores e por técnicos da Secretaria como obstrutivos do desenvolvimento do Projecto incluem:

- a grande dimensão do sistema escolar municipal;
- a distribuição irregular dos professores do quadro e dos provisórios, com professores novos e inexperientes que entram mas rapidamente pedem transferência das escolas da periferia, com a clientela mais pobre, e os professores mais antigos ansiosos por continuar com os seus métodos de sempre nas escolas mais centrais;
- a falta de experiência administrativa do pessoal do NAE e da CONAE;
- ambiguidade na génese do Projecto, com a consequente diferenciação e inconsistência na interpretação do Projecto entre os diversos NAEs e escolas;
- o período de tempo curto (quatro anos) para o desenvolvimento e implementação da reforma;
- o carácter democrático da administração, que deu lugar ao conflito entre a luta pela autonomia das escolas e a necessidade do NAE e da Secretaria coordenarem e supervisionarem o Projecto;

- a formação profissional limitada dos professores, tendo em conta a complexidade teórica do Projecto;
- a resistência ao Projecto com base na oposição política à plataforma ideológica e aos objectivos políticos do Partido dos Trabalhadores.

A seguir discutiremos em profundidade cada um destes pontos.

Para começar, o enfoque decididamente político da reforma educativa do PT não pressupunha uma aliança partidária por parte dos professores, como podiam afirmar os detractores das reformas. Os responsáveis da Secretaria insistiram que não era um requisito do Projecto uma posição ideológica de esquerda, mas que ele requeria, de facto, um certo «idealismo, voluntarismo, desejo e necessidade» para o tipo de desafios profissionais que o Inter Projecto colocava aos professores.

Nas palavras de um membro do pessoal da CONAE:

> Para trabalhar nesta proposta não é preciso ser-se de esquerda, mas é necessário ter-se uma série de valores; por exemplo, alguém que defenda a ideia de que «alguns dos meus alunos conseguem aprender, outros não, é um problema deles ou é um problema de família», então não é capaz de fazer um bom trabalho no Projecto. Assim, uma pessoa não tem de ser efectivamente de esquerda, mas precisa de ter certos conceitos sobre a educação, o conhecimento, os alunos e a sociedade, e a vida em geral, que lhe permitam estar aberto ao crescimento [que o Projecto implica]. Porque, na realidade, nenhum de nós nesta administração tem certezas. Todos temos vindo a construir [o Projecto] à medida que vamos avançando, e as pessoas têm de estar abertas a este tipo de crescimento profissional [...] o professor que – e temos muitos no sistema – age meramente como aquilo a que chamamos funcionário público, chega à turma, ensina durante quatro horas, vai-se embora e depois culpa os alunos e as famílias e não assume a responsabilidade por aquilo que faz, terá dificuldade em trabalhar e crescer no âmbito deste Projecto.

Tendo em conta este e outros factores, o Secretário Cortella calculava que, entre os professores efectivamente a trabalhar no âmbito do Projecto, só 40% aderiram completamente aos seus métodos, enquanto outros 40% estavam num processo de serem convencidos e 20%, muitos deles devido à sua oposição política ao PT, era improvável que alguma vez se deixassem convencer da sua validade.[5]

Mesmo ao nível da Secretaria poucos eram verdadeiramente filiados no Partido e, embora a maioria necessariamente apoiasse os programas educacionais do PT, muitos eram simpatizantes de outros partidos. No entanto, seria difícil encontrar um malufista [partidário de Paulo Maluf, o candidato de direita a Presidente da Câmara em 1992] ao nível das admi-

[5] Entrevista ao Secretário Cortella (Outubro de 1992).

nistrações central ou regional; todavia, esses indivíduos não eram tão raros ao nível das escolas. Do mesmo modo, os critérios para contratar especialistas por área disciplinar para trabalharem com a equipa coordenadora não incluíam a filiação no Partido, mas tinham mais a ver com o grau de conhecimentos e a capacidade de empenhamento no trabalho intensivo que a coordenação do Projecto acarretaria. O director da Divisão do Ensino Fundamental e Médio que chefiava a equipa da CONAE salientou a dificuldade que sentiram para reunir um grupo qualificado, citando o facto de que muitos se aperceberam do volume de trabalho que envolveria e declinaram a oportunidade de assumirem um papel de direcção no Projecto, unicamente com base nisso.

Assim, para além da resistência ao Projecto apenas por motivos políticos, vários factores que se conjugaram contra o desenvolvimento do Projecto foram continuamente mencionados por professores e técnicos da Secretaria. Um aspecto primordial era a grande dimensão do sistema escolar municipal ligado às proporções ambiciosas do Projecto. Marta Pernambuco caracterizou o facto de o Projecto ter sido implementado em tão larga escala (quase dois terços das escolas do sistema municipal) como «sem precedentes na história da educação do Brasil e, certamente, no município de São Paulo».[6] Esta implementação alargada teve consequências tanto positivas como negativas.

Para começar, se a intenção era criar um movimento a favor da reforma curricular ao nível da escola, os dirigentes do PT não esperavam ser confrontados com as lamentações dos professores a favor da melhoria das condições de trabalho e um maior acesso a recursos materiais e técnicos. Com efeito, a rápida disseminação do Projecto através do sistema escolar municipal, para além das escolas-piloto iniciais – embora destinada a atingir o objectivo da administração de criar um movimento de reforma curricular nas escolas – logicamente levou à ruptura da capacidade da Secretaria para apoiar aquelas escolas que optaram por entrar mais tarde no Projecto. Os técnicos da Secretaria viram-se esmagados pelas exigências que lhes eram feitas por um número cada vez maior de escolas no Projecto.

Isto apontava para outro problema persistente, que consistia, por um lado, numa generalizada falta de experiência de administração do pessoal do NAE e da CONAE e, por outro lado, na limitada preparação profissional dos professores para compreenderem e porem em prática um projecto teoricamente difícil. Daí que os professores, incapazes de prosseguir com o Projecto sem o apoio do NAE, manifestavam continuamente a sua frustração por não receberem o apoio técnico de que precisavam por parte

6 Entrevista a Marta Pernambuco (Outubro de 1992).

da equipa do NAE, já de si assoberbada com um largo leque de responsabilidades. Além disso, o factor da sobrecarga de trabalho afectou também negativamente a reacção dos professores ao Projecto, tendo em conta a reduzida compensação monetária que recebiam (mesmo com as 10 horas extra da JTI) pelo trabalho intenso que ele requeria.

Pela sua parte, as equipas dos NAE queixavam-se de que muitos professores queriam que se lhes desse o currículo já pronto a pôr em prática, o que ia contra os próprios princípios do Projecto. Mas para muitos professores, desabituados a ter um papel tão criativo em conjunto com os seus colegas, a ausência de um pacote curricular representava um desafio pouco atraente e, portanto, originou, da sua parte, frustração e desencanto em relação ao Projecto. Um membro da Inter Equipa do NAE exprimiu a sua frustração com este estado de coisas:

> Nós [no NAE] não tínhamos capacidade de cobrir todas as bases, sabe o que eles queriam da equipa de apoio, pode perguntar a qualquer consultor, queriam que lhes déssemos as aulas já prontas, preparadas, tipo «Olhe, vá para a aula e faça isto e aquilo e mais aquilo». Para os consultores, era de enlouquecer. Como é que se pode ajudar 40 professores [a pedir-vos aulas]? Um consultor não conhece a realidade dos alunos, do bairro, da comunidade da escola. É impossível para um consultor conhecer tudo isso, mas era isso que nos pediam.

De acordo com o pessoal da Secretaria, havia também um permanente conflito entre os princípios democráticos que tentavam promover e a necessidade de uma maior coordenação na supervisão do Projecto (i.e., a autonomia da escola *versus* a prestação de contas e a supervisão). Este conflito foi um assunto muito debatido na Secretaria. Houve coordenadores do Projecto ao nível do NAE e da Secretaria que insistiram muito no facto de o Projecto nunca ter sido imposto aos professores. A ideia era de que o currículo escolar não constituísse um pacote preestabelecido de cima e imposto às escolas, como era tradicionalmente o caso, mas que fosse um produto em contínua evolução e construído em conjunto, originário de dentro das escolas. Todavia, muitos professores, que optaram por aderir mais por pressão dos seus pares do que por convicção pedagógica ou política, vieram a insurgir-se contra o lançamento da reforma curricular como movimento político-pedagógico no interior das escolas, considerando-o pura demagogia do PT.

Outro factor frequentemente citado como tendo contribuído para a resistência dos professores ao Projecto foi a distribuição desequilibrada de professores efectivos e provisórios no sistema municipal. Os responsáveis da CONAE assinalavam que nas escolas mais centrais, e mais atraentes, [como era o caso da Escola Manoel de Paiva] em que a mobilidade dos pro-

fessores era baixa, houve maior resistência ao Projecto. Os professores dessas escolas estavam, em geral, mais acomodados aos seus processos e com menos vontade de adoptar as mudanças radicais que o Projecto implicava: «Porque é que hei-de mudar o que ando a fazer há vinte anos se resultou até agora?», diziam esses professores. Ao passo que nas escolas da periferia, em que há uma grande mobilidade de professores, a presença de uma elevada percentagem de professores em início de carreira tornava-os mais abertos às mudanças trazidas pelo Projecto.

Além disso, a ambiguidade inerente à proposta do PT contribuiu para a enorme diferenciação e inconsistência na interpretação do Inter Projecto pelos diversos NAEs e escolas [como os quatro estudos de caso do Capítulo VI ilustram]. O Projecto Interdisciplinar, mais do que uma proposta concreta de currículo, representa, acima de tudo, uma tentativa de radicalmente repensar toda a abordagem de planificação curricular nas escolas. Esta nova abordagem não advoga um modelo curricular único, pelo contrário, promove a proliferação de ideias que respondam às preocupações locais e sejam moldadas pela criatividade dos educadores envolvidos. Em 1991, numa reunião da CONAE (a equipa coordenadora do Projecto ao nível da Secretaria) gerou-se uma discussão em torno das ambiguidades que ameaçavam o Projecto. Um dos membros fez este pedido dramático, a fim de se estabelecer uma estrutura básica para o Projecto que pudesse mais facilmente ser transmitida aos professores:

> Temos de parar para reflectir sobre alguns dos problemas sérios de conceptualização do Projecto. Não basta dizer «é a resistência do professor»; não, porque ele não recebeu formação para este tipo de trabalho, nem mesmo nós. Já reconhecemos que o nosso apoio técnico é vago. Não temos uma abordagem generalizada na coordenação do Projecto como um todo, e as áreas disciplinares não estão todas a desenvolver-se no mesmo sentido. A Inter Equipa dos NAE está a ser posta em causa em vários pontos e momentos. [...] Acho que precisamos de algo mais concreto. Ainda estamos um pouco indefinidos neste sentido, e as escolas que agora estão a entrar no Projecto exigem maior clareza. A princípio podíamos dizer que estavam a resistir e não queriam participar, mas agora já não é assim. Precisamos de discutir estes problemas e de qualquer modo chegar a uma conclusão.

Esta abertura no Projecto causou uma série de problemas práticos aos professores; por exemplo, dificuldade em sequenciar conceitos e capacidades cognitivas a ensinar. Isto constituiu um enorme obstáculo para a continuação do desenvolvimento do Inter Projecto. Uma vez organizada um série de actividades em torno de um tema gerador, os professores, e até membros da equipa do NAE, ficavam bloqueados sem saberem como construir um currículo que preserve continuidade e coerência com as diversas competências dos alunos de um determinado ano escolar.

Referindo-se a este aspecto, o Secretário Mário Sérgio Cortella identificou, como problema primordial do Projecto, a necessidade de preparar melhor os professores para este tipo de trabalho pedagógico; realçou que «[o Projecto Interdisciplinar] exige uma ampla base de conhecimentos dos vários elementos que ligam a produção do conhecimento [...] exige um conhecimento da história da ciência». O Secretário Cortella salientou que no Brasil os professores recebem a sua formação em universidades em que o conhecimento está compartimentado, tornando-se difícil para eles identificar as linhas de comunicação entre os vários elementos do conhecimento. O Secretário Cortella realçou ainda a persistência dos ideais positivistas no pensamento pedagógico brasileiro que contribuíam para a dificuldade de os professores compreenderem na sua totalidade e adoptarem a reforma curricular freireana.[7] Do mesmo modo, Torres caracteriza a abordagem freireana ao conhecimento como diametralmente oposta ao paradigma tradicional positivista. A este propósito, em outro lugar, Torres defendeu: «o conhecimento, para Freire, é uma construção social; constitui um processo de produção discursiva e não meramente um produto final resultante de um amontoado de informação ou de factos acumulados. O conceito de conhecimento de Freire, como uma dialéctica de opostos, está em contradição fundamental com a epistemologia tradicional-idealista e positivista».[8]

Consequentemente, uma das principais dificuldades que surgiu no processo de planeamento curricular do Inter Projecto – apontada por muitos educadores envolvidos no Projecto – foi a integração de todas as disciplinas em torno de um único tema gerador. Os professores, e mesmo membros da equipa do NAE, por vezes encalhavam na forma de construir um currículo que preserve continuidade e coerência com as diversas competências dos alunos de um determinado ano escolar. As disciplinas de História e Geografia transformavam-se frequentemente no eixo em torno do qual girava todo o currículo, dada a facilidade com que todos os professores conseguiam associar o tema gerador – originário da realidade social – com o conteúdo e competências tradicionalmente ensinados nestas áreas. Daí que, na fase de OC na planificação curricular, surgissem problemas relativos à relevância de conceitos unificadores para todas as disciplinas. As equipas de planificação curricular achavam que o que poderia ser conceptualmente importante para uma disciplina não era assim tão relevante para outra; por outras palavras, o que funcionava para Inglês e Português não tinha relação com as Ciências, ao mesmo tempo que conseguiam

7 Entrevista ao Secretário Mário Sérgio Cortella (16 de Outubro de 1992).

8 Carlos A. Torres, *The Politics of Nonformal Education in Latin America* (New York: Praeger, 1990), p. 8.

mais facilmente unir a História, a Geografia e a Matemática. Um membro da equipa do NAE-6 salientou: «Se era difícil para a Inter Equipa do NAE, imagine-se [quão difícil era] para os professores».

Um especialista de Matemática que trabalhou na CONAE realça este problema colocando as seguintes questões: «Como é que posso ensinar competências matemáticas sem utilizar um formato expositivo clássico? [...] Como se concilia os conteúdos matemáticos mais importantes com uma proposta interdisciplinar? Como se trabalha com "equações do 2º grau" a partir de situações do dia-a-dia? Será que o professor tem sempre de partir de situações [do dia-a-dia]? Se eu quiser conhecer as características gerais de um grupo social utilizo os conceitos de "média" ou "mediana" – mas se o cálculo de probabilidades não é um tópico matemático do quinto ano – o que é que o professor pode fazer? E factores? Será que devo interromper uma discussão em torno do tema gerador para apresentar alguns exercícios para prática de competências e técnicas em factores?»[9] Curiosamente, estas incertezas muito pragmáticas expressas por um especialista universitário do núcleo duro da equipa de planificação do Inter Projecto reflectem de forma muito precisa as preocupações e dúvidas expressas por professores das escolas.

Aparentemente, não era claro para todos os professores que a função do tema gerador não era limitar o conteúdo de todas as disciplinas a um único tópico, mas antes estabelecer inter-relações entre as disciplinas acerca de um problema específico que a comunidade enfrentava, servindo, desta forma, de ponto de partida da realidade imediata da comunidade para a análise e compreensão de situações mais distantes ao nível macro da sociedade. A este respeito, muitos professores tinham o conceito erróneo de que o tema gerador equivalia a reduzir o conteúdo da aula à discussão sobre a miséria (i.e., as condições de empobrecimento da comunidade). Com efeito, alguns professores defendiam que o tema gerador estava desajustado à criação de um currículo para crianças pequenas do ciclo inicial (primeiro, segundo e terceiro anos).

Um tal entendimento superficial do Projecto criou também outros obstáculos semelhantes. Em algumas escolas, os professores consideravam que qualquer tentativa de introduzir na sala de aula uma discussão sobre a cultura popular ou assuntos contemporâneos era «fazer o Inter Projecto». Em conversas com professores e na observação de aulas continuamente vinham ao de cima concepções rudimentares sobre o processo curricular ligadas ao Inter Projecto. Tentativas desgarradas de «fazer o Inter» podiam significar escrever perguntas no quadro em vez de meramente ditar aos

9 Maria do Carmo D. Mendonça (cópia mimeo), 1994.

alunos conhecimentos factuais, ou podiam incluir a utilização da letra de uma canção popular como conteúdo de uma aula de Português. Deste modo, «fazer o Inter» não implicava necessariamente trabalhar a partir de um currículo baseado num tema gerador. Numa concepção tão redutora do Projecto, ele tornou-se sinónimo da inclusão no currículo de quaisquer elementos diferentes daquilo que seria normalmente considerado conteúdo curricular tradicional. Daí que se adoptasse uma abordagem do «vale tudo» para a selecção de conteúdos, o que levou ao desencanto de muitos membros da Inter Equipa dos NAEs com o caminho que estava a tomar o desenvolvimento do Projecto em determinadas aulas nas muitas escolas em que supostamente ele fora adoptado.

Em suma, um problema central com que se depararam os técnicos da Secretaria que coordenavam o Projecto adveio da dificuldade em conciliar os preconceitos arreigados dos professores acerca do que constitui o conteúdo essencial a ensinar e a insistência do Projecto em ligar todas as disciplinas representadas no currículo a um tema gerador relevante para os alunos. Em resultado deste conflito entre teoria e prática, os professores que estavam no Projecto frequentemente punham de lado a teoria caindo na prática atrás descrita de apresentar exercícios tradicionais para cobrir competências que consideravam não serem tratadas no currículo interdisciplinar a partir do tema gerador. Ironicamente, foram precisamente estas interpretações redutoras e as aplicações fragmentadas dos princípios de construção de currículo do Inter Projecto que representaram o maior obstáculo à evolução do Projecto na direcção correcta, na perspectiva da administração PT. Do mesmo modo, estas inconsistências na implementação do Projecto pelos professores contribuiu para alimentar a frustração dos que tenazmente se agarravam à convicção de que a transmissão dos conteúdos tradicionais constituía a abordagem «certa» e mais eficaz para educar as crianças de São Paulo, e não o que consideravam o currículo «simplificado» a que o Inter Projecto dava lugar. Em resposta a este conflito persistente entre as percepções/interpretações dos professores e as intenções do Projecto, o Secretário Mário Sérgio Cortella afirmou:

> O saber na escola serve um duplo propósito: a função do saber não é fazer com que as pessoas compreendam a realidade, mas dar-lhes o poder de alterar a realidade, com base na interpretação que fazem dela. É por isso que a interdisciplinaridade não é um fim em si, mas um instrumento. Não se deve adoptar uma abordagem interdisciplinar porque é para isso que a escola existe, pois a escola não existe para ser interdisciplinar; a escola existe para formar alunos dando-lhes uma sólida base de conhecimento científico e um forte sentido de cidadania crítica, que são os principais objectivos de uma educação progressista.[10]

[10] Entrevista em 1992.

Ao mesmo tempo, para muitos professores o Inter Projecto significou uma transformação da sua própria identidade profissional, na medida em que começaram a ver-se e aos seus alunos como participantes activos na construção do conhecimento e não como meros transmissores e receptores. Nas palavras de um técnico especialista da CONAE, «conhecemos alguns professores que passaram por uma mudança radical em termos da sua atitude face aos alunos. Toda a vida transmitiram saber de uma forma estruturada; de repente, passaram pelo desmantelar dessa estrutura e compreenderam que esse método autoritário de simplesmente transmitir matéria nada tinha a ver com educar, [chegaram à conclusão] de que era preciso ouvir o aluno, que o aluno também trazia saber [para a sala de aula].» Marta Pernambuco, um elemento-chave na concepção e concretização da reforma, aponta também para a criação de maiores oportunidades de diálogo entre professores como componente indispensável no projecto de reforma curricular da Secretaria:

> Para nós era muito claro que não tínhamos um projecto definido, mas que estávamos a iniciar um processo. Nada estava assente para ninguém, tínhamos definido as grandes linhas de orientação, mas havia muito a construir à medida que se avançasse. Para que o processo continuasse, para que o movimento acontecesse, o mais importante era criar os mecanismos que possibilitassem que o projecto acontecesse, daí o *horário colectivo* dos professores; reuniões organizadas por anos e por disciplinas; a escola trabalhando como um todo era mais importante do que o conteúdo em si e por si. Uma vez estabelecidos esses alicerces, podia começar-se a construir o resto a pouco e pouco... Isso ficou garantido através do processo de expansão que possibilitou a mobilização de escolas e a continuação do processo [de reforma].[11]

De acordo com o Secretário Mário Sérgio Cortella, Paulo Freire teve um papel fulcral na criação do ímpeto democrático necessário para assegurar a participação voluntária de professores no Inter Projecto. No início do seu mandato, Freire organizou um congresso, no qual falou a 34 000 professores, e durante o tempo em que foi Secretário percorreu continuamente as escolas municipais, fazendo visitas aos locais e falando pessoalmente com administradores e professores. O gesto de Freire de chegar directamente aos professores é emblemático do projecto geral da administração de transformar as relações de poder na organização do sistema escolar municipal. O Secretário Cortella insiste no imperativo da administração de dar um passo em frente em relação à mera retórica da democratização das escolas: «Temos de demonstrar com gestos, e não só com palavras, mas com actos concretos que promovam uma qualidade [de vida] demo-

11 Entrevista a Marta Pernambuco (Outubro de 1992).

crática e a recuperação da cidadania [...] dantes, [as vozes dos professores] nunca eram ouvidas, esta administração tem vindo a trabalhar para uma democratização da comunicação».[12]

Uma vez abertas essas linhas de comunicação, a fase seguinte consistiu em tratar dos aspectos pedagógicos específicos do Projecto. Na primeira fase do Projecto a preocupação primordial era mais o estabelecimento dos mecanismos para a sua implementação e a democratização de interacções entre os actores nas escolas municipais e menos a formação específica dos professores em relação à teoria subjacente ao Projecto e à sua prática. A segunda fase pretendia centrar-se no sentido de fornecer uma intervenção técnica mais estruturada, ao mesmo tempo que os materiais e as práticas originários das escolas eram recolhidos, revistos e disseminados, quando conveniente.

Na nossa investigação escutámos directamente as vozes de actores de ambas as extremidades do espectro da planificação e da implementação das medidas políticas. A esmagadora maioria dos professores com quem falámos afirmou que o aspecto mais saliente da administração PT foi o facto de, pela primeira vez, nas suas vidas profissionais, lhes ter sido dada a oportunidade de terem uma voz. O seu testemunho nos estudos de caso reforça a importância dessa oportunidade. Os esforços nesta linha foram ainda exemplificados nos dois Congressos de Educação Municipal, realizados pela SME em 1991 e 1992. Nestes dois eventos – os primeiros do género na história do sistema escolar municipal – milhares de educadores da cidade reuniram-se para discutirem o rumo das reformas que estavam a pôr em prática e partilharem as suas experiências com o Inter Projecto, os Conselhos de Escola, os Grupos de Formação e outros programas lançados pela administração PT.

O Estado, a política educativa e os movimentos sociais

Assumimos aqui que o Estado se torna numa arena de luta e de competição entre forças político-económicas e projectos educativos. É, porém, necessária mais investigação acerca das relações entre a reforma educativa municipal, o papel dos movimentos sociais e os conflitos e contradições da formação política brasileira. Existem tensões que podem limitar o carácter participativo das novas políticas educativas, realçando as contradições dessas políticas em situações de transição social.[13] A natureza ideológica

[12] Entrevista a Mário Sérgio Cortella (Outubro de 1992).

[13] Para uma discussão sobre o papel da educação nas transições sociais, veja-se Carnoy e Samoff, eds., *Education and Social Transition in the Third World* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1990).

fragmentária do PT é uma possível causa de conflito, uma vez que envolve 15 facções, incluindo cinco das principais. Também representadas no Partido estão ideologias tão diferentes como a teologia da libertação (englobada nas Comunidades Cristãs de Base) e o trotskysmo. Estas diferenças reflectir-se-ão nas políticas educativas, especialmente nas discordâncias no seio da esquerda brasileira, pondo em confronto os que defendem um Ensino Público Popular contra os que são a favor de um ensino público mais convencional como transmissão cultural.[14]

Permanece também uma série de questões. Que diferenças políticas e pedagógicas separam as propostas defendidas pelo PT daquelas que têm uma perspectiva mais social-democrata? Quais as possibilidades e limites do socialismo democrático (e dos sistemas construídos sobre a participação popular) em sociedades em desenvolvimento como o Brasil, em particular, no contexto de um sistema mundial em rápida mudança e com a profusão de governos neoliberais na América Latina?[15]

Um segundo aspecto é a relação entre a democracia como processo e a democracia como método. Poderia criar-se um argumento a favor da necessidade de estabelecer a democracia processual no Brasil, criando formas de verificação e eliminando práticas de clientelismo e de nepotismo, bem como a corrupção no sector público. O dilema reside na forma de conseguir a democracia processual, ao mesmo tempo que se perseguem reformas económicas e políticas substantivas que aumentarão as perspectivas da democracia económica.[16]

Mais ainda, ter-se-á atingido a proclamada articulação entre políticas públicas e movimentos sociais? Isto leva a outras questões, tais como: Que tipo de Estado e democracia se estão a construir, e que tipo de educação emergirá, no final, da educação pública popular? Através dos seus esforços tanto para criar um Movimento para a Reorientação do Currículo nas escolas, como para aumentar o impacte dos movimentos sociais existentes, preocupados com o problema da iliteracia, a SME-PT iniciou um diálogo intenso, dinâmico e, por vezes, conflituoso sobre estas mesmas questões entre educadores, aprendentes e comunidades de toda a cidade.

Angela Miles defendeu que os movimentos sociais representam um campo congénito para uma nova educação, que descreve como um ensino

14 Moacir Gadotti, *Uma só Escola para Todos: Caminhos da autonomia escolar* (Petrópolis: Vozes, 1990), pp. 165-183; José Tamarit, «El dilema de la educación popular: Entre la utopia y la resignación», *Revista Argentina de Educación*, 8, n.º 13 (1990), pp. 7-45.

15 Para uma discussão sobre políticas educativas sob governos neoliberais na América Latina, veja-se Morales-Gomez e Carlos Alberto Torres, eds., *Education, Policy and Social Change* (Westport, CT e London: Praeger, 1992).

16 Para este ponto, o conceito pós-moderno de descentralização e fragmentação de poder em sociedades democráticas coloca muitos desafios analíticos a metodologias de democracia substantiva no capitalismo dependente.

e uma aprendizagem que «encorajam o espírito de igualdade e a realização do completo potencial humano num processo comunal antielitista; fornecem aos alunos competências, recursos e instrumentos intelectuais para compreender e enfrentar as estruturas e práticas que perpetuam a desigualdade; integram a formação profissional, a ilustração/*empowerment* pessoais e a acção social; põem em causa a separação entre o mundo da produção do conhecimento e a vida do dia-a-dia; recusam as divisões artificiais da matéria por disciplinas e propõem uma abordagem interdisciplinar aos problemas do mundo real; e, destroem o monopólio do saber ao reconhecer os aprendentes como criadores de saber.»[17] Qualquer agenda para uma transformação social deveria perguntar se a reforma educativa de São Paulo, na base de uma parceria entre o Estado e os movimentos sociais, melhorou o ensino público, em termos de oportunidade e qualidade. Ao mesmo tempo, deveríamos inquirir sobre se houve uma tentativa séria no sentido de ultrapassar a discriminação escolar e social baseada no género, na classe e na raça.[18] Igualmente importante é uma nova política educativa, baseada numa parceria entre movimentos sociais e Estado, que seja politicamente exequível, tecnicamente correcta e eticamente sólida.

Muitas vezes, reformas que são tecnicamente correctas e politicamente exequíveis colidem com princípios éticos que apontam para a justiça social universal e da igualdade em democracias políticas e económicas. Outras vezes, a projectos de reforma politicamente exequíveis e baseados na ética e solidariedade democráticas falta a competência técnica, o que torna o fracasso inevitável. Finalmente, podem surgir situações em que projectos tecnicamente correctos e eticamente sólidos possam não ser politicamente exequíveis, devido a certos condicionalismos históricos.

Nos seus escritos teóricos, Freire aconselhou sempre os seus leitores a terem consciência destas tensões, não só como salvaguarda para a prática democrática, mas também porque é necessária esta perspectiva a fim de construir alianças democráticas cooperativas e participativas. Como responsável por medidas políticas, Freire evidentemente reconhecia que a política, a competência técnica e a ética estão profundamente interligadas em qualquer tentativa de reforma educativa.[19] Durante três décadas não se cansou de defender que a educação não é neutra e que a natureza política da educação é independente das subjectividades do educador e do responsável pelas políticas.

---

17 Angela Miles, «Women's Challenge to Adult Education» (Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Maio de 1989, cópia mimeo), p. 3.

18 Para uma análise naturalista do papel do género na alfabetização em São Paulo, veja-se Nelly Peñaloza Stromquist, «The Intersection of Gender and Social Marginality in Adult Literacy: Becoming Literate in São Paulo» (School of Education, University of Southern California, Fevereiro de 1992, cópia mimeo).

19 Veja-se Paulo Freire e Iván Illich, *Diálogo Paulo Freire e Iván Illich* (Buenos Aires: Editorial Búsqueda-Celadec, 1975).

Não surpreendentemente, portanto, a orientação da administração de Freire, como tentámos afirmar e exemplificar, foi no sentido de apaixonada e lentamente construir um movimento social sensível às necessidades educativas das comunidades populares, em vez de fria e eficazmente construir pacotes curriculares coordenados para serem reproduzidos fielmente nas 691 escolas da cidade. O ímpeto relacionado com este movimento multifacetado resultou de uma consciência clara por parte dos educadores do PT na Secretaria de que, provavelmente, teriam apenas quatro anos para realizarem os seus esforços para deixarem uma marca na realidade educativa das crianças da cidade e nas consciências pedagógicas dos professores que trabalhavam nas suas escolas. Os movimentos iludem os métodos tradicionais de avaliação e classificação. Porém, num momento de avaliação e reflexão, Ana Maria Saúl (directora da DOT) fez a seguinte observação relativamente ao crescimento do grau de expectativas, por parte dos professores, durante a administração PT, em resultado da sua estratégia de mobilização política: «Foi muito bom, não esperávamos isto, sabíamos que precisavam de mais recursos, estávamos a proporcionar as condições necessárias e [embora] tivéssemos imaginado que [os nossos esforços de mobilização] serviriam como mecanismos de organização [dos professores] para pressionarem futuros governos, de facto, começou a acontecer durante este governo.»[20] Era isto precisamente o que o PT pretendia com o conceito de criar um movimento com efeito a longo prazo, mobilizando os professores para continuamente lutarem pelo estabelecimento de mecanismos duradouros de mudança no sistema escolar municipal.

Todavia, e apesar do pouco tempo de que o PT dispunha para promover a sua agenda político-pedagógica e os inúmeros obstáculos com que se confrontou, o Inter Projecto representa, sem dúvida, uma reforma educativa que é um marco. As suas raízes na rica tradição, inspirada em Freire, de um laboratório de experiências educativas que abrangem o mundo inteiro e o contexto da reforma num grande sistema escolar urbano, conferem ao movimento da reforma curricular de São Paulo um enorme significado com consequências de grande alcance. Como Cortella, Freire e Erundina declararam em 1992: «Esta experiência vivida por nós – educadores, pais, alunos e funcionários do governo – demonstrou um facto fundamental para o país: que é possível uma educação pública de qualidade!»[21] E continuaram:

> Gostaríamos de recordar convosco a história daqueles quatro anos, um processo necessário neste país tão marcado pela negação da história, onde alguns

20 Entrevista a Ana Maria Saúl (Outubro de 1992).

21 *Diário Oficial* (15 de Outubro de 1992).

> põem de lado os factos do seu processo como forma de domínio, espalham as suas ideias por meio de técnicas de *marketing* político e fazem com que milhões acreditem em ideias que respondem às necessidades de poucos. Temos a convicção de que não será através de *slogans* sem sentido, apresentados de forma mágica e paternalista, que transformaremos a trágica realidade do nosso povo. O processo de transformação das condições de vida e cidadania, em São Paulo e no resto do país, requer vontade política, seriedade e um projecto que inclua, como um dos seus princípios norteadores, o poder de interferência e tomada de decisão por parte da população. Partilhar o poder de pensar, elaborar e decidir requer a socialização sistemática da informação e a capacidade de coexistir e experimentar as tensões e contradições inerentes à democracia. Isto só não acontece quando o autoritarismo impera e mata a riqueza e as dificuldades de qualquer processo em que a participação é um pressuposto [fundamental].[22]

Neste aspecto, através da promoção do Projecto Interdisciplinar por todas as escolas municipais de São Paulo, o Partido lançou os alicerces para uma nova política de educação no Brasil: uma política que procura desenvolver a base teórica e a experiência prática de um paradigma educacional emancipador e uma nova abordagem colectiva da construção do currículo que se dirige à realidade socioeconómica, cultural e política dos alunos e da sua comunidade. Sob esses princípios, as escolas municipais de São Paulo – e os municípios de todo o país – podem começar a construir a sua conceptualização particular da Escola Pública Popular, a investigar a realidade da escola e a criar situações de aprendizagem de maior relevância para os alunos e oportunidades para um maior desenvolvimento profissional dos professores. Com efeito, dois anos após o fim da administração PT em São Paulo, as escolas revisitadas em 1994 continuavam a utilizar elementos de um processo colectivo de planificação curricular introduzido durante a reforma do Inter Projecto, e mesmo quatro anos mais tarde, em 1996, foi-nos dito que uma escola situada na antiga área do NAE-6 «tirou o tema gerador».[23] Além disso, outros municípios PT, grandes e pequenos – de Porto Alegre a Angra dos Reis – continuam a seguir as pegadas da experiência de São Paulo, recriando as suas próprias versões de Ensino Público Popular e continuando a construir o modelo de um currículo interdisciplinar através do tema gerador.[24]

---

22 Ibidem.

23 Explicação: «tirou o tema gerador» implica que a escola se envolveu numa investigação temática da realidade e escolheu um tema gerador para o currículo do semestre. Esta informação foi-nos fornecida numa conversa telefónica com um informador importante, em Abril de 1994.

24 Um informador importante da investigação de O'Cadiz e Wong e antigo membro da Inter Equipa do NAE trabalha desde 1992 como conselheiro da Secretaria de Educação dos municípios de Porto Alegre e Angra dos Reis (ambos sob administração PT), onde actualmente estão a implementar uma reforma curricular baseada na experiência do Inter Projecto de São Paulo. Em 1995, O'Cadiz pôde observar o início deste processo de reforma durante uma visita à Secretaria Municipal de Educação e a uma escola elementar em Angra dos Reis.

Faz sentido, porém, apresentar a avaliação da experiência pelo próprio Freire:

> Quando fui Secretário Municipal de Educação em São Paulo, obviamente empenhei-me em pôr em prática uma administração que, em coerência com o nosso sonho político e a nossa utopia, considerasse seriamente, como devia ser, a questão da participação popular em assuntos da escola e tivemos, os meus colegas e eu, de começar do princípio. Quer dizer, começámos por fazer uma reforma administrativa, para que a Secretaria pudesse trabalhar de outra forma. Com estruturas administrativas que apenas viabilizavam o poder autoritário, era impossível desenvolver uma administração democrática que fosse a favor da autonomia das escolas e reconhecesse que, sendo pública, a escola também pertencia às classes populares. Partindo do Secretário para os directores gerais, e destes para os chefes de sector, as ordens eram transmitidas às escolas. Nas escolas, os directores, juntando todas as ordens, silenciavam os porteiros, cozinheiros, professores e alunos. É claro que havia excepções, sem as quais o trabalho da mudança seria ainda mais difícil.
>
> Dados os desafios que se colocavam à nossa democracia brasileira que despontava e a tradição autoritária da nossa sociedade, tinha de dar-se às escolas a máxima prioridade. Era necessário, por outro lado, democratizar o poder de reconhecer o direito à palavra por parte de alunos e professores, diminuir o poder pessoal dos directores e criar novas instâncias de poder com os Conselhos de Escola, que eram deliberativos e não apenas consultivos, e através dos quais, desde o início, os pais adquiriram um papel autêntico na definição do destino das escolas dos seus filhos. Além disso, esperávamos criar uma comunidade local que, tendo a escola como coisa sua, os tornasse igualmente presentes na definição de políticas dessa escola. Era necessário, para tanto, democratizar a Secretaria e descentralizar as decisões. Era necessário criar uma estrutura governativa que limitasse o poder da Secretaria. Era necessário reorientar a política de formação inicial e contínua do corpo docente, pondo de parte os tradicionais cursos de férias que insistiam num discurso sobre teoria, pensando que depois os professores poriam directamente em prática essa teoria que se tinha discutido. Esses cursos não se estruturavam de forma eficaz, não permitindo uma unidade dialéctica entre teoria e prática. O que eu gostaria de tornar claro é que havia um alto nível de participação democrática entre alunos, professores, pais e a comunidade local. E esta escola, sendo pública, pretendia transformar-se num espaço popular e, portanto, exigia estruturas leves, prontas para a mudança, descentralizadas, capazes de facilitar a acção governamental rápida e eficazmente. Em lugar disto, o que herdáramos era estruturas pesadas, com poder centralizado, onde as soluções requeriam respostas imediatas, mas, em vez disso, arrastavam-se de sector para sector, empurradas de um lado para outro e outro, que estavam identificadas e serviam as administrações autoritárias, elitistas e, acima de tudo, tradicionais, reminiscentes do estilo colonial. Sem a transformação destas estruturas, não haveria maneira de pensar na comunidade ou na participação popular. A democracia exige estruturas que democratizem, e não estruturas que inibam a presença participativa da sociedade civil no comando da *res* pública. Foi isto que nós fizemos. Eu teria sido Secretário por pouco que fosse o poder que tivesse, mas, por este motivo, consegui trabalhar efectivamente e tomar decisões com outros.[25]

[25] Paulo Freire, *Politics and Education* (Los Angeles: UCLA Latin American Center).

Tanto para os movimentos sociais como para o poder municipal no Brasil e noutros lugares, criar e sustentar uma política educativa tecnicamente competente, eticamente sólida e politicamente exequível representou um imenso desafio. Isto foi especialmente verdade para os educadores, políticos e activistas sociais de São Paulo que, seguindo uma premissa freireana básica, continuam a perguntar-se, a favor de quê e para quem e, necessariamente, contra o quê e contra quem, realizam o seu trabalho.

Carlos Alberto Torres
Maria del Pilar O'Cadiz
Pia Lindquist Wong

Como mudar a educação pública numa grande cidade como São Paulo, onde confluem todos os velhos e novos problemas da construção de uma escola para todos em sociedades altamente estratificadas e desiguais? O livro que agora se edita em português procede a uma análise da acção política de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989-1991), tomando como ponto fulcral de exame a tentativa de construção de um currículo interdisciplinar assente no princípio freireano do ***tema gerador***. A análise das autoras e do autor, feita num registo simultâneo de proximidade com o objecto de estudo e de rigor do aparelho teórico e metodológico mobilizado, permite uma actualíssima abordagem de questões como a articulação entre interesse e conhecimento, entre prazer e esforço, centrais em todos os debates sobre a aprendizagem no espaço escolar, progressivamente aberto a todos os grupos sociais e culturais.

Carlos Alberto Torres é professor de Ciências Sociais e Educação Comparada na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), onde é Director do Centro Latino-Americano. É membro da Direcção do Instituto Paulo Freire de São Paulo e coordenador do comité de investigação de Sociologia da Educação da Associação Mundial de Sociologia.

Pilar O'Cadiz é doutorada em Educação Comparada pela Universidade da Califórnia (UCLA). Actualmente é directora executiva da ***Collaborative After School Project*** um projecto de pesquisa e assistência técnica para os programas educacionais fora do horário escolar na Universidade de California, Irvine.

Pia Lindquist Wong é doutorada em Sociologia da Educação pela Universidade de Standford. Actualmente é professora no departamento de educação bilingue e multicultural na Universidade Estadual de Califórnia em Sacramento. É igualmente Directora de uma rede de parcerias entre a universidade e escolas públicas, que historicamente servem jovens

Apoio:
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

Colaboração:

Edições Universitárias Lusófonas

CORTEZ EDITORA

ISBN 972-8296-71-1