

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO - MESTRADO ACADÊMICO

FABIANA BOSCHETTI NUNES

UM OLHAR CRÍTICO-LIBERTADOR SOBRE O MOVIMENTO DE
CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE
SOROCABA ENTRE 1999 E 2007

SOROCABA – SP
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO - MESTRADO ACADÊMICO

FABIANA BOSCHETTI NUNES

UM OLHAR CRÍTICO-LIBERTADOR SOBRE O MOVIMENTO DE
CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE
SOROCABA ENTRE 1999 E 2007

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – *Campus* de Sorocaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Juliana Rezende Torres

SOROCABA – SP
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Nunes, Fabiana Boschetti

Um olhar crítico-libertador sobre o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 e 2007. / Fabiana Boschetti Nunes. -- 2018.

146 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof^ª Dr^ª Juliana Rezende Torres

Banca examinadora: Prof.^º Dr. Demétrio Delizoicov; Prof.^º Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Bibliografia

1. Teoria do currículo. 2. Currículo crítico-libertador. 3. Paulo Freire. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO

FABIANA BOSCHETTI NUNES

UM OLHAR CRÍTICO-LIBERTADOR SOBRE O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA ENTRE 1999 E 2007

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*– Mestrado em Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação. Universidade Federal de São Carlos *Campus* de Sorocaba.
Sorocaba, 21 de agosto de 2018.

Orientador:

Prof.a. Dr^a. Juliana Rezende Torres
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Examinador:

Prof.º Dr. Demétrio Delizoicov
Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC

Examinador:

Prof.º Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Antoine de Saint- Exupery

Agradeço todos aqueles que passaram por mim neste tempo de estudo e realização da minha dissertação, que deixaram para mim muito mais do que palavras... deixaram amor.

Este espaço será pouco para agradecer o muito que fizeram em minha vida.

E só uma única palavra expressa meu sentimento: **Gratidão!!**

Em primeiro lugar a Deus que sempre ilumina o meu caminho.

Aos meus pais – Humberto e Genny – que me ensinaram a ousar, estudar e acima de tudo, ser lutadora e persistente.

Aos meus 3 M's (companheiro e filhos) – Marcelo, Mateus e Marcela, pela paciência, tolerância e apoio nesta caminhada.

À minha irmã Claudia pela pessoa maravilhosa, generosa e por revisar minha pesquisa.

Ao meu irmão Humberto Cesar (*in memoriam*) porque sei que torceu por mim.

A todos(as) meus(minhas) sobrinhos(as) e sobrinhos(as) netos(as), minha tia Vânia e tia Cleide...minha grande família que amo muito.

À minha orientadora Juliana Rezende Torres que me ajudou nesta trajetória acadêmica, não de forma linear, mas com muita sabedoria.

A todos meus professores que contribuíram para minha formação como educadora e pesquisadora.

Aos membros da banca examinadora, Prof^o Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva e Prof^o Dr. Demétrio Delizoicov pelas importantes contribuições compartilhadas.

À Daniela Gaete Sewaybricker Bravo, verdadeira companheira de pesquisa, pela disciplina e perseverança. Você foi um apoio importantíssimo nesta trajetória. Muito obrigada.

Minhas eternas amigas Daniela Harder de Oliveira, Vanessa Baccelli Michellacci, Agda Cristina Fogaça Zuliani, Gisele Karin e Ana Paula Pereira pelo apoio, incentivo e companheirismo.

À Ana Paula Rodrigues Sanches e Patricia Lopes Ramos Publio pela amizade e ajuda indispensável.

À Gisele Silveira Medeiros e Mariana A. Lourenço e Silva pela ajuda indispensável no processo, colaborando na disposição dos horários de trabalho e de estudos.

À Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro e Solange Gonzalez Amadio pelo apoio na reta final do processo.

À todos da EM Matheus Maylasky pela compreensão das minhas ausências e por todas as contribuições.

À Ursula Jacinto Medeiros por todo material pessoal disponibilizado e pela atenção nos momentos que precisei para a realização desta pesquisa... meu muito obrigada!

À Elaine Cristina de Matos Fernandes Perez e José Geraldo G. Vestena pela colaboração e empenho dispensado para a realização desta pesquisa.

A todos aqueles da Secretaria de Educação de Sorocaba que contribuíram de alguma forma para a concretização desta pesquisa.

A todos os integrantes do Grupo Paulo Freire e GPTeFE pelos momentos de reflexão e estudo.

A todos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba pelas orientações e dedicação dispensada a todos nós, alunos regulares e especiais.

Dedico aos meus 3 M's:
Marcelo
Mateus
Marcela

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1986, p. 32).

RESUMO

NUNES, Fabiana Boschetti. **Um olhar crítico-libertador sobre o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 e 2007**, 2018 (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 146p.

A presente pesquisa aborda o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre os anos 1999 e 2007, com o objetivo de investigar as aproximações e distanciamentos deste com a concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire. Apresenta uma abordagem qualitativa e faz uso da pesquisa bibliográfica e documental para encontrar os resultados. As principais bases teóricas foram: Paulo Freire, Moisey Mikhaylovich Pistrak, Luiz Carlos de Freitas, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Thomaz Tadeu da Silva, Ivor F. Goodson, Antonio Fernando Gouvêa da Silva, Ana Maria Saul, Alice Cassimiro Lopes, Demétrio Delizoicov, entre outros. Nas análises preliminares, observamos uma aparente aproximação do currículo de Sorocaba com a perspectiva curricular freireana, ao encontrarmos a presença dos textos de Paulo Freire, das leituras das experiências inovadoras advindas dos municípios e da assessoria da equipe Técnica do Instituto Paulo Freire (IPF, 1998 - a exemplo da Escola Cidadã de Porto Alegre). Dentre os resultados do movimento curricular deste município em construir um currículo preocupado com a realidade local e suas articulações com o conhecimento escolar, inicialmente, observamos que tal currículo buscou quebrar a lógica do conteúdo linear, das sequências de conteúdos designados por livros didáticos, entendendo que os conceitos específicos das áreas de conhecimento não são um fim em si mesmo, haja vista que tal conceito, numa perspectiva crítico-libertadora, deve estar a serviço de uma prática social. Explicitamos que tal proposta curricular, uma vez analisada com base nas teorias curriculares, perpassou pelas três (tradicional, crítica e pós-crítica) e, também, identificamos a presença das categorias freireanas abordadas: *diálogo*, *problematização da realidade e práxis* de forma implícita, sem aprofundamento ou distante da concepção em Freire, pois naquela época, a organização do ensino por meio de complexos temáticos era visto de forma equivocada com relação aos temas geradores, propostos por Paulo Freire.

Palavras-chave: Teorias do currículo, Currículo crítico-libertador, Paulo Freire, Complexo Temático, Pistrak.

ABSTRACT

NUNES, Fabiana Boschetti. **Um olhar crítico-libertador sobre o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 e 2007**, 2018 (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 146p.

The present research deals with the movement of curricular construction of the municipal network of Sorocaba between the years 1999 and 2007, with the objective of investigating the approximations and distances of this one with Paulo Freire's conception of critical-liberating curriculum. It presents a qualitative approach and makes use of bibliographical and documentary research to find the results. The main theoretical bases were: Paulo Freire, Moisey Mikhaylovich Pistrak, Luiz Carlos de Freitas, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Thomaz Tadeu da Silva, Ivor F. Goodson, Antonio Fernando Gouvêa da Silva, Ana Maria Saul, Alice Cassimiro Lopes, Demétrio Delizoicov, among others. In the preliminary analyzes, we observed an apparent approximation of the Sorocaba curriculum with the Freirean curriculum perspective, when we find the texts of Paulo Freire, the readings of the innovative experiences coming from the municipalities and the technical staff of the Paulo Freire Institute (IPF, 1998 - like the Citizen School of Porto Alegre). Among the results of the curricular movement of this municipality in constructing a curriculum concerned with the local reality and its articulations with the school knowledge, initially, we observed that this curriculum sought to break the logic of the linear content, of the sequences of contents designated by didactic books, understanding that the specific concepts of the areas of knowledge are not an end in itself, given that such a concept, in a critical-liberating perspective, should be in the service of a social practice. We explain that this curricular proposal, once analyzed based on the curricular theories, went through the three (traditional, critical and post-critical) and also identified the presence of the freirean categories addressed: dialogue, problematization of reality and praxis implicitly, without deepening or distant from conception in Freire, because at that time, the organization of teaching through thematic complexes was mistakenly seen in relation to the generative themes proposed by Paulo Freire.

Keywords: Theories of the curriculum, Critical-liberating curriculum, Paulo Freire, Thematic Complex, Pistrak.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa e população de Sorocaba.....	25
Figura 2 – Faixa etária e população por faixa etária	25
Figura 3 – Linha do tempo dos fatos importantes entre 1994 e 2007, na rede municipal de educação de Sorocaba.....	32
Figura 4 – Os três pilares da educação sorocabana.....	35
Figura 5 – Linha do tempo: Pistrak, Teoria Crítica, Teoria Curricular Crítica e Paulo Freire.....	83
Figura 6 – Os quatro pilares da educação	107
Figura 7 – O complexo temático da rede municipal de ensino de Sorocaba	122
Figura 8 – O complexo temático da Escola A	125
Figura 9 – O complexo temático da Escola B.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mandatos dos Prefeitos Municipais de Sorocaba no período de 1997 a 2008.....	26
Quadro 2 - Estrutura do DAPDE (1999-2007).....	28
Quadro 3 – Partes do documento Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática das Escolas Municipais.....	33
Quadro 4 - Experiências x Cidades.....	34
Quadro 5 – Etapas do Projeto Político Pedagógico.....	38
Quadro 6 – Aspectos avaliativos do Projeto Político Pedagógico.....	39
Quadro 7 – O currículo por intermédio do Complexo Temático.....	41
Quadro 8 – Currículo e o enfoque da educação infantil e do ensino fundamental.....	42
Quadro 9 – Elementos curriculares críticos.....	56
Quadro 10 – Comparativo entre a Teoria Curricular Crítica e a Teoria Curricular Pós-crítica.....	60
Quadro 11 – Teorias curriculares – tradicional, crítica e pós-crítica.....	61
Quadro 12 – Sinopse da educação bancária.....	69
Quadro 13 – Sinopse do conceito de ser humano e suas relações.....	73
Quadro 14 – Concepção de currículo para Freire.....	81
Quadro 15 – Aproximações do complexo temático e do tema gerador.....	91
Quadro 16 – Distanciamentos do complexo temático e do tema gerador.....	93
Quadro 17 – Análise documental com base em três fontes de dados.....	101
Quadro 18 – Tópicos e elementos que compõe o Projeto Político Pedagógico.....	112
Quadro 19 – Modelo de plano de ação.....	115
Quadro 20 – Quadro-síntese das análises – Ideário e PPP.....	116
Quadro 21 - Quadro-síntese da organização curricular e o seu processo formativo.....	127

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPI – Centro de Aprimoramento Pedagógico para a Escola Inclusiva

CEFAM – Centro Educacional de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CME – Conselho Municipal de Educação

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IPF – Instituto Paulo Freire

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NSE – Nova Sociologia da Educação

NUCEF – Núcleo de Capacitação do Ensino Fundamental

POA – Porto Alegre

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SECULT – Secretaria da Cultura

SEDU – Secretaria da Educação de Sorocaba

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

UNISO – Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	16
CAPÍTULO I – A CONTEXTUALIZAÇÃO DO MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA ENTRE 1999 E 2007.....	24
1.1 A cidade de Sorocaba – breves indicadores históricos, sociais e políticos.....	24
1.2 O contexto histórico, político e educacional do período entre 1999 e 2007.....	26
1.3 As Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática das Escolas Municipais.....	32
CAPÍTULO II – TEORIAS DO CURRÍCULO.....	44
2.1 Iniciando a conversa sobre currículo	44
2.2 Teoria Curricular Tradicional.....	46
2.3 Teoria Curricular Crítica.....	50
2.4 Teoria Curricular Pós-Crítica.....	57
CAPÍTULO III – A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR EM FREIRE.....	62
3.1 A crítica de Freire à educação bancária.....	67
3.2 Educação Libertadora	69
3.2.1 Categorias que embasam a Educação Libertadora.....	73
3.3 Aproximações e distanciamentos da teoria curricular crítica de Pistrak e de Freire.....	83
CAPÍTULO IV - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	96
4.1 A metodologia – qualitativa.....	96
4.2 A coleta de dados – a pesquisa bibliográfica e documental.....	97

CAPÍTULO V – A ANÁLISE DO MOVIMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA ENTRE 1999 E 2007.....	103
5.1 Análise do Ideário e do Projeto Político Pedagógico.....	104
5.2 Análise sobre a organização curricular da rede municipal de Sorocaba.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS	139
APÊNDICES	142

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Em vinte anos de magistério, na rede municipal de Sorocaba, perpassei por diferentes propostas curriculares sob diversos aportes teóricos e filosóficos, e dessa forma vivenciei a possibilidade de refletir a relação entre teoria e prática em suas diversas situações que envolveram reprodução, resistência, contradição e alienação.

Comecei minha carreira na década de noventa quando cursei o magistério, no extinto Centro Educacional de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Nessa época, as aulas de Metodologia e Prática de Ensino tratavam o assunto currículo em seu sentido etimológico, ou seja, aulas com o passo a passo de como deveria ser abordado o conteúdo programático das disciplinas, na sala de aula. Contrapondo esta maneira de ver o currículo, em outras disciplinas ministradas por professores abertos ao diálogo, líamos diversos textos e livros das obras de Paulo Freire, Libâneo e Saviani, onde realizávamos debates, discussões e dessa forma refletíamos sobre outras possibilidades de construir um currículo crítico voltado à transformação da realidade.

Paralelamente, nos estágios presenciais, realizado semanalmente nos dois últimos anos do curso, podíamos observar e compreender que o modelo desenvolvido naquela época não proporcionava um processo ensino-aprendizagem de caráter libertador e sim reprodutor (apesar de ter sido um período - início da década de 1990 - que contou com o surgimento de práticas fundamentadas nas ideias do construtivismo¹ e do interacionismo²), limitando o fazer pedagógico em técnicas de ensino, de modo a desencadear um processo escolar baseado na retenção e na evasão de alunos, com índices significativos.

¹ Construtivismo - não é um método e sim uma teoria da epistemologia genética, a fim de indicar o papel ativo do sujeito na construção de seu mundo. Jean Piaget é o primeiro pesquisador na área de ciências humanas a utilizar este termo. Sua teoria explica os processos de aquisição dos conhecimentos e está baseada na interação do sujeito com o objeto de conhecimento. A teoria psicogenética visa descobrir como se organiza o conhecimento humano ao longo do desenvolvimento cognitivo. A ideia central encontra-se nos estágios do desenvolvimento: sensório-motor (até dois anos de idade), pré-operatório (2 a 6 anos), operatório-concreto (7 a 12 anos) e operatório-formal, (a partir dos 12 anos), que evoluem como uma espiral, na qual cada um engloba o anterior. (BECKER, 1994, p. 90-92).

² Interacionismo - teoria vygotskiana que apresenta seus aportes: na linguagem, na interação sociocultural e na dimensão histórica do desenvolvimento mental. Sua teoria compreende a relação existente entre o pensamento e a linguagem e sua implicação no processo de desenvolvimento cognitivo além de abordar a importância da interação do sujeito com o meio, de forma que o indivíduo interage com a realidade e não apenas age sobre ela. Ver: VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Em 1995, ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade de Sorocaba (UNISO) e, no período diurno, assumi aulas na rede estadual (antiga Escola Padrão³), de forma que o exercício de pensar o currículo oscilava nas experiências escolanovistas, nos pressupostos construtivistas e nas teorias curriculares críticas.

Lembro-me que, em sala de aula, utilizava como recurso o livro didático e aplicava novas técnicas de aprendizagens, trazendo explicações do cotidiano e/ou atividades concretas para a compreensão dos conceitos específicos das áreas de conhecimento, buscando encontrar um novo fazer pedagógico, porém distante de uma prática transformadora e libertadora.

A partir de 1996, tive a oportunidade de trabalhar na rede municipal de Sorocaba como professora contratada e ingressei em 2002, como servidora pública, atuando em sala de aula até 2007 e, em 2008, assumindo a vice direção de uma Unidade Escolar deste município.

No período da docência pude perceber em reuniões e conversas com os pares, que as discussões que envolviam o tema currículo, geralmente, centravam-se nos conhecimentos sistematizados e no desenvolvimento das distintas disciplinas da grade curricular, com a preocupação do cumprimento semanal dos seus respectivos planejamentos, que geralmente ocupavam o campo dos objetivos e finalidades das reuniões de planejamentos anuais/semestrais e dos planos de aulas, passando por períodos que envolviam contradições, conflitos de concepções, reprodução do *status quo* e resistência.

Hoje atuando na gestão escolar tenho a oportunidade de conhecer os encaminhamentos para a construção de uma proposta curricular em âmbito municipal, enquanto sistema de ensino, e posso refletir sobre as influências e intervenções das políticas públicas que alcançam professores e alunos no espaço da sala de aula e, a complexidade em pensar e debater este tema no cotidiano escolar.

Durante este percurso, um momento ímpar e significativo presente em minha memória como docente foi a participação na organização curricular por intermédio do complexo

³ Programa da administração de Luiz Antonio Fleury Filho (1991-1993), subsidiado por um empréstimo do Banco Mundial. O programa de Reforma Educacional Escola-Padrão buscou recuperar a Escola Pública e a qualidade do ensino oferecido à sociedade. As escolas da rede pública paulista, transformadas em 'padrão' passaram por uma reorganização, dentre elas: ampliação da jornada escolar de todos os alunos para cinco horas diárias, dedicação plena do professor, aumento das horas atividades do professor, fortalecimento do Conselho de Escola, além de propiciar recursos financeiros, didáticos e pedagógicos adequados (OLIVEIRA, 1992, p. 03).

temático⁴ nas escolas onde atuei, entre 1999 e 2007, construído a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP)⁵.

Considero que, por conta de ‘abraçar’ esta forma de olhar para o currículo, as articulações com as disciplinas e com os conceitos específicos das áreas de conhecimento fluíam de forma prazerosa e o trabalho em sala de aula era dinâmico, coletivo e repleto de processos significativos tanto para mim como para os alunos.

Por conta desta trajetória pessoal destaco meu interesse em trabalhar com a temática do currículo no contexto acadêmico e busco registrar tais momentos com o olhar de pesquisadora, conforme a afirmação de Brandão (1999): “Conhecer sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história” (BRANDÃO, 1999, p. 11).

Retomando o período de 1999 a 2007, destacado no parágrafo acima, a rede municipal de Sorocaba buscou um novo olhar para a educação: em suas concepções e objetivos, ao realizar a elaboração do Ideário da rede, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a organização curricular por intermédio do complexo temático, a partir das experiências da rede municipal de Belo Horizonte, de Valinhos e de Porto Alegre⁶, sendo que nestas duas últimas muitas das concepções apresentadas são pautadas na ‘organização do programa de ensino segundo os complexos’ de Mosey Mikhaylovich Pistrak⁷ (2011), dessa forma visando uma perspectiva curricular que superasse uma prática de sala de aula baseada em rol de conteúdos, compartimentalizados nas disciplinas.

⁴ Segundo Perez (2008), integrante da equipe técnica da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) na época, o complexo temático é a organização estrutural do currículo. A equipe escolar partindo de dados coletados na comunidade (que perpassa pela construção do PPP e pela missão da escola) levantam os temas (complexo temático), como: moradia, saúde, trabalho, para compor os desdobramentos de todo o trabalho educacional, possibilitando que o conhecimento do contexto sociocultural interaja com o currículo escolar, tornando-o significativo, dando sentido às aprendizagens construídas a partir das estratégias de mediação propostas e operadas pelos educadores (PEREZ, 2008, p. 69- 70).

⁵ Conforme o documento da rede - Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática das Escolas Municipais -, o PPP é o documento que define o que a escola pretende fazer e como colocar isso em prática, transpondo um objetivo teórico para o trabalho conjunto de toda a comunidade escolar da instituição (SOROCABA, 1999, p. 06).

⁶ Nos materiais de Valinhos e, principalmente, nos de Porto Alegre, encontramos Pistrak nas referências bibliográficas e trechos da sua obra, porém sem citação direta ou indireta. Como, por exemplo, o trecho: “O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (PISTRAK, 2011, p. 26).

⁷ M.M. Pistrak (1888-1940) foi um educador russo que através da sua própria prática como professor e militante socialista influenciou a educação da República Soviética, no final da década de 20. Ele foi seguidor das ideias políticas e pedagógicas de Nadezhda Krupskaya, pedagoga marxista (PISTRAK, 2011, p. 7-8).

Para a construção desta nova perspectiva, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) contou com a assessoria da Prof^a. Maria Teresa Egler Mantoan⁸ que trouxe práticas inovadoras por meio de textos e experiências advindas de várias cidades do Brasil, entre elas: da Escola Plural (Belo Horizonte, 1993-1996), a CAPI (Valinhos, 1998-2003), a Escola Candanga (Brasília, 1995-1998) e a Escola Cidadã (Porto Alegre, 1995-2000).

No acervo da SEC encontrei textos que subsidiaram o movimento de construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Sorocaba, entre eles: textos de Paulo Freire⁹, os Cadernos da Escola Cidadã (Equipe Técnica do Instituto Paulo Freire - IPF, São Paulo, 1998); os Cadernos da Escola Plural (Belo Horizonte) e os cadernos da CAPI de Valinhos.

Dessa forma, observamos nas análises preliminares uma aparente aproximação do currículo desta rede com a perspectiva do currículo crítico-libertador em Freire, devido aos estudos dos textos de Paulo Freire, das leituras das experiências advindas de municípios contando com a assessoria da equipe Técnica do Instituto Paulo Freire (IPF, 1998) (a exemplo da Escola Cidadã de Porto Alegre), visando construir um currículo preocupado com a realidade local e suas articulações com o conhecimento escolar, entendendo o tema gerador como eixo para a construção do complexo temático.

Destaco a citação de Perez (2008) para explicitar o movimento curricular proposto pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC) no trabalho relacionado à construção e a organização curricular.

O objetivo de adequá-los às reais necessidades das escolas quanto à sua função social ligada à realidade revelada no Projeto Político Pedagógico. [...] Nesta perspectiva, cada escola construiu sua proposta curricular de acordo com a leitura que fizeram dos instrumentos utilizados na construção do estudo do meio. Surgiram diferentes complexos temáticos (PEREZ, 2008, p. 69).

Outro motivo para a escolha do presente objeto de estudo tem importância no meio acadêmico decorrente dos estudos e debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

⁸ Assessora externa da SEC no período de 1993 a 2003. Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, professora colaboradora da Universidade Estadual de Campinas.

⁹ Paulo Reglus Neves Freire: educador brasileiro. Autor de várias obras, entre elas: Educação como prática da liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1968) e Pedagogia da Esperança (1992). Segundo Lopes e Macedo (2011), Freire impulsionou a influência crítica educacional no cenário nacional. A defesa segue na conscientização das classes populares, no movimento de libertação dos indivíduos para transformação da realidade.

Este documento é apontado como uma exigência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), tornando-se uma normativa aos estabelecimentos de ensino ao propor os conhecimentos essenciais a que todos os estudantes têm que se apropriar ao longo de sua jornada na Educação Básica.

Para alguns estudiosos, entre eles Luiz Carlos de Freitas (2012), a BNCC torna a escola pública uma empresa e prescreve para a educação básica, aquilo que podemos chamar de “definição curricular”. O autor, também, destaca que as formas de ensinar (livros didáticos, apostilas, estratégias e práticas pedagógicas) compõem um mercado educacional, marcado pelo neoliberalismo que conta com a aliança de conservadores e liberais, para a meritocratização e privatização das escolas públicas.

Freitas (2012) argumenta que o currículo e os processos avaliativos, pautados na BNCC, responsabilizam a escola e suas equipes pela má qualidade do ensino, através das avaliações externas que avaliam o ensino e os professores sob a forma de notas e bonificações, gerando a concorrência entre eles e a ruptura da cooperação entre as crianças e jovens que estão inseridos no espaço escolar.

Nesse sentido, uma consequência desta proposição de política pública em nível nacional é o:

[...] estreitamento do currículo escolar. Quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes. Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora (FREITAS, 2012, p. 389).

Nesta política neoliberal, Freitas (2012) considera que a educação prima por testes, direciona o conhecimento para uma matriz formativa, desconsiderando a criatividade, as artes, o desenvolvimento corporal e a cultura, ratificando um currículo básico e mínimo, como referência, assinalando para as escolas que, realizar o básico, inclusive para os mais pobres, estaria suficiente e adequado para o mercado.

Segundo Freitas (2012)

[...] um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da

juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências) (FREITAS, 2012, p. 389).

Sendo assim, refletir e analisar criticamente o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba, compreendida no período entre os anos 1999 a 2007, sob a ótica freireana, por meio da análise dos documentos oficiais deste município, tem como relevância social não só contribuir para os atuais debates sobre currículo como disponibilizar para esta rede, um acervo histórico (que hoje dispõe de poucas referências¹⁰) para novas reflexões e ações.

Busca ainda a possibilidade de um novo olhar para ‘o pensar’ e ‘o como agir’ referente às questões curriculares atuais, visando à ampliação da consciência dos sujeitos acerca da relação escola-sociedade e suas implicações para a transformação social pautadas nos princípios de justiça, autonomia, igualdade e emancipação.

Dessa forma, o problema que se anuncia neste trabalho de pesquisa é: *Em que medida há pressupostos crítico-libertadores no movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 e 2007?*

Em busca de respostas ao problema apresentado, utilizo como referencial teórico, as teorias curriculares (tradicional, crítica e pós-crítica) e os fundamentos da teoria curricular crítico-libertadora de Freire, que se justificam pela aparente existência de pressupostos curriculares crítico-libertadores nos documentos analisados, visto que a rede buscou ultrapassar uma prática conservadora e tradicional, através de uma organização curricular pautada na busca de temas encontrados na realidade.

Resgatando minhas memórias históricas como docente da rede municipal de Sorocaba, posso afirmar que, ao longo desse processo, Paulo Freire muitas vezes se fez presente, por meio da utilização de textos e citações para reflexão. Contudo, a equipe pedagógica compreendia as concepções de Freire de forma equivocada, pois acreditava que ao trabalhar o complexo temático estaria trabalhando com o tema gerador em Freire.

Na busca de uma melhor compreensão do objeto foi desenvolvida a análise não só dos documentos sobre a organização curricular por intermédio do complexo temático, mas

¹⁰ Na pesquisa realizada no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (bdtd.ibict.br/) encontramos duas dissertações e nenhuma tese, e em pesquisa no repositório da UFSCar-So e UNISO encontramos 02 dissertações que citam o tema currículo no município de Sorocaba, sendo que nestas últimas, o foco em ambas contempla a educação inclusiva.

também dos documentos oficiais, que apresentam a concepção de educação e os objetivos dos níveis escolares (Ideário da SEC¹¹) e o Projeto Político Pedagógico municipal da época, pois tais documentos implicam diretamente no desenvolvimento do currículo em sala de aula, que traz em seu bojo concepções de educação e de ações pedagógicas desenvolvidas por esta rede.

Saliento ainda, que, as referências teóricas para a análise bibliográfica e documental foram balizadas em: Paulo Freire ([1968] 1987), Antonio Flavio Barbosa Moreira ([1995]2008), Thomaz Tadeu da Silva ([1999] 2013), Ivor F. Goodson ([1995] 2012), Antonio Fernando Gouvêa da Silva (2004), Ana Maria Saul (2009, 2011 e 2015), Alice Casimiro Lopes (2011), Luiz Carlos de Freitas (2012), Demétrio Delizoicov (1991), Juliana Rezende Torres (2010), entre outros.

Para alcançar o objetivo geral de analisar criticamente o movimento de construção curricular municipal desta rede entre 1999 e 2007 foram elaborados os seguintes objetivos específicos: realizar a pesquisa bibliográfica sobre as teorias do currículo, aprofundando as teorias curriculares críticas, em especial o currículo crítico-libertador em Freire; analisar criticamente a partir dos seus aspectos histórico, social e político as intervenções das políticas públicas no âmbito curricular municipal deste período; analisar os documentos oficiais, seus processos formativos e seus reflexos nas práticas realizadas nas Unidades Escolares, além de possibilitar contribuições para estudos sobre o currículo na atualidade.

Diante do proposto, a dissertação foi estruturada e organizada em quatro capítulos.

O capítulo I – *A contextualização do movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 e 2007* – apresenta um panorama geral da cidade de Sorocaba e dos contextos deste período. Também aborda brevemente os documentos oficiais que embasaram o movimento de construção curricular deste período.

O capítulo II - *Teorias do Currículo* – inicia com uma breve conversa sobre currículo, seguida da abordagem das três grandes teorias curriculares: tradicional, crítica e pós-crítica, sendo que ao final do capítulo pontuaremos as principais características do currículo crítico.

O capítulo III – *A concepção de currículo crítico-libertador em Freire* – busca explicitar a concepção curricular crítica na pedagogia libertadora de Freire, apresentando seus fundamentos, suas concepções, o trabalho a partir da investigação do tema gerador e da redução temática. Também, apresentaremos as aproximações entre a teoria curricular crítica,

¹¹ Nome popular dado ao documento oficial que se chama Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática das Escolas Municipais de Sorocaba.

M. M. Pistrak e Paulo Freire, relacionando as aproximações e distanciamentos do complexo temático de Pistrak e o tema gerador de Freire.

O capítulo IV - *O percurso metodológico da pesquisa* – apresenta a abordagem metodológica de cunho qualitativo e com dados focalizados na pesquisa bibliográfica, documental e na realidade.

O capítulo V– *A análise do movimento curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba entre 1999 e 2007*- explicita as análises críticas do Ideário e do Projeto Político Pedagógico sob a ótica das teorias curriculares e das categorias freireanas: diálogo, práxis e problematização da realidade e, em seguida, a análise da organização curricular desta rede em relação às categorias acima apresentadas.

Por fim, apresentam-se as considerações finais com as análises mais gerais em torno da pesquisa, as referências utilizadas na pesquisa, os anexos e os apêndices com os documentos que autorizam a realização desta pesquisa.

CAPÍTULO I - A CONTEXTUALIZAÇÃO DO MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA ENTRE 1999 E 2007

“A cidade somos nós também, nossa cultura, que, estando-se nela, no corpo de suas tradições, nos faz e nos refaz. Perfilamos a cidade e por ela somos perfilados” (FREIRE, 2001, p. 24).

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve caracterização do município de Sorocaba e, posteriormente, uma contextualização do período em que se realizou o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba. Para tal, também, realizaremos uma breve explanação do documento, intitulado “Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática das Escolas Municipais”, que norteou o desenvolvimento das práticas pedagógicas, administrativas e da organização curricular da rede, neste período.

1.1 A cidade de Sorocaba – breves indicadores históricos, sociais e políticos.

Sorocaba – nome oriundo do tupi-guarani, significa “terra rasgada”- está localizada a 91 Km da capital do estado de São Paulo, no sudeste paulista. Atualmente é a quarta maior cidade do interior, tanto em população quanto na geração de riquezas.

Sua história contada ao longo de 364 anos reflete momentos da história brasileira, como: o bandeirantismo, o tropeirismo e a industrialização. Considerando esta última etapa, podemos afirmar que seu desenvolvimento econômico deu-se na cultura do café e do algodão que, poucos anos depois se transformaram em produto de exportação, com a construção da Estrada de Ferro Sorocabana (em 1875), ficando conhecida como “Manchester Paulista” pela produção do algodão que incentivou a indústria têxtil e, que hoje é perceptível em seu patrimônio histórico, nas ruas da cidade.

Outro marco do século XX refere-se ao ensino, por ser a primeira cidade do interior a receber a Faculdade de Medicina (PUC) em 1950 e, em 1971, a Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC). Nesta trajetória, segundo os historiadores, a cidade ganha o codinome: “Cidade das escolas e das indústrias”.

Atualmente, Sorocaba ocupa uma área de 450.382 km². Seus limites territoriais estão definidos com os municípios de Porto Feliz, Votorantim, Mairinque, Itu, Araçoiaba da Serra, Salto de Pirapora e Iperó (ver figura 1) e apresenta uma população estimada (2017) de 659.871 habitantes (ver Figura 1), tendo 152.376 alunos em idade escolar (ver Figura 2), considerando a educação básica, em suas origens urbanas e rurais.



Figura 1 – Mapa e população de Sorocaba

Fonte: IBGE <http://cod.ibge.gov.br/M4Q> com acesso em 19/05/2017.

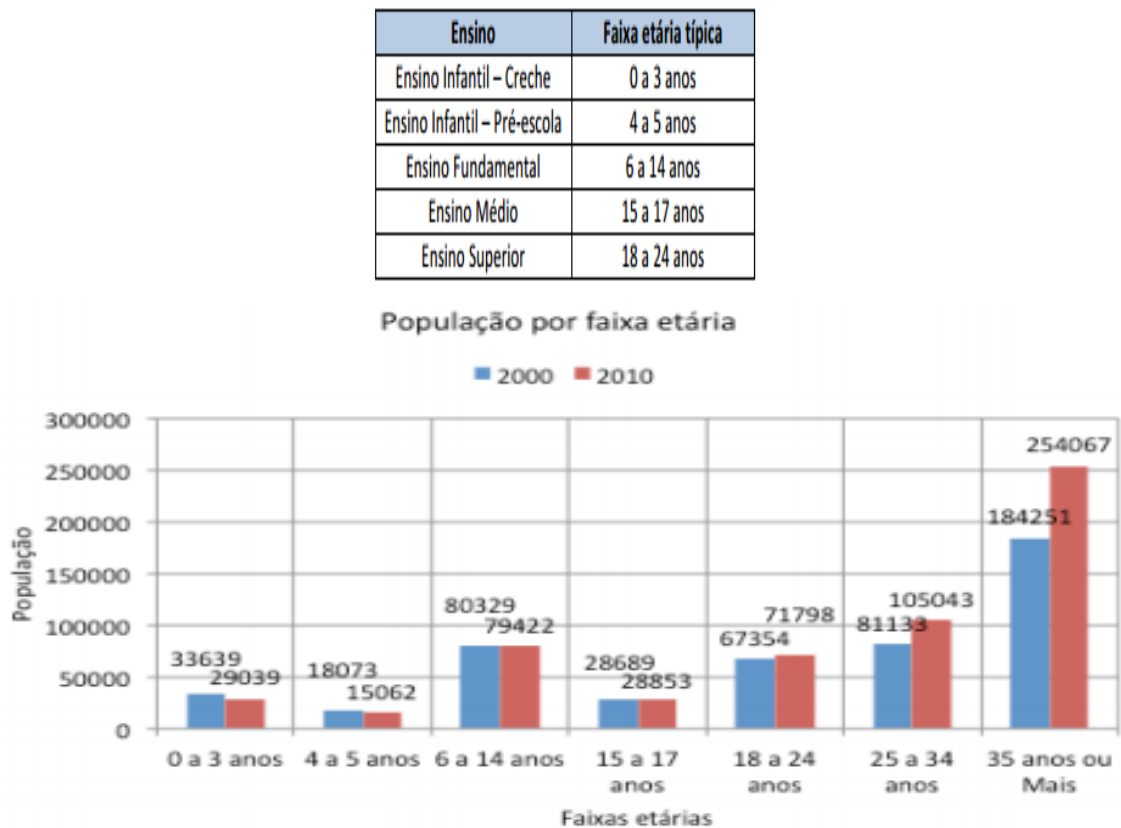


Figura 2 – Faixa etária e população por faixa etária

Fonte: Evolução da população de Sorocaba por faixa etária no período 2000-2010 e Indicadores demográficos e educacionais do MEC, com base no censo 2000 e 2010.

Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2014/municipios/relatorio/coibge/3552205>.

Assim, é possível observar que, aproximadamente um quarto da população sorocabana está inserido nas instituições escolares, em suas respectivas etapas da educação básica.

Cabe ainda destacar que, no âmbito político, o município contou com a presença da gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), demonstrando que prevalece um estilo conservador e de continuidade política tanto partidária quanto nas políticas públicas governamentais neoliberais, tendo como administradores municipais:

Quadro 1: Mandatos dos Prefeitos Municipais de Sorocaba, no período de 1997 a 2008.

Período do mandato	Prefeito	Partido Político
1997 – 2000	Renato Fauvel Amary	PSDB
2000 – 2004	Renato Fauvel Amary	PSDB
2005 – 2008	Vitor Lippi	PSDB

Fonte: Câmara Municipal de Sorocaba (2017).

1.2 O contexto histórico, político e educacional do período entre 1999 e 2007.

Freire exhibe a importância em conhecer os contextos e a realidade em que ocorrem os processos educacionais para compreendê-los em sua totalidade.

Neste item consta o contexto onde se realizou a proposta político-pedagógica e curricular desta rede municipal.

Neste período, o município de Sorocaba foi governado por Renato Fauvel Amary (1997-2004) e Vitor Lippi (2004-2011), ambos do PSDB.

No primeiro período (1997-2004), a governança municipal estava nas mãos do Prefeito Renato Fauvel Amary¹² (PSDB).

A cidade, nesse tempo, compunha uma atividade econômica predominantemente industrial, seguida da prestação de serviços e do comércio. Do ponto de vista cultural era composta por quatro bibliotecas centrais, uma oficina cultural, um gabinete de leitura, sete museus e teatros, seis parques e doze centros esportivos. Com relação à educação¹³ havia oito escolas de nível superior, duas escolas técnicas de nível médio; Centro Educacional de

¹² Renato Fauvel Amary é advogado, formado pela Faculdade de Direito de Sorocaba (FADI), em 1969. Foi advogado da Petrobrás, empresário do setor imobiliário, deputado estadual em São Paulo (1995-1996), prefeito de Sorocaba (1997-2004) e, em 2006, foi eleito deputado federal por São Paulo.

¹³ Informações extraídas do Perfil Sorocabano e com dados no Censo de 1996.

Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Sorocaba (CEESO), oitenta e quatro escolas estaduais que abrangia o ensino de 1º e 2º graus¹⁴, setenta e nove Centros de Educação Infantil e cinco escolas municipais de 1º e 2º graus.

Nesta época a presença de políticas regulatórias em âmbito nacional, (iniciadas a partir dos anos de 1990), trouxe uma redefinição do neoliberalismo e a educação é vista como um comércio internacional, influenciado pelas políticas educacionais e sociais.

Logo, no primeiro ano de governo (1997) da administração do prefeito Amary, a Secretaria de Educação e Cultura teve a incumbência de realizar o processo de municipalização¹⁵, ou seja, o processo de expansão para o atendimento das crianças na faixa etária correspondente às séries iniciais do ensino fundamental.

Com a política pública de municipalização das escolas, em atendimento as legislações vigentes¹⁶, a SEC analisou as duas propostas¹⁷ da época e optou pela ampliação das escolas municipais, assinando em 07 de agosto de 1997, o convênio com o Governo Estadual e, dessa forma, realizou a primeira etapa deste processo, ampliando o quantitativo de escolas, gradativamente, nos anos subsequentes, para atender a legislação vigente.

Ao relacionar este contexto municipal ao nacional, podemos constatar que o processo de municipalização da educação ocorreu em vários municípios e foi um dos movimentos do contexto neoliberal da época.

¹⁴ Nomenclatura da época, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 para o termo atualmente utilizado: ensino fundamental anos iniciais e finais (antigo 1º grau) e ensino médio (2º grau).

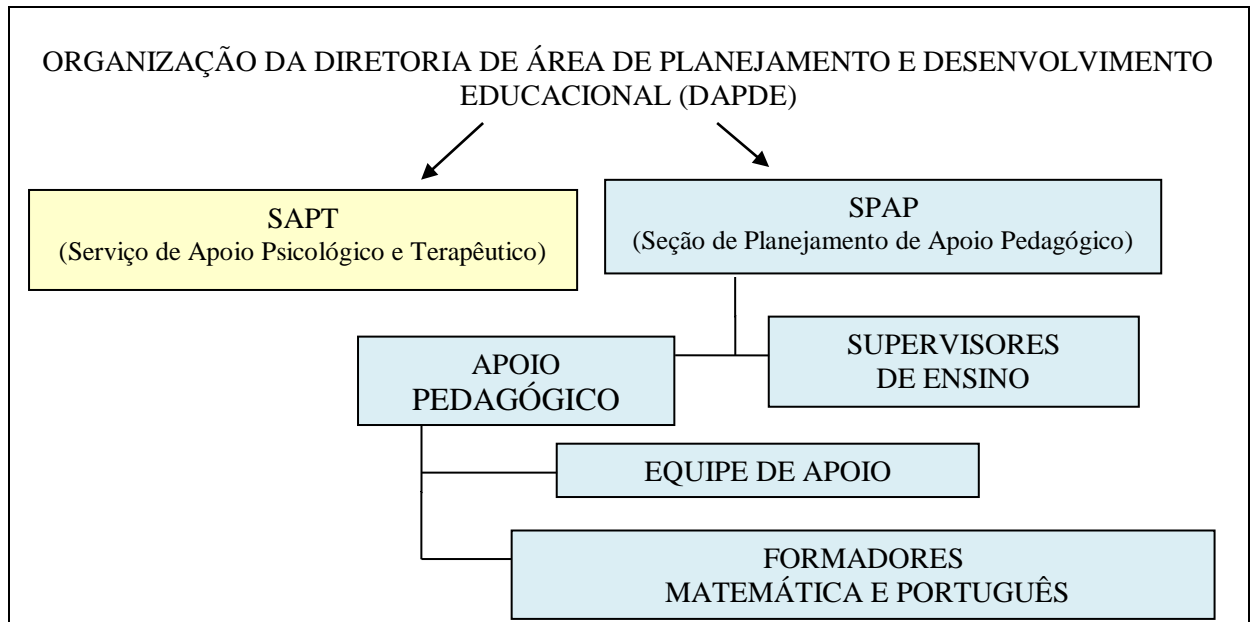
¹⁵ É um processo de gestão integrada de recursos da União, Estados e Municípios, conduzido de forma descentralizada, numa perspectiva de valorização da autonomia municipal na definição dos rumos e da operacionalização das ações de natureza pública, viabilizadas pelos diversos órgãos vinculados aos três níveis de governo. O processo fundamenta-se em planejamento integrado, voltado para o desenvolvimento municipal, coordenado pelo seu próprio governo com a participação direta dos beneficiários ou representantes imediatos, resultado de planos setoriais devidamente compatibilizados, executados e acompanhados no município (Câmara do Governo Federal, 1990, p. 01).

¹⁶ No âmbito federal: Constituição de 1988, em seu artigo 211, Emenda 14/96, Emenda Constitucional 53/2006, Lei 9424/96 e Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 8º, e na esfera estadual: Constituição do Estado de São Paulo de 1989, Decreto 40.673/96, Decreto 42.778/97.

¹⁷ A primeira proposta previa reorganizar vinte e seis escolas estaduais que atendiam somente alunos de 1ª a 4ª séries. Nesta proposta, o município teria que incorporar o funcionário público estadual e custear todos os alunos da rede estadual de ensino. A segunda proposta foi a de assumir três mil alunos do Estado que iriam fazer matrículas, nas 24 salas de aula dos seis Centros de Educação Infantil, custando aos cofres públicos municipais R\$ 4,7 milhões.

Neste período, a SEC era administrada pela secretária Sheila Katzer Bovo (1997-2004) conjuntamente com a sua equipe técnica, composta pela Diretoria de Área de Planejamento e Desenvolvimento Educacional (DAPDE) da SEC, estruturada da seguinte forma:

Quadro 2 - Estrutura do DAPDE (1997-2007)



Fonte: Documentos da Secretaria da Educação (acesso em: 19/05/2017).

Com esta estrutura organizacional, a SEC contando com a assessoria da Prof^a. Dra. Maria Tereza Eglér Mantoan passou a estudar a possibilidade de elaboração do PPP e de uma organização curricular que contemplasse uma visão de educação e de sociedade que se diferenciava de um modelo de educação conservador e tradicional, o que aprofundaremos mais adiante.

Para a realização destes encaminhamentos pedagógicos, em 1998, houve a inauguração do *Núcleo de Capacitação do Ensino Fundamental* (NUCEF), que se tornou um espaço formativo para a realização de reuniões das equipes técnicas da SEC e para as formações dos professores e gestores da rede municipal.

Neste período, também, ocorreram mudanças estruturais (no que se refere ao atendimento da legislação) e organizacionais (visando o planejamento de ações pedagógicas).

Em sua estrutura, o primeiro destaque refere-se à criação do sistema de ensino municipal¹⁸, instituído no ano de 1998, após ser reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação, através do Parecer CEE n°. 197/98.

Diante deste novo sistema de ensino, neste mesmo ano, as atividades do Conselho Municipal de Educação (CME)¹⁹ passaram a exercer uma efetiva ação nas questões técnicas, pedagógicas e administrativas relacionadas ao ensino.

No ano de 1999, uma das primeiras ações da SEC foi a extinção da Seção de Educação Especial, fundindo-se, então, os sistemas especial e regular e, neste mesmo ano elaborou o documento intitulado - Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para Gestão Democrática na Escola, composto pelas seguintes partes: Ideário, Projeto Político Pedagógico e Organização Curricular desta rede, que será aprofundado posteriormente.

No ano de 2001, em decorrência da ampliação das escolas deste sistema de ensino municipal houve um concurso público para a efetivação de aproximadamente 200 professores para a atuação no ano letivo de 2002.

Ao final de 2002, encerrou-se a assessoria da Prof^a. Dra. Maria Tereza Eglér Mantoan junto à rede municipal de Sorocaba.

Nos anos de 2003 e 2004, segundo Perez (2008) houve a continuidade do trabalho da SEC quanto aos processos pedagógicos junto às equipes escolares, ainda pautadas nas Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para Gestão Democrática na Escola, porém dificuldades foram encontradas para a análise e interpretação dos dados e situações deflagradas pelas avaliações institucionais.

Em 2004, a Prof^a. Maria Teresinha Del’Cistia assumiu a pasta da Secretaria de Educação e Cultura, realizando mudanças quanto: a criação de novos cargos e a substituição dos profissionais que compunham a equipe técnica e pedagógica da SEC.

Até o final do governo Amary, com o crescimento das escolas municipais, a efetivação dos docentes e a ampliação exponencial no atendimento às séries iniciais do ensino

¹⁸ O conceito de organização do Sistema Municipal de Ensino consta na Constituição Federal de 1988 e na Constituição Estadual de 1989, mas somente após a promulgação da Emenda Constitucional n° 14, de 1996, e a vigência da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ficou claramente definida a amplitude dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino.

¹⁹ O Conselho Municipal de Educação foi criado pela Lei Municipal n° 4.574 de 19 de julho em 1994, alterada pela Lei Municipal n° 6.754 de 22 de novembro de 2002. É um órgão normativo, deliberativo e consultivo, manifestando-se através de Deliberações, Indicações e Pareceres sobre questões técnicas, pedagógicas e administrativas relacionadas ao ensino que são publicadas no órgão oficial da Prefeitura de Sorocaba (Jornal Município de Sorocaba).

fundamental, a SEC buscou administrar, ano a ano, os impactos no que se refere aos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos e, paralelamente ofertou para as escolas, diferentes projetos e programas, como: “Roda d’água” (com enfoque no meio ambiente); “Projeto Brasinha (com enfoque na prevenção e combate a incêndios); “Projeto Música”; “Projeto Deus na Escola” (com enfoque aos fundamentos da vida); “Projeto Inteligência Emocional” e o Projeto “Semeador de Belezuras” (com enfoque nas questões ambientais e humanas).

No segundo período governamental aqui em destaque (2005-2012) sob a administração do prefeito Vitor Lippi²⁰ -, podemos observar que aconteceram algumas mudanças, sintetizadas no slogan: Cidade Saudável, Cidade Educadora, Cidade Empreendedora.

Isto significa dizer que um dos principais objetivos centralizou-se em Sorocaba ser reconhecida nacionalmente e internacionalmente como uma organização de excelência na área da educação municipal pública, no contexto de Cidade Educadora²¹ e Cidade Saudável²², modelos de gestão indicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com foco no desenvolvimento de competências, habilidades e valores, que possibilitassem aos cidadãos o exercício da autonomia e da democracia ativa.

Conforme Públio (2016), nesta proposta de gestão:

o planejamento estratégico das políticas públicas fundamentava-se na oferta de serviços, promoção de cidadania, da justiça social e da qualidade de vida para a comunidade, buscando o alcance de um futuro promovido pela sustentabilidade e por padrões de excelência. Desta forma, era preconizado que todos os servidores públicos, deveriam ter no desenvolvimento de seus trabalhos, os valores e princípios fundamentais de ética, justiça, integridade, respeito e transparência (PÚBLIO, 2016, p. 166).

Em decorrência da concretização destas atuações em 2005, num primeiro movimento, houve o desmembramento da pasta SEC (educação e da cultura), para as pastas - SECULT (Secretaria da Cultura) e SEDU (Secretaria da Educação).

²⁰ Vitor Lippi é médico, em sua trajetória política na cidade de Mairinque foi vereador (1989-1996) e, em 2005, assumiu a prefeitura de Sorocaba.

²¹ Programa de planejamento e administração pública que parte de um conceito desenvolvido pela UNESCO desde a década de 1970, por intermédio do relatório: Aprender a Ser. Foi um movimento de cidades de diversos locais do mundo, que representadas por seus governos locais tem o objetivo permanente de aprender, permutar, partilhar e, como resultado, enriquecer a vida e melhorar a convivência de seus habitantes. O objetivo é aprender na cidade, com a cidade. Para isso, o discurso da Secretaria da Educação é de que todos os espaços públicos deveriam se tornar espaços educadores, exercendo e desenvolvendo ações educadoras.

²² Conceito que propõe políticas públicas com vistas à utilização do espaço urbano como promotor de qualidade de vida, tendo como modelo a cidade de Montreal, no Canadá.

Durante os anos de 2005-2007, os trabalhos desenvolvidos pela SEDU e pelas unidades escolares, “continuavam pautados nas Diretrizes Pedagógicas da SEDU e Cultura para a Gestão Democrática da Escola do ano de 1999, porém, devendo incluir as novas premissas governamentais” (PÚBLIO, 2016, p. 166), observado no trecho a seguir:

A avaliação realizada, no final do ano de 2005, teve como eixos de pesquisa os princípios descritos nas diretrizes pedagógicas: Educação de Qualidade para Todos - Educação Inclusiva, Educação Humanista e Gestão Democrática, com a finalidade de analisar os fatores de crescimento e os fatores de desafios para o seguinte ano. Esses questionamentos deveriam permear diferentes campos de relações: da escola com a SEDU; entre a equipe escolar; entre educadores e educandos; e entre a escola e sua comunidade (PÚBLIO, 2016, p. 166).

Após esta avaliação realizada no final de 2005 e aos passos da implantação do Projeto “Sorocaba: Cidade Educadora”²³, percebe-se novos encaminhamentos administrativos, pedagógicos e, principalmente, financeiros que demonstram o enfraquecimento da construção do PPP atrelado à organização curricular por intermédio do complexo temático.

Esses novos encaminhamentos foram realizados a partir de 2007 e até o final da gestão de Vitor Lippi buscou-se concretizar a proposta da “Cidade Educadora” trazendo uma política de formação com altos investimentos em contratações de programas e projetos, entre eles: o Programa Escola Cidadã, o qual impacta diretamente na organização e no desenvolvimento do trabalho realizado na SEDU e nas escolas.

O Programa Escola Cidadã se consolida, por meio de altos investimentos financeiros, com a contratação de instituições denominadas parceiras, sendo algumas delas: Instituto Paulo Freire (IPF), Fundação da Rede Pitágoras, Professor Fernando Dolabela, responsável pela Pedagogia Empreendedora; Fundação Ubaldino do Amaral, “Projeto Pérola”, Via Oeste e Centro de Valorização da Vida (CVV). São os projetos e programas denominados: Amigos do Zippy, Programa Escola Saudável, Projeto Alimentação Saudável, Programa Oficina do Saber, Sabe Tudo, Programa Letra e Vida, Programa Clube na Escola, Projeto de Laboratório de Informática, Projeto Identidade Cidadã, Projeto Ler é Prazer (PÚBLIO, 2016, p. 167-168).

É importante destacar que todos estes programas elencados, muitas das vezes não possuíam relação entre si, visto que iam sendo adquiridos de acordo com a questão orçamentária e a visão política dos membros da Secretaria da Educação.

²³ Projeto de governo iniciado em 2007, através da lei nº 8.114, a qual autoriza a Prefeitura Municipal de Sorocaba, a firmar o termo de cooperação técnica com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, através do governo brasileiro.

Veremos na figura abaixo, a linha do tempo dos fatos importantes entre 1994 e 2007, na rede municipal de educação de Sorocaba.

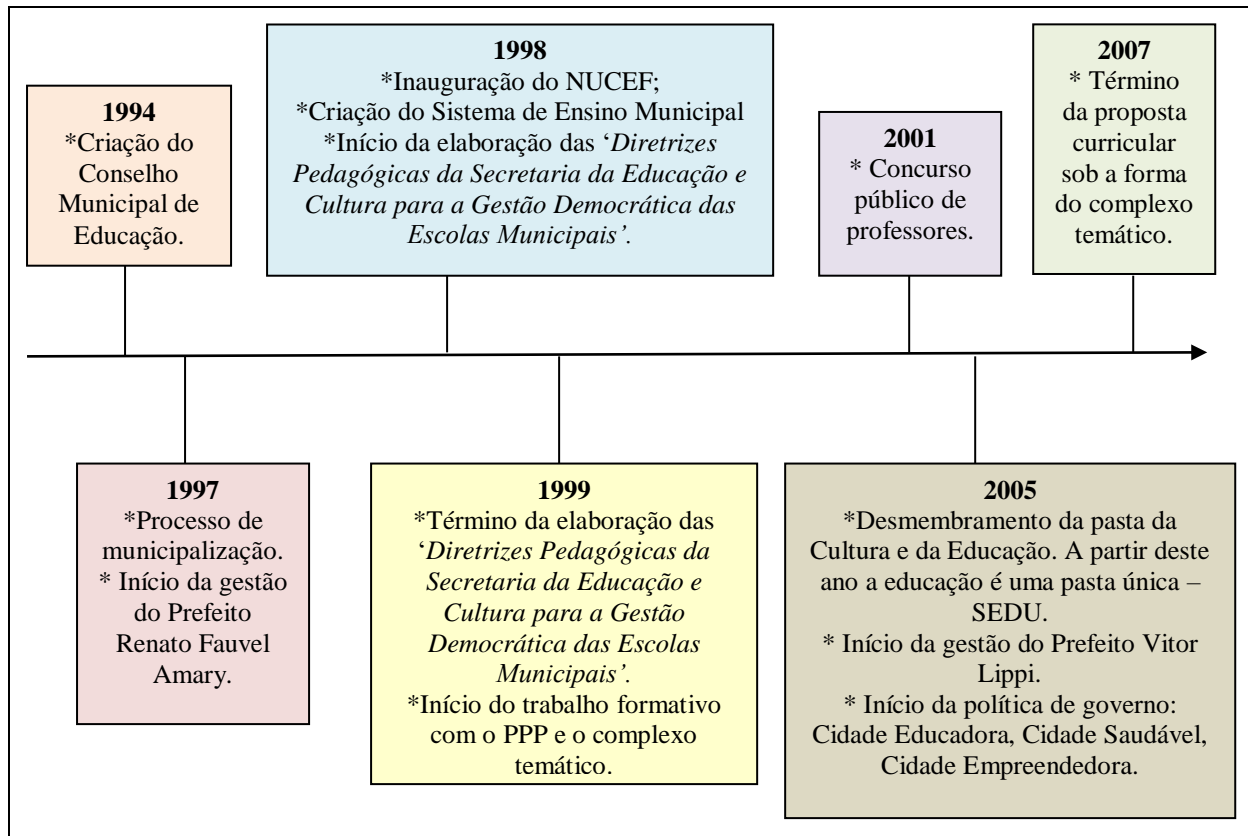


Figura 3– Linha do tempo dos fatos importantes entre 1994 e 2007, na rede municipal de educação de Sorocaba. Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora.

Assim, por meio desta linha do tempo, podemos visualizar e compreender de forma mais clara os contextos aqui já relatados e o processo de construção curricular da rede neste período.

1.3 As Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática das Escolas Municipais

As Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática das Escolas Municipais (Ideário da SEC), como citado anteriormente, foi o documento que subsidiou as práticas pedagógicas da rede, a partir de 1999.

Após realizar a leitura detalhada do documento, observamos que o mesmo foi estruturado nas seguintes partes:

Quadro 3 – Partes do documento Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática das Escolas Municipais

Campo	Parte do documento	Quantidade de folhas	O texto compõe
1.	Ideário	05 folhas	Concepção da educação e os objetivos dos níveis escolares
2.	PPP	32 folhas	Embasamento e partes do PPP
3.	Avaliação do Projeto Político Pedagógico	6 folhas	Aspectos avaliativos do PPP
4.	Organização curricular	2 folhas	Texto Tricotando a história escolar através do currículo
		5 folhas	Organização curricular por intermédio de um complexo temático
		14 folhas	Uma proposta curricular para o 1º e o 2º tempo escolar da Educação Infantil
5.	Subsídios	51 folhas	Textos de apoio
6.	Bibliografia	1 folha	1. ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (orgs) <i>O sentido da escola</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 2. MANTOAN, Maria Teresa E. (org.) <i>Caminhos Pedagógicos da Inclusão</i> . São Paulo: Memnon, 2001. 3. SILVA, Tomaz Tadeu. <i>Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 1999a. 4. SILVA, Tomaz Tadeu. <i>O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 1999b. 5. Cadernos da Escola Cidadã (POA). 6. Cadernos da Escola Plural (BH). 7. Cadernos da CAPI (Valinhos-SP), entre outros.

Fonte: Organização realizada pela pesquisadora.

Este documento teve suas bases na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)²⁴, nas legislações vigentes, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, em seus princípios e fins, propondo a oferta de uma “Educação de Qualidade para Todos”, garantindo “não só que todas as crianças fossem à escola, mas que nela permanecessem e aprendessem com vontade e alegria” (SOROCABA, 1999, p. 01).

Dessa forma, a política educacional da Secretaria de Educação e Cultura de Sorocaba, entendia a educação de qualidade para todos “como aquela que promove o ambiente escolar mais favorável possível a todos os alunos, garantindo-lhes não somente o acesso, mas a permanência dos educandos em todos os níveis do processo escolar” (SOROCABA, 1999, p. 01, grifo nosso). Também, compreendia que a escola para todos “é aquela que se transforma

²⁴ Documento elaborado e promovido pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, UNESCO, UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

constantemente para poder atender às diferenças culturais, sociais, raciais, físicas, políticas, emocionais, intelectuais e cognitivas dos educandos” (SOROCABA, 1999, p. 01).

Conforme já mencionado, durante o processo de elaboração das partes constitutivas do documento contou-se com as leituras e reflexões de textos e experiências advindas de várias cidades do Brasil, que na época, apresentavam práticas inovadoras²⁵, entre elas: Belo Horizonte (Escola Plural)²⁶, Valinhos (CAPI)²⁷, Porto Alegre (Escola Cidadã)²⁸ e Brasília (Escola Candanga)²⁹, advindas das contribuições da Prof^a. Mantoan, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Experiências x Cidades

Experiências	Cidade
a) Regimento interno nas escolas;	Escola Candanga – Distrito Federal
b) Currículo com ênfase na formação – organizado conforme perfil sociocultural dos alunos – complexo temático;	Escola Cidadã – Porto Alegre CAPI – Valinhos Escola Plural – Belo Horizonte
c) Enturmação por tempos escolares de desenvolvimento – tempo para aprender e respeito ao pleno desenvolvimento de cada aluno;	Escola Plural – Belo Horizonte
d) PPP e Sistema de avaliação que privilegia o processo e evolução do conhecimento de cada aluno;	CAPI – Valinhos
e) Atividades escolares – respeitando aos interesses e necessidades dos alunos;	Escola Plural – Belo Horizonte
f) Política de formação – centrada nas escolas e coordenada pelo NUCEF;	CAPI – Valinhos/SP Escola Cidadã – Porto Alegre
g) Reorganização da estrutura escolar.	Escola Candanga – Distrito Federal Escola Cidadã – Porto Alegre

Fonte: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ed425/hipertexto/sorocaba6.htm> (acessado em 21/05/2017).

²⁵ Na década de 1990 houve o surgimento de propostas pedagógicas e curriculares com intencionalidades políticas, visando atender ao interesse da coletividade e considerando as influências do contexto histórico-social, a exemplo destas experiências, podemos citar o Movimento de Reorientação Curricular do município de São Paulo.

²⁶ Proposta com base na experiência vivenciada. Em seus princípios estabelecia o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva. Apresentou uma cultura escolar e práticas pedagógicas no que tange às dimensões administrativas, materiais e de formação docente (BAPTISTA, 1998, p. 02).

²⁷ CAPI (Centro de Aprimoramento Pedagógico para a Escola Inclusiva) que organizou estudos em rede para sistematizar uma proposta curricular por intermédio do complexo temático e a elaboração do Projeto Pedagógico realizado em cada Unidade Escolar do município (Cadernos CAPI, 1997-2000, 2 volumes).

²⁸ Escola Cidadã – foi a política pública educacional de Porto Alegre (1995-2000), pautada nos princípios da gestão democrática e participativa, que propiciou condições para a reorientação curricular da rede municipal porto-alegrense, na vertente da pedagogia da “educação popular”, preocupada em fazer da escola espaço de conscientização, inspirada ‘na concepção libertadora’ (POA/SMED, 1996c, p. 06).

²⁹ Escola Candanga (1995-1998) - Proposta Político-Pedagógico para a educação pública no DF, fundamentada em princípios teóricos e dimensões: Sociológica (cidadania e democracia), Filosófica (ética e ecologia), Pedagógica (estrutura curricular organizada em fases de formação), Epistemológica (desenvolvimento e aprendizagem contínuos, construção coletiva e social do conhecimento) e Política (questiona a realidade existente e aponta mecanismos para sua superação), realizada no governo Cristovam Buarque (SAMPAIO; LIÃO JÚNIOR, 1999, p. 246).

Segundo Perez (2008), as contribuições advindas das experiências destes municípios foram importantes para subsidiar a elaboração dos documentos desta rede, com objetivo de compor ações pontuais nos processos pedagógicos e curriculares, de modo que as equipes escolares compreendessem e realizassem a prática pautada no desenvolvimento e na formação humana, “ligado ao princípio de educação humanista, por meio da construção de conhecimentos” (PEREZ, 2008, p. 69).

Durante todo o processo de estudo e elaboração destas diretrizes pedagógicas, a SEC demonstrou preocupações voltadas: aos princípios norteadores da educação sorocabana (Ideário), ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e a organização curricular por intermédio do complexo temático.

O marco inicial destas diretrizes pedagógicas foi a elaboração do Ideário, documento que trata dos princípios da educação sorocabana e dos objetivos dos níveis escolares: da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos, que era conhecida pelos profissionais da escola, como “os três pilares da educação sorocabana”.

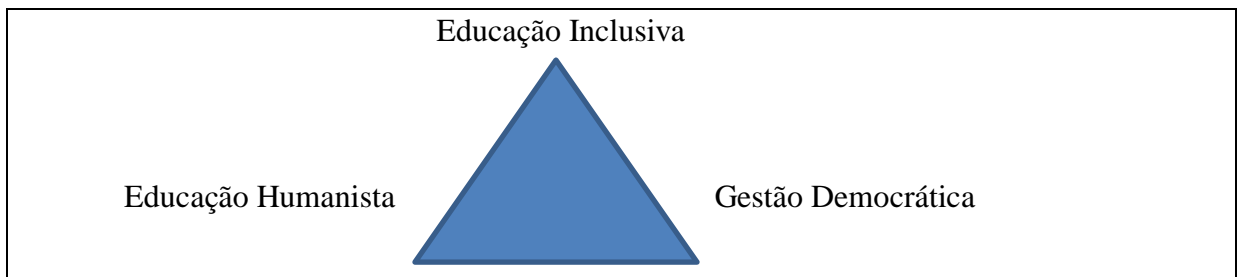


Figura 4 – Os três pilares da educação sorocabana
Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora.

Em relação à concepção de Educação Inclusiva, o documento trazia como:

[...] aquela que suscita uma reflexão total de quem somos da nossa essência e do nosso propósito de vivermos plenamente com nossos semelhantes. Cada vez mais os profissionais em nossa rede municipal de ensino e comunidade como um todo, percebem pela vivência o quanto precisamos respeitar o SER, cada qual com suas características, valorizando e transformando seres mais tolerantes e plenos. A Educação Inclusiva não se refere apenas aos alunos portadores de deficiência. É um conceito mais amplo que inclui o respeito às diferenças físicas, culturais, raciais, religiosas, políticas, sociais, vendo o indivíduo como um ser pleno com talentos a serem desenvolvidos (SOROCABA, 1999, p. 01).

Em outras palavras, a educação inclusiva tem como consequência a inclusão incondicional dos alunos às escolas regulares e suscita uma reflexão sobre nós e sobre o outro, provocando uma relação solidária com o nosso próximo.

Como concepção de Educação Humanista o documento descrevia a visão de ser humano como um ser integral, pleno, que se transforma a partir do que é seu, sua vocação. “[...] um ser criativo, inventivo, descobridor, participativo, que possui corpo, alma, consciência e essência” (SOROCABA, 1999, p. 01).

Nesta ótica – humanista – a proposta do Ideário concebia os alunos em sua singularidade, visando à promoção da sua autoestima, o respeito a sua identidade cultural e social. Segundo seus princípios, esta educação focava processos mais formativos do que instrucional, buscando promover seres humanos mais felizes, “que têm prazer de viver, de aprender, de conhecer cada vez mais o mundo que os cerca, sentindo-se parte integrante do Universo” (SOROCABA, 1999, p. 01).

O último princípio, o da Gestão Democrática, era previsto para sua consolidação que as unidades escolares elaborassem suas propostas pedagógicas, com estratégias inovadoras e diferentes formas de avaliação. O entendimento sobre esta forma de gestão se configurava como:

[...] aquela que todos juntos têm mais oportunidades de encontrar caminhos para atender às expectativas da sociedade a respeito da escola. Ampliando o número de pessoas que participam da vida escolar, é possível estabelecer relações mais flexíveis, humanas e menos autoritárias, menos distantes entre educadores e alunos (SOROCABA, 1999, p. 02).

Nesta visão, a gestão democrática, tem a ver com o exercício da cidadania. Nessa modalidade, “cada escola assumia responsabilidades e contribuía decisivamente para a transformação da sociedade, ciente de que a escola representa o ambiente desejável para que esta transformação ocorra, de forma a aprender a trabalhar coletivamente, a aprender fazendo” (SOROCABA, 1999, p. 02).

De acordo com Públio (2016), o Ideário deveria servir de base para a construção do Projeto Político Pedagógico e da organização curricular das Unidades Escolares, visando alcançar: “a educação como uma iniciação a crítica, a interpretação e a transformação do mundo, inovando-o” (SOROCABA, 1999, p. 01).

Posteriormente à elaboração do Ideário, a equipe da SEC desencadeou outras duas ações voltadas para o estudo e a confecção do material explicativo: o Projeto Político Pedagógico e a organização curricular por intermédio do complexo temático, contando com as contribuições advindas da Escola Plural (Belo Horizonte), da CAPI (Valinhos) e da Escola Cidadã (POA), sendo que as duas últimas experiências tiveram suas bases no ‘sistema de

organização do programa de ensino segundo os complexos’ de Pistrak, o que aprofundaremos posteriormente.

O processo de construção do PPP iniciou-se em 1999 nas escolas de ensino fundamental³⁰, com bases no Ideário da SEC, na LDB 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Referenciais Curriculares Nacionais.

Nos anos de 1999, 2000 e 2001 houve um investimento das equipes de supervisão e de apoio em participar, para acompanhar a construção do Projeto Político Pedagógico de cada escola. As escolas de ensino fundamental reestruturaram os Regimentos Escolares e todas as escolas começaram a rever suas propostas curriculares de maneira a contemplar os princípios da educação inclusiva, educação humanista e gestão democrática (PEREZ, 2008, p. 65-66).

Assim como em todo o âmbito nacional, a Secretaria de Educação e Cultura de Sorocaba, também, dava seus primeiros passos³¹ na elaboração deste documento que se tornou, naquela época, como um caminho viável para a transformação da sociedade, pois possibilitava a cada escola construir sua própria prática educativa, no campo pedagógico e/ou no campo curricular.

Em seu plano conceitual, o PPP da rede era visto como o instrumento:

de planejamento e gestão que contém a proposta de trabalho da escola para um período determinado e que dá sentido e identidade a toda a instituição, contando com a participação de toda a comunidade escolar (interna e externa) para explicitar a trajetória do seu desenvolvimento e o que se pretende alcançar (SOROCABA, 1999, p. 06).

Nesse sentido, podemos afirmar que o PPP buscou uma direção, uma ação intelectual com um sentido explícito, dispondo de “uma significação indissociável – político e pedagógico – por ser um processo permanente de reflexão e discussão de problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 2002, p. 13).

³⁰ A construção do PPP nas escolas de ensino fundamental ocorreu por conta de normativas da SEC, porém os Centros de Educação Infantil também direcionaram seu trabalho na construção do PPP, neste mesmo período.

³¹ O Projeto Político Pedagógico teve sua elaboração e configuração na LDB, porém teve início uma década antes, ainda nos anos 1980, época em que os governos de oposição, aos poucos, foram delineando uma política educacional contrária a que fora imposta pelos governos militares. A partir da LDB é viabilizada a autonomia da escola em construir e efetivar sua proposta educativa, como uma exigência legal que cabe a escola executar. Segundo a LDBEN 9394/96, o parágrafo primeiro do artigo 12º, do título IV, diz que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Neste sentido, a proposta pedagógica da escola, deve ser elaborada pelo coletivo da instituição de ensino e revista periodicamente. A sua construção deve ser coletiva e tem como objetivo de organizar o próprio trabalho pedagógico da escola, através da reflexão de concepções, ideais, interesses, necessidades, bem como, planejar, projetar a vida da escola, para pequeno, médio e longo prazo.

No manual enviado às escolas a fim de orientar todos os envolvidos no processo de construção do PPP, a equipe da SEC evidenciou-o “como um processo com várias etapas que obedecem a uma sequência e guardam relação de dependência entre si” (SOROCABA, 1999, p. 07) e apresentou-o conforme as etapas, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 5 – Etapas do PPP

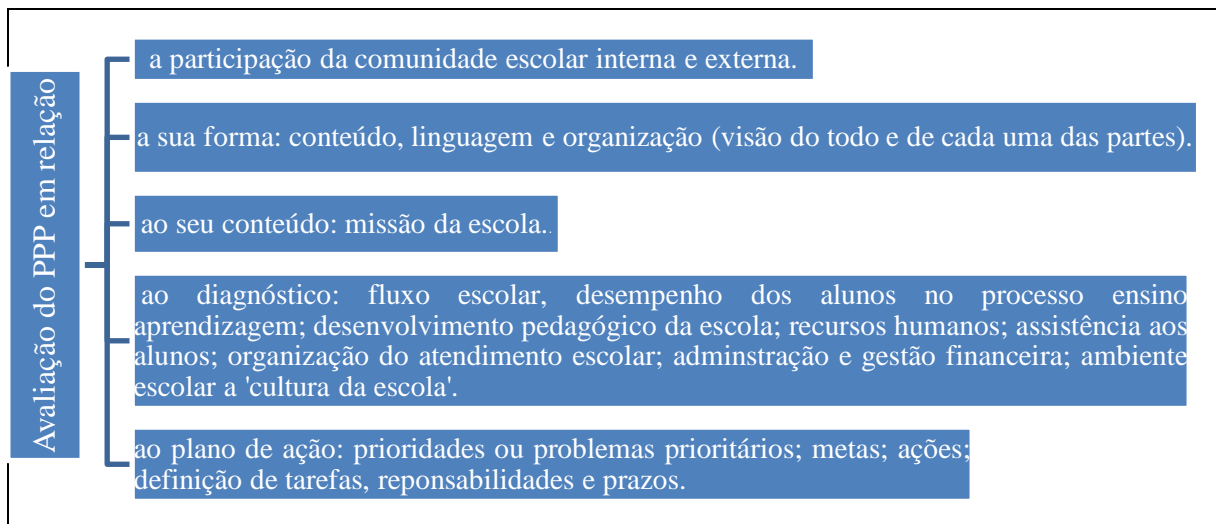
Etapas	Definição	Processo	Formulário
Diagnóstico	É o levantamento da situação atual da escola, identificando seus pontos fortes, fracos e os problemas existentes.	Identificação da escola; fluxo escolar; eficiência do processo de ensino aprendizagem; proposta pedagógica da escola; recursos humanos; assistência ao aluno; organização do atendimento escolar; administração e gestão financeira; ambiente escolar: ‘ a cultura da escola’.	Quadro 3 e 4
Definição da missão	É a explicitação do papel desempenhado pela escola no processo educacional. É a resposta à pergunta: Por que a escola existe?	Reflexão sobre como está a escola, enquanto instituição contextualizada no município, no Estado e no País? Quais são os valores e princípios da comunidade escolar?	Quadro 2
Prioridades ou problemas apontados	São os problemas mais relevantes da escola, que requerem mudanças e ação imediata.	Reflexão sobre o problema, visando à sua ação, investigando suas causas e feitos, atuando sobre as causas para solucionar os problemas.	Quadro 5 campo prioridades
Objetivos	São situações ou estados desejados a serem alcançados para resolver um problema que afeta a qualidade pretendida pela escola.	Definir o objetivo geral (situação a alcançar que responde a necessidade de resolver o problema escolhido como prioridade) e objetivo específico (corresponde à necessidade de resolver um dos fatores que concorrem para a existência do problema).	Quadro 5 campo objetivos
Metas	São indicadores concretos do êxito na consecução dos objetivos. As metas são formuladas qualitativa e quantitativamente sob a forma de fatos ou comportamentos observáveis.	Estão vinculadas ao objetivo e consiste em estabelecer o quanto se quer alcançar e o prazo necessário.	Quadro 5 campo metas
Ações	São formas de trabalho escolhidas para atingirmos as metas. As ações são realizadas por meio de tarefas interrelacionadas.	Estão vinculadas às metas e ao registro das tarefas dentro de um cronograma elencando os responsáveis que executaram o desenvolvimento das ações.	Quadro 5 campo ações

Fonte: Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática das Escolas Municipais, 1999, p. 33.

Com estas etapas realizadas, o PPP de cada escola depois de concluído e revisado, obtinha aprovação através do Colegiado Escolar, órgão corresponsável pelo monitoramento³² e pela avaliação da implementação do PPP³³.

Conforme consta no quadro 3 (Partes das Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática das Escolas Municipais), a equipe da SEC preocupou-se, também, em organizar os encaminhamentos de análise anual do PPP, visando as reflexões em seus aspectos constitutivos, conforme o organograma abaixo:

Quadro 6 - Aspectos avaliativos do PPP



Fonte: Organização realizada pela pesquisadora.

Importante lembrar que, o Projeto Político Pedagógico (PPP) deste município foi embasado nos “termos da Proposta da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Valinhos e, para atender as diretrizes da Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Sorocaba, foram promovidas algumas alterações” (SOROCABA, 1999, p. 43).

Dessa forma, esclarecemos que tanto para os integrantes da SEC como para as equipes escolares, o Projeto Político Pedagógico tornou-se a principal ferramenta que norteava a construção e o desenvolvimento do currículo na escola, de modo que “o trabalho relacionado à construção e organização curricular teve o objetivo de adequá-lo às reais necessidades das escolas quanto à sua função social ligada à realidade revelada no Projeto Político Pedagógico” (PEREZ, 2008, p. 69).

³² Monitoramento significa a atividade contínua, que procura acompanhar o dia-a-dia da implementação dos planos de ação (SOROCABA, 1999, p. 36).

³³ Avaliação, no documento, assume dois sentidos: a) formativo - durante o processo de implementação; e b) somativa - ao final do projeto (SOROCABA, 1999, p. 36).

Considerando a afirmação de Perez (2008), podemos reiterar que a equipe da SEC encontrou na organização curricular por intermédio do complexo temático, a possibilidade de oportunizar um currículo voltado para o estudo da realidade, através do ‘estudo do meio’, considerando a análise das falas da comunidade, os questionários, as pesquisas, visando identificar a situação problema, ponto chave de todo o trabalho educacional, que se atrelavam aos desdobramentos³⁴, aos campos conceituais³⁵ e aos princípios das áreas curriculares³⁶ (vide anexo A).

As orientações dadas às equipes escolares foram de maneira a que as mesmas considerassem como base da construção do currículo, o diagnóstico da comunidade, que foram diferentes para cada escola. Dessa maneira foram utilizados textos pertinentes a essa construção. Foi proposto a todo o momento, reflexão, revisão e complementação desse currículo que não deveria ser visto como algo fechado e acabado. Solicitávamos das equipes que adequassem suas propostas ao contexto escolar. Esse estudo possibilitou que as escolas levantassem os temas (complexo temático) que deram origem aos desdobramentos e ao campo conceitual. Houve assim, a necessidade de se adequar a maneira de se planejar e ressignificar os conteúdos e as práticas de ensino. Foi feito também um trabalho em relação às atividades (análise e contextualização), partindo do material concreto apresentado pelo professor (planejamento e análise das atividades com cada professor, recursos, produção dos alunos) (PEREZ, 2008, p. 70).

Novamente, cabe evidenciar que ‘o sistema de organização do programa de ensino segundo os complexos’³⁷ de Pistrak foi encontrada por esta rede na experiência da Escola Cidadã de Porto Alegre e nos cadernos CAPI – Valinhos/SP.

Este sistema segundo os complexos foi desenvolvido e aplicado na década de 1920, na Rússia, por Moisey Mikhaylovich Pistrak, para atender dois grandes fundamentos da pedagogia pistrakiana: as relações da escola com a realidade atual e a auto-organização dos estudantes.

Para o autor o ‘sistema de complexo’ (ou centro de interesses) alcança o objetivo fundamental da escola que “é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (PISTRAK, 2011, p. 26), de modo que os conteúdos necessários das disciplinas são

³⁴ Desdobramento do complexo temático compreende os subtemas encontrados no estudo do meio (SOROCABA, 1999, p. 46).

³⁵ Campo conceitual é a rede de conhecimentos, definido pela equipe da escola (professores, diretor, funcionários e pais), que inter-relaciona e transversa os conteúdos (SOROCABA, 1999, p. 46).

³⁶ Princípios das áreas curriculares são aqueles que nortearam a prática de ensino segundo as características das crianças/adolescentes de cada tempo escolar de desenvolvimento e os eixos norteadores desses tempos (SOROCABA, 1999, p. 46).

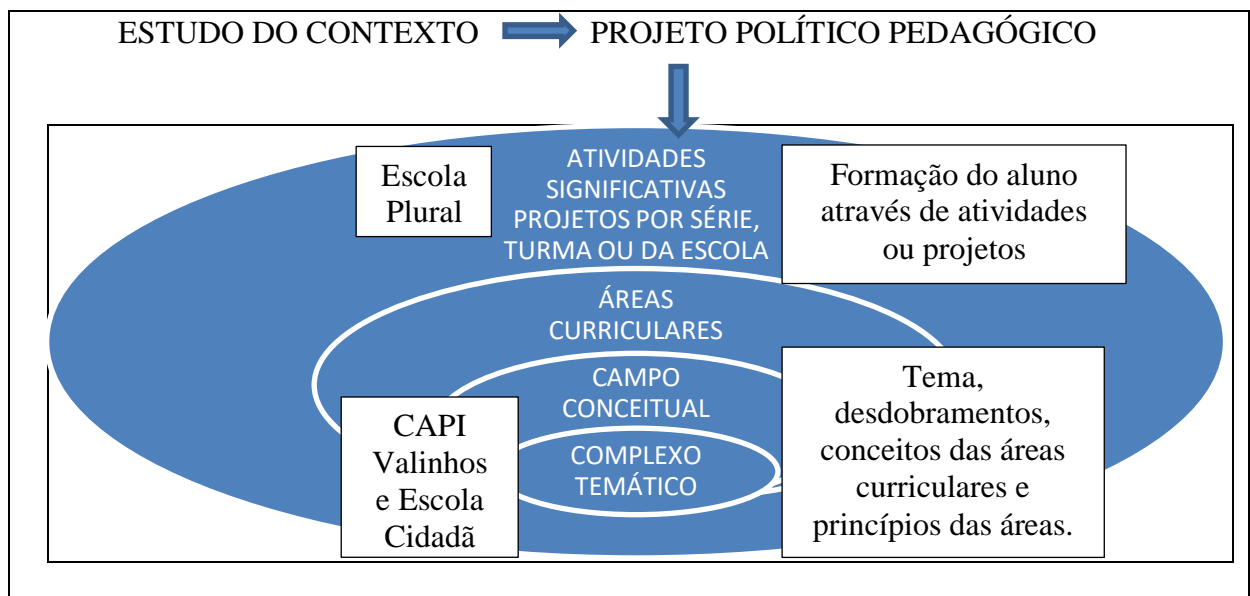
³⁷ Segundo Pistrak o ‘sistema de complexos’ é a forma de organizar as disciplinas do programa para garantir a compreensão da realidade atual, utilizando-se do método dialético de Karl Marx (PISTRAK, 2011, p. 109).

introduzidos com estudos que levam à compreensão da realidade, das estruturas e engrenagens da sociedade capitalista e das necessidades da construção do socialismo.

O objetivo do esquema de programa de ensino segundo os complexos é ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático. Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético. Apenas um conhecimento da realidade atual desse tipo é um conhecimento marxista (PISTRAK, 2011, p. 109).

No município de Sorocaba, a organização curricular pautou-se na proposta curricular da CAPI de Valinhos e na Escola Cidadã (Porto Alegre) no que tange a organização por intermédio do complexo temático e na Escola Plural (Belo Horizonte) ao acrescentar na prática em sala de aula, atividades significativas e/ou o trabalho com projetos, organizados no quadro a seguir para melhor entendimento e visualização.

Quadro 7 – O currículo por intermédio do complexo temático



Fonte: Organização realizada pela pesquisadora.

Entre os anos 1999 e 2001, cada escola organizou seus complexos temáticos na medida em que compreendiam as orientações advindas dos supervisores de ensino e dos coordenadores pedagógicos e assim, surgiram diferentes complexos.

Dessa forma, enquanto algumas escolas apropriavam-se dos conceitos e das ideias desta nova organização curricular, outras apresentavam dificuldades em romper com os conceitos das áreas curriculares e com o cumprimento da grade curricular.

Nesse sentido, a equipe da SEC, após a análise do Relatório – 2002 intensificou o processo de formação junto às escolas, com a atuação dos supervisores em observar e questionar cada uma das escolas do seu setor a respeito de sua organização curricular. Nesse sentido, reelaborou de forma mais detalhada, o material explicativo sobre a nova organização curricular, atendendo tanto o ensino fundamental (vide anexo B) como a educação infantil (vide anexo C), respeitando as etapas de desenvolvimento da criança/adolescente, a fim de facilitar a elaboração e desenvolvimento do currículo em cada escola, definindo-os conforme quadro abaixo:

Quadro 8 – Currículo e o enfoque da educação infantil e do ensino fundamental

Currículo	Enfoque
Educação Infantil Faixa etária de 0 a 3 anos	Desenvolvimento infantil;
Educação Infantil Faixa etária de 3 a 6 anos	Desenvolvimento infantil e na formação sociocultural;
Ensino fundamental	Identidade sociocultural; Características do desenvolvimento humano: (cognitivo, social, perceptivo-motor e afetivo); Estabelecimento das competências e habilidades; Processos pedagógicos na atuação do professor;

Fonte: Organização realizada pela pesquisadora.

Importante destacar que durante o movimento curricular da rede municipal de Sorocaba, entre 1999 e 2007, ocorreram dois momentos formativos distintos e foram realizados simultaneamente por esta rede.

O primeiro refere-se às reuniões formativas no Núcleo de Capacitação do Ensino Fundamental (NUCEF)³⁸ realizadas com a assessoria da Prof^a. Mantoan, a equipe da SEC, supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos³⁹ para a construção de diretrizes, no âmbito conceitual e estrutural das ações pedagógicas que deveriam ser realizadas pelas Unidades Escolares.

³⁸ Núcleo de Capacitação localizado no bairro Vila Santana, em Sorocaba. Neste espaço importante para a SEC, naquela época, atualmente funciona a SEABAN (Secretaria Municipal de Abastecimento e Nutrição de Sorocaba).

³⁹ Nomenclatura dada aos profissionais que apoiava e contribuía para as ações pedagógicas da Unidade Escolar conjuntamente com o orientador educacional que realiza os atendimentos e apoio aos pais. Atualmente estes dois profissionais compõem a súmula de atribuições de um único profissional da rede municipal de Sorocaba - o orientador pedagógico.

E o segundo refere-se às reuniões formativas em cada Unidade Escolar para que iniciasse o processo quanto à elaboração do PPP e da organização curricular por intermédio do complexo temático e suas aplicações na prática cotidiana das escolas.

Aqui cabe explicitar como tais ações ocorreram nas escolas. Lembro-me que, neste período, este processo de construção ocorria em reuniões internas na Unidade Escolar, denominada Reunião de Avaliação Ensino-Aprendizagem⁴⁰, realizadas uma vez por mês nas manhãs de sábado.

Após a análise da pesquisa socioeconômica e de expectativa que era encaminhada aos pais a cada início de ano letivo, com as reflexões sobre o entorno escolar e da realidade, a equipe gestora e de educadores compunham o seu PPP e o complexo temático, materiais que serão analisados posteriormente.

Durante este processo, a busca pelo tema que seria trabalhado junto aos educandos compunha todo o trabalho pedagógico e mobilizava os projetos de série/turma ou da escola.

Em sua grande maioria, as Unidades Escolares, ao final de cada ano letivo, abriam os portões da escola para a comunidade local, a fim de apresentar o trabalho pedagógico realizado naquele ano, com exposições de trabalhos, apresentações dos educandos, além de palestras e dinâmicas, como forma de socializar o trabalho realizado por toda a equipe escolar.

Assim, brevemente, podemos dizer que ao analisar o documento, percebemos alguns pontos que podemos destacar que tem relação de forma implícita com Freire: a preocupação de considerar o contexto sociocultural do entorno da escola, a tentativa de superar uma educação bancária e a preocupação em planejar as práticas pedagógicas e curriculares, tendo em vista que, anteriormente a este período, a proposta curricular da rede centralizava-se em práticas preocupadas com a aplicação de conceitos específicos das áreas curriculares, descontextualizados da prática cotidiana e escolar.

Uma vez contextualizado o objeto de estudo da presente pesquisa, seguem seus referenciais teóricos para, posteriormente, analisarmos os documentos curriculares oficiais da rede de municipal de Sorocaba.

⁴⁰ Reuniões que, nesta época, ocorriam em um sábado por mês. Hoje ocorrem com a dispensa dos alunos em meio período de aula do dia letivo visando garantir a participação de todos os educadores, com a finalidade de escutar, observar, orientar e intervir nos processos escolares, através da reflexão sobre a prática pedagógica.

CAPÍTULO II - TEORIAS DO CURRÍCULO

Não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram (SILVA, 2013, p. 150).

Neste primeiro capítulo apresentaremos as teorias do currículo através de autores e literatura especializada, em seus contextos históricos e suas contradições, em decorrência de ser uma das abordagens da história do currículo e pela relevância nesta pesquisa após a análise preliminar dos documentos oficiais da rede municipal de Sorocaba.

Em face da proposta apresentada, este capítulo encontra-se organizado em quatro tópicos, assim definidos: 1.1 – Iniciando a conversa sobre currículo; 1.2 – Teoria Curricular Tradicional; 1.3 – Teoria Curricular Crítica e, 1.4 – Teoria Curricular Pós-Crítica.

2.1 INICIANDO A CONVERSA SOBRE CURRÍCULO

Falar de currículo significa reconhecer as suas diferentes ambiguidades, desde sua origem etimológica até as inúmeras concepções epistemológicas da palavra, observadas no percurso da história da educação.

Etimologicamente, o termo currículo deriva de *currere/scurrere*, que em latim, significa “correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)” (GOODSON, 2012, p. 31). Entre os teóricos que abordam este termo no campo etimológico, podemos mencionar: Ivor Goodson, David Hamilton e Gimeno Sacristán.

Para Ivor Goodson, “[...] o currículo é definido como um curso a ser seguido” (GOODSON, 2012, p. 31) Nesta visão, o autor nos mostra a relação entre currículo e as matérias/disciplinas escolares.

Segundo David Hamilton, outro estudioso deste campo, a palavra currículo emerge como conceito em escolarização quando concebe o currículo como um instrumento de controle do ensino e da aprendizagem⁴¹, apresentando a ideia de “ordem como sequência e de

⁴¹ Na concepção dialética de educação compreende-se a articulação entre ensino-aprendizagem.

ordem como estrutura” (HAMILTON, 1992 p. 33), ligada a preocupações de organização e método.

Para além da definição de Hamilton, Gimeno Sacristán, curricularista espanhol, concebe que o termo currículo também, deriva da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido, ou seja, enquanto a escolaridade é um caminho do curso, o currículo é considerado seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade.

Dessa forma, percebemos que, em todas as citações acima, o conceito de currículo refere-se a uma ‘sequência estruturada’ ou ‘disciplina’.

Nesse sentido, estamos afirmando que não há uma única definição para o termo currículo e sim uma grande variação entre os muitos estudiosos; no Brasil, Thomaz Tadeu da Silva (1999), Antônio Flavio Barbosa Moreira (1995), Elizabeth Macedo (1999 e 2001), Alice Casimiro Lopes (2011), Ana Maria Saul (1989), Antonio Fernando Gouvêa da Silva (2004) e nos demais países: Michael W. Apple (1979), Michael Young (1971), Ivor F. Goodson (1995) e Gimeno Sacristán (2000), entre outros. Podemos considerar também que, estes autores citados, comprometeram-se implicitamente com um paradigma metodológico, com uma corrente pedagógica ou com uma teoria de aprendizagem que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico.

Na atualidade, o currículo é mais que uma simples lista de conteúdos e diretrizes para o trabalho em sala de aula durante as etapas escolares dos educandos, é uma construção histórica, política e cultural, transformando-se ao longo dos séculos.

Compreendendo o currículo sob esta ótica torna-se importante conhecê-lo não só em suas áreas de atuação ou no sentido exposto quanto às orientações curriculares, e sim, considerando-o nas suas intencionalidades implícitas e explícitas ao entender e posicionar-se para uma visão de homem, de mundo e de sociedade.

Isto significa dizer que o ‘como pensar’ e ‘o como agir’ são questões relevantes para entendê-lo e compreendê-lo não só numa abordagem ontológica (qual é o verdadeiro “ser” do currículo?), mas também histórica.

Encontramos em Moreira e Silva (2008), os escritos de Young, referente ao livro *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971), onde Young apresenta que o currículo são formas de “compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo” (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 20). Desta forma, ele entende o

currículo não como algo dado, natural, neutro e ingênuo, mas um produto social e histórico, que envolve relações de interesse e poder, conflitos, demandas externas e internas, que determinam o conhecimento que deve ser ensinado nas escolas.

Quando estudamos as teorias do currículo, além de refletirmos sobre o termo currículo, vale conceituar o termo ‘teoria’.

Para os estudiosos, entre eles Silva [1999], teoria define-se pelos conceitos que utilizamos para conceber a realidade. Em outras palavras, o termo teoria "dirige nossa atenção para certas coisas que sem elas não veríamos, organizando e estruturando nossa forma de ver a realidade onde as teorias do currículo se caracterizam pelos conceitos que enfatizam" (SILVA, 2016, p. 16-17).

Nesse sentido, podemos afirmar que as chamadas teorias do currículo estão “recheadas de afirmações sobre como as coisas devem ser” (SILVA, 2013, p. 13), interferindo em nossa prática no âmbito escolar, especialmente na sala de aula.

Sendo assim, ao analisar o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba por intermédio do complexo temático, compreendida entre 1999 e 2007, buscaremos no capítulo 5, entender qual a definição curricular está implicitamente ou explicitamente apresentada nos documentos oficiais, qual a sua compreensão quanto aos seus fundamentos, tendo como referencial teórico a concepção crítico-libertadora de currículo, a partir de uma reflexão histórico-social e política, reconhecendo um pensar em educação de forma crítica.

2.2 TEORIA CURRICULAR TRADICIONAL

A teoria curricular tradicional procurou adaptar à escola e o currículo à ordem capitalista (SILVA, 2013, p. 11).

O surgimento da teoria curricular tradicional ocorreu na primeira metade do século XX, num contexto mundial demarcado por transformações trazidas pelas grandes guerras mundiais, pela Revolução Industrial e pela crescente expansão do capitalismo.

No contexto brasileiro, estas transformações acentuam-se após a Revolução de 1930⁴², instaurando um novo modelo de desenvolvimento industrial e urbano, caracterizado pelo populismo, nacionalismo e forte incentivo à industrialização.

Silva ([1999] 2013), em seu livro *Documentos de Identidade*, apresenta algumas palavras-chave, que na sua percepção identificam a teoria tradicional nas questões curriculares, são elas: “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos” (SILVA, 2013, p. 17).

Para Silva (2013) estes termos tornam neutras as práticas escolares, pois buscam responder às perguntas ‘o quê’ e ‘como ensinar’, descontextualizadas da realidade.

Fragelli (2011) concebe este tipo de currículo, partindo da ideia de que existe “uma cultura considerada como dominante, única e homogênea, o que reforça as relações de poder presentes na suposta transposição desta para o ambiente educacional” (FRAGELLI, 2011, p. 24).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do currículo perpassa a passividade do aluno, a escola assume seu espaço na transmissão de conhecimentos, através de modelos técnicos e a educação é vista como um produto que reproduz a ordem do sistema capitalista.

Conforme escritos de Moreira e Silva (2008) na teoria curricular tradicional encontramos as abordagens centradas na escolanovismo e no tecnicismo. Para Lopes e Macedo (2011), estas abordagens em suas especificidades foram definidas como o *progressivismo* de Dewey e o *eficientismo* de Bobbitt⁴³.

Na teoria de Bobbitt, com referências em sua obra *The curriculum* (1918), o currículo “é e expressa um momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais [...] procuravam moldar os objetivos e formas da educação de massa, de acordo com suas diferentes e particulares visões” (SILVA, 2013, p. 22).

Segundo Silva (2013) esta teoria está pautada no desenvolvimento curricular, determinando-as:

em grandes áreas da atividade humana encontradas na sociedade e subdividindo-as em atividades menores, criando um programa de

⁴² A Revolução de 1930 foi um movimento armado, liderado pelos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, insatisfeitos com o resultado das eleições presidenciais e que resultou em um golpe de Estado, o Golpe de 1930. O Golpe derrubou o então presidente da república Washington Luís em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e colocou fim à República Velha.

⁴³ No Brasil, tais influências ocorreram de forma inversa: a escola nova de Dewey na década de 1920 e o tecnicismo de Bobbitt, a partir de 1950.

treinamento com objetivos e capacidades selecionados pelo seu valor funcional na resolução de problemas práticos (SILVA, 2013, p. 43).

O objetivo deste currículo resulta na massificação dos conteúdos em suas respectivas disciplinas, empregada a todos os alunos, sob a mesma forma metodológica e pretende obter adultos eficientes com as mesmas capacidades e habilidades.

Nesta teoria há o embasamento nas ideias eficientistas de Frederick Taylor (1949), que acredita na eficiência social como um mecanismo que permite o aumento da produção na sociedade industrial. Silva (1999) afirma esta ideia ao relatar que a escola deveria funcionar:

da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 2013, p. 22).

Nesse sentido, no âmbito curricular, procura desenvolver

uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito da tecnologia educacional e tendo como preocupação básica a eficácia e a eficiência de um processo verificável por meio da aferição de resultados. [...] Nesse enfoque, a preocupação dos professores centrou-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal. [...] O processo definia que os professores e alunos deveriam fazer, quando e como fariam. O professor tornou-se mero executor de objetivos institucionais, de estratégias de ensino e avaliação. Acentuou-se o formalismo didático por meio dos planos elaborados segundo normas prefixadas. O planejamento educacional propunha uma forma de organização que evitasse ao máximo qualquer interferência subjetiva que viesse a desestabilizar o processo. Com os objetivos estabelecidos, bastava operacionalizar a ação didática de forma mecânica, a fim de evitar qualquer risco. [...] A prática pedagógica foi concebida, simplesmente, como estratégia para alcançar os produtos previstos, traduzidos em comportamentos desejáveis (NEIRA; NUNES, 2009 *apud* SILVA, 2016, p. 76).

A aprendizagem e a sua mensuração ao final do processo resultam na eficiência da execução do planejamento, desconsiderando a experiência dos alunos e seu papel ativo no processo ensino e aprendizagem.

Nesse campo curricular há, também, um deslocamento no próprio sentido da vida, que agora se volta para o mundo do trabalho, atendendo as demandas do sistema capitalista.

Outra influência no Brasil foi à concepção curricular do filósofo e pedagogo, John Dewey, precursor do Pragmatismo filosófico, doutrina que preconiza que todo o aprendizado e todo o conhecimento devem ter um fim prático.

O autor acredita que a filosofia sob esta ótica busca evitar os dualismos: razão/experiência, ideal/ real, teoria/prática, indivíduo/sociedade, já que o conhecimento se dá na continuidade da experiência e não apenas em sua fragmentação, deixando claro que o conhecimento selecionado e sistematizado não bastava.

Para ele o conhecimento precisa ter utilidade através da experiência ativa dos alunos e com razões no interesse do alunado diante da necessidade da resolução de problemas da vida cotidiana.

Sua teoria centraliza-se na preocupação da vivência e prática dos princípios democráticos, fundamentado na importância de “levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências dos alunos” (SILVA, 2013, p. 23), compreendendo que o foco do currículo:

é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos. Neste sentido, se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura (LOPES; MACEDO, 2011 p. 23).

Porém, apesar de Dewey considerar a relação escola-sociedade, Silva destaca que “não é a mera escolha de assuntos de interesses dos alunos, tomados como objeto de estudo, que será o caminho capaz de intervir criticamente na realidade” (SILVA, 2013, p. 162).

Ao analisar a teorização curricular tradicional, pensamos com Lopes e Macedo (2011) que dentre os elementos em comum a Bobbitt e a Dewey, a ênfase maior recai sobre o “caráter prescritivo do currículo”, que é visto como um planejamento das atividades escolares.

Sendo assim, podemos afirmar que ambos os movimentos configuram na criação dos sistemas escolares em virtude das condições materiais favoráveis ao capitalismo industrial, “adaptando a escola e o currículo à ordem capitalista” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 11).

No próximo item apresentaremos a teoria curricular crítica que, na abordagem histórica do currículo, surge para denunciar o currículo tradicional.

2.3 TEORIA CURRICULAR CRÍTICA

Na teoria curricular crítica, o currículo é um local onde, ativamente, produzem-se e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (SILVA, 2013, p. 55-56).

A teoria curricular crítica surge a partir de contrapontos que a mesma fez à teoria curricular tradicional, desde a simples denúncia dos limites e dos problemas do currículo tradicional, até as tentativas de superação de suas proposições.

Desta forma, compreender o surgimento da Teoria Crítica (Horkheimer) se faz necessário, pois a mesma fundamentou os aspectos teóricos e epistemológicos da teoria curricular crítica.

A teoria crítica⁴⁴ surgiu na década de 1920, no âmbito da sociologia alemã, com a formação do Instituto de Pesquisas Sociais, com o objetivo principal de promover estudos científicos a partir da obra de Karl Marx (1818-1883). Até o período de 1950, o Instituto de Pesquisas Sociais migrou para outros países devido às perseguições políticas em função do nazismo e somente, nesta época, retorna à Alemanha e passa a ser denominada “Escola de Frankfurt”, tendo como primeira geração de pensadores Max Horkheimer, Theodoro Adorno, Herbert Marcuse, entre outros.

Os teóricos do Instituto de Pesquisas Sociais, ao longo dos anos, desenvolveram a Teoria Crítica fundamentada nos escritos de Marx, visando desvelar e superar as estruturas opressoras, argumentando a favor do pensamento crítico que supera a ideia positivista de neutralidade e se posiciona a favor da luta por um mundo mais justo e igualitário, portanto, humanizado.

Em outras palavras, a teoria crítica é por princípio um espaço de contestação; uma nova forma de olhar para a realidade assumindo o compromisso político com o que pensamos e fazemos, visando superar as ideologias dominantes.

⁴⁴ É uma abordagem teórica que se contrapõe à teoria tradicional, de matriz cartesiana; busca unir teoria e prática. Associada também, aos filósofos da chamada Escola de Frankfurt (BRAVO; NUNES; TORRES, 2016, p. 489).

No texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, publicado em 1937, o filósofo Max Horkheimer, definiu a teoria crítica como “o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser, enxergando no mundo real as suas potencialidades melhores” (NOBRE, 2004, p. 12).

Nobre (2004) configurou-a “na prática transformadora das relações sociais vigentes” (NOBRE, 2004, p. 09) e explica que os caminhos necessários desta prática parte “dos conflitos políticos e sociais, produzindo prognósticos⁴⁵ em ações efetivas para a superação do *status quo*, tendo como base o diagnóstico⁴⁶ do tempo presente” (NOBRE, 2004, p. 10).

Moreira e Silva (2008) afirmam ao analisar a teoria crítica no campo curricular, que o currículo não pode mais se preocupar somente com a organização do conhecimento escolar e sim com a “produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 21).

Nesse sentido, podemos afirmar que a teoria curricular crítica assume uma postura contrária à teoria tradicional “de fundamentação positivista, pretensamente neutra e de reprodução da realidade” (PEREIRA, 2015, p. 20) e compromete-se com a ação transformadora, com a relação teoria e prática, e também, com a emancipação e o comportamento crítico dos sujeitos.

Neste campo curricular, podemos afirmar que não há preocupação com objetivos e métodos, mas com as intenções desses objetivos, dos conhecimentos e para quem o são, exigindo do docente o comprometimento com estas ações. Seu desenvolvimento soma-se à preocupação com uma prática pedagógica comprometida com as mudanças sociais, porque transpõe o estático formalismo das propostas curriculares.

Dessa forma, entendemos que na teoria curricular crítica, os alunos são sujeitos históricos, portanto, sujeitos da ação e transformação, e a escola é um espaço de resistência que busca trazer à tona as ideologias existentes, a fim de trazer à consciência os mecanismos de dominação vigentes, visando à transformação da realidade.

No cenário educacional brasileiro, muitos autores influenciaram a teoria curricular crítica, entre eles: Michael Apple, Henry Giroux, Michael Young e Paulo Freire, nos apresentando esta nova perspectiva que transfere “a ênfase dos conceitos simplesmente

⁴⁵Prognóstico significa analisar, levando em conta situações concretas e determinadas historicamente, levantar possibilidades, fazer previsões para o enfrentamento e a transformação da realidade (NOBRE, 2010 *apud* BRAVO; NUNES; TORRES, 2016, p. 490).

⁴⁶Diagnóstico significa um evento ou conjunto de eventos passados e presentes (NOBRE, 2010 *apud* BRAVO; NUNES; TORRES, 2016, p. 490).

pedagógicos de ensino-aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, nos permitindo ver à educação de uma nova perspectiva” (SILVA, 2013, p. 17).

No contexto norte americano, a partir da década de 1970, para Michael Apple e Henry Giroux, o currículo é visto como forma de controle social e a escola como agente de reprodução cultural e econômica para legitimar o poder instituído.

Segundo Silva (2013) estes autores formaram um dos grupos conhecidos como os reconceitualistas⁴⁷, com bases neomarxistas e precursores da ‘Sociologia do Currículo’.

Para Moreira e Silva, estes reconceitualistas contribuíram para a análise do campo do currículo voltada para “o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 16).

Nesta concepção curricular – crítica – há um novo enfoque ao entender

a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. Para isso, discute-se o que contribui tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto para a reprodução das desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 16).

Nesse contexto de reconceptualização da teorização curricular, buscou-se superar os fundamentos das teorias tradicionais, caracterizados pela aceitação, pelo ajuste e pela adaptação à sociedade vigente, e construir uma teoria crítica do currículo, pautada no questionamento e na modificação dessa sociedade.

Michael Apple parte dos elementos centrais do marxismo, colocando o currículo no centro das teorias educacionais críticas e relacionando-o às estruturas mais amplas, contribuindo assim para politizá-lo. Este mesmo autor ao analisar criticamente o currículo inclui “as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (SILVA, 2013, p. 48).

⁴⁷ Reconceitualistas: Grupo que rejeitava as perspectivas behavioristas e empiristas e buscava reconceituar o campo curricular, criticando seu caráter apolítico e atóxico. Grupo formado por duas correntes: (a) uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia – cujos representantes mais conhecidos são: Apple e Giroux; (b) outra presente na Universidade de Ohio – tendo como representante William Pinar (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 14-17).

Henry Giroux apresenta o currículo como política cultural. Propunha uma “pedagogia da possibilidade” superando as teorias de reprodução e pautando-se nos estudos da Escola de Frankfurt sobre a dinâmica cultural e a crítica da racionalidade técnica.

Importante destacar que, ambos os autores entendem o currículo com bases nos conceitos de emancipação e liberdade, já que veem a pedagogia e o currículo como um campo cultural de disputas.

Na Inglaterra, no período entre 1950 e 1980, surge um novo caminhar entre a sociologia e a propagação dos movimentos sociais, renovando a sociologia britânica. Nesse processo, a Nova Sociologia da Educação (NSE) torna-se uma corrente sociológica voltada para o currículo, iniciada por Michael Young, nos primeiros anos da década de 1970.

Os sociólogos da NSE, inicialmente, questionaram o caráter elitista da educação britânica, nos termos éticos, econômicos e políticos, além de orientar suas pesquisas para a formulação de políticas governamentais, com a intenção de superar essa realidade desigual e injusta.

Young defendia que as questões curriculares necessitam ser avaliadas em relação ao contexto social, histórico e econômico em que se situam, a fim de proporcionar a compreensão das relações de poder que estão presentes no campo do currículo.

Com este panorama geral, percebemos que a segunda metade do século XX, foi marcada por estudiosos do campo pedagógico, da filosofia e da sociologia com reflexões sobre a história do currículo tendo “o conhecimento escolar como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal” (GOODSON, 1997, p. 09).

No Brasil, esta teoria apresentou tais possibilidades a partir da década de 1980, em alguns estados e município brasileiros, “caminhando na contramão do discurso oficial hegemônico” (MOREIRA, 2008, p. 01), com práticas inovadoras embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani ou na Educação Libertadora de Paulo Freire, assunto que será retomado posteriormente.

Na perspectiva freireana, Silva (2013) destaca a crítica que o pensador Paulo Freire realiza à teoria tradicional, por meio do conceito de educação bancária⁴⁸ que traduz a sua não aceitação a tal concepção de educação.

Em sua concepção de educação, conhecida como libertadora, Freire traz um novo olhar sobre a relação educador-educando, sobre a visão de homem e mundo, sobre a cultura erudita e popular, e sobre a relação opressores-oprimidos, configurando o conteúdo escolar e o conhecimento científico como um meio e não como um fim em si mesmo, e que, trabalhados sob esta ótica, possibilita a transformação da realidade.

A concepção educacional freireana que traduz uma perspectiva curricular crítica, pode ser exemplificada através da própria experiência vivida por Freire como Secretário da Educação, no município de São Paulo, no período de 1989 a 1992, em que o educador implementou uma política educacional pautada neste novo paradigma curricular, “que implicou pensar, ler, fazer e sentir o currículo de forma diferente” (SAUL; SILVA, 2009, p. 225), embasada em quatro eixos:

a) a construção coletiva, caracterizada por um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo; b) o respeito ao princípio da autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas, ao mesmo tempo criando e recriando experiências curriculares que favoreçam a diversidade na unidade; c) a valorização da unidade teórico-prática refletida no movimento de “ação-reflexão-ação” sobre experiências curriculares (acrescentou-se aqui o entendimento de que a construção de novas práticas pudesse ocorrer inicialmente em situações pontuais, antecedendo a ampliação gradativa do novo processo de construção curricular para todas as escolas da rede); e d) a formação permanente dos profissionais do ensino, desenvolvida necessariamente a partir de uma análise crítica do currículo em ação, ou seja, do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, pela consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem fundamentação, revisão e superação de práticas (SAUL; SILVA, 2009, p. 226-227).

Estes autores explicitam que se buscou uma reorientação curricular presidida pela racionalidade emancipatória⁴⁹, apresentando uma nova compreensão que explicita uma dimensão frequentemente oculta da questão curricular que diz respeito à ideologia⁵⁰.

⁴⁸ Segundo Freire (2015), a educação bancária é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Os educandos são vistos como “vasilhas”, recipientes a serem “enchidos” pelo educador.

⁴⁹ Racionalidade emancipatória significa estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural como um todo (SAUL; SILVA, 2009, p. 225).

⁵⁰ Nesta pesquisa, termo ideologia fundamenta-se em Marx, ao compreender que a ideologia equivale a ilusão, a falsa consciência, a concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real. Dessa forma, a ideologia torna-se um dos instrumentos de reprodução do *status quo* e da sociedade.

Enfatizam que através da construção coletiva que envolveu todos os sujeitos da comunidade escolar por meio do diálogo, ocorreu a possibilidade de problematizar a realidade. Também, houve a construção de projetos pedagógicos próprios, com a autonomia necessária para concretizar tais práticas, pautadas nos compromissos da escola com relação à educação libertadora.

Segundo Saul (2015)

A nova proposta curricular da rede municipal de ensino de São Paulo foi construída de modo participativo e gradativo. Respeitou-se o trabalho educacional digno, mesmo divergente, dos educadores. Procurou-se, durante todo o tempo da gestão, viabilizar o projeto político pedagógico por meio do movimento de reorientação curricular e da formação permanente dos educadores (SAUL, 2015, p. 8).

Importante destacar que, em vários Estados e municípios brasileiros⁵¹, acompanhados pela assessoria do Prof. Antonio Fernando Gouvêa da Silva, houve um empenho em priorizar as políticas curriculares pautadas em pressupostos freireanos, tendo por base o Movimento de Reorganização Curricular do município de São Paulo, citado anteriormente.

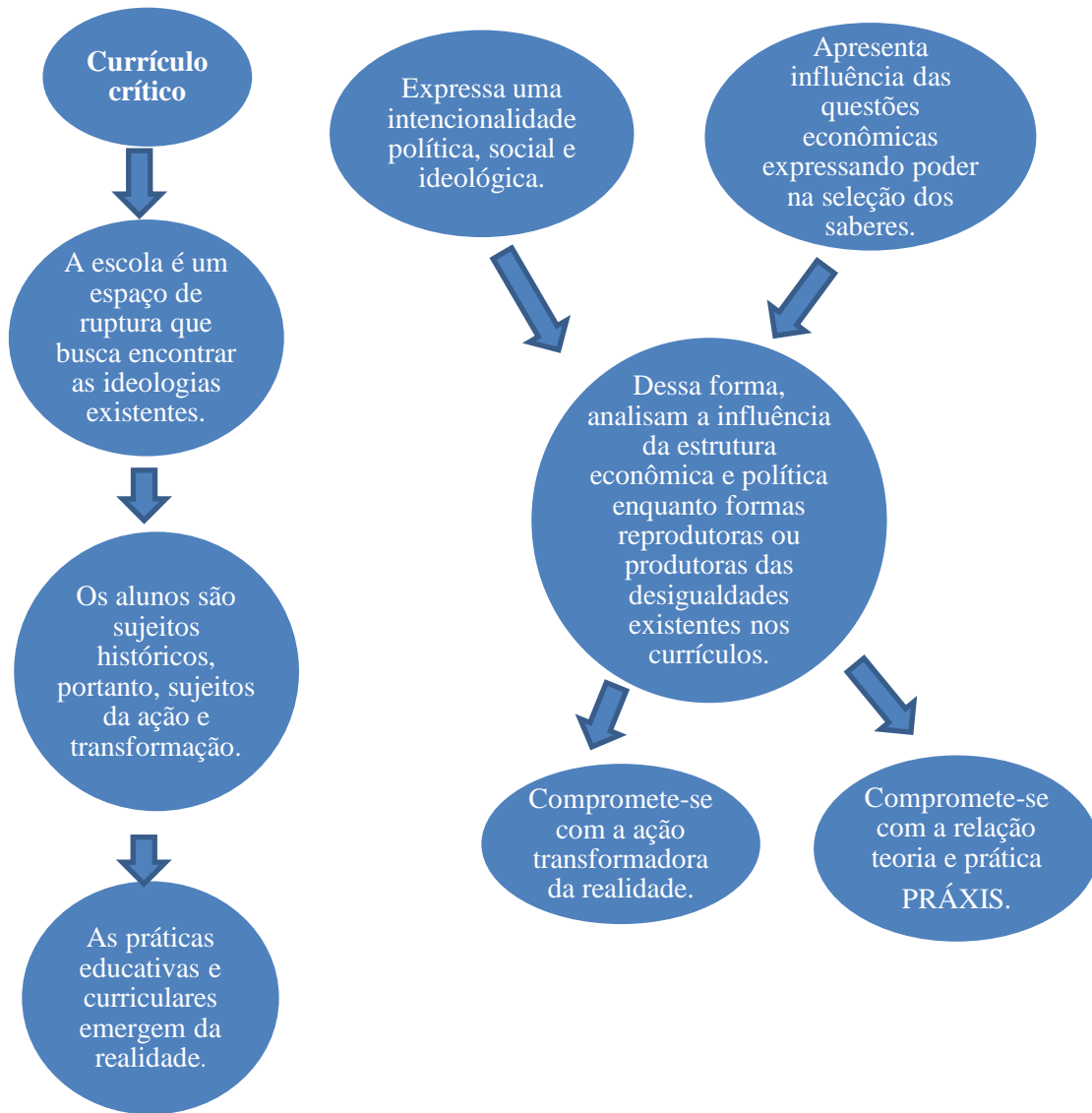
Em síntese, podemos afirmar que um currículo crítico apresenta:

1. Relação teoria e prática;
2. Articulação com a realidade;
3. Intencionalidades da prática educativa e curricular - preocupação com as intenções dos objetivos, dos conhecimentos e para quem são construídos;
4. O educando como sujeito histórico;
- 5. A escola como espaço de ruptura e transformação;
6. O conhecimento científico como meio e não como fim em si mesmo;

Sendo assim, reafirmamos que um currículo crítico fundamenta-se na denúncia à teoria curricular tradicional, pois “trabalha com a análise da realidade, a orientação para o comportamento crítico e a emancipação do indivíduo” (PEREIRA, 2015, p. 44).

Para melhor visualização e entendimento, apresentamos no organograma, os elementos elencados acima.

⁵¹ São eles: Angra dos Reis-RJ (1994-2000); Porto Alegre-RS (1995- 2000); Chapecó-SC (1998-2003); Caxias do Sul-RS (1998-2003); Gravataí- RS (1997-1999); Vitória da Conquista-BA (1998-2000); São Paulo-SP (2001-2003); Belém-PA (2000-2002); Maceió-AL (2000-2003); Dourados-MS (2001-2003); Goiânia-GO (2001-2003); Criciúma-SC (2001-2003); Rio Grande do Sul (1998-2001); e da implementação da proposta por ciclos de formação no estado de Alagoas (2001-2003) (MAESTRELLI; TORRES, 2014, p. 1406).

Quadro 9: Elementos curriculares críticos

Fonte: Organização realizada pela pesquisadora.

Dando sequência a este item de revisão de literatura, apresentaremos no próximo subcapítulo: a teoria curricular pós-crítica.

2.4 TEORIA CURRICULAR PÓS-CRÍTICA

“As teorias pós-críticas abordam com ênfase as preocupações com a diferença, com as relações saber-poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, as diferentes culturas raciais e étnicas” (SILVA, 2013, p. 147).

No âmbito mundial, as chamadas teorias pós-críticas historicamente surgiram entre as décadas de 1960 e 1970, num cenário demarcado pela revolução comportamental como o surgimento do feminismo e dos movimentos civis em favor dos negros e homossexuais.

Autores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Gattari, Edgar Morin, entre outros são os que mais tiveram repercussão neste período.

Na segunda metade dos anos de 1990, esta teoria curricular chega ao Brasil, marcada por múltiplas influências teóricas advindas, em especial, da literatura francesa (LOPES; MACEDO, 2011; 2013; MORAES, 1996).

Dentre os principais referenciais da teoria curricular pós-crítica, podemos destacar os pesquisadores: Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Mara Corazza, Antonio Flavio Moreira, Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo, entre outros.

Para entender as teorias curriculares pós-críticas devemos, primeiramente, entender o significado do prefixo ‘pós’. É certo dizer que este termo ‘pós’ não deve ser compreendido como uma localização no tempo (que surge após o ‘pensamento crítico’) e nem como um movimento de oposição, ou seja, contrário ao ‘crítico’, ao ‘moderno’ ou ao ‘colonial’ e, sim, ser situado historicamente sob influência do movimento pós-moderno⁵² fundamentado no pós-estruturalismo⁵³.

Este movimento denominado pós-moderno, surgiu em meados da década de 1960, compreendido como “um conjunto variado de perspectivas que abrangem uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos que visam romper com as noções

⁵² Segundo Maria Celia Marcondes Moraes, o pós-moderno define-se melhor em os "pós-ismos" e outras querelas ideológicas, usualmente associadas ao 'mundo moderno'. O sufixo 'pós', neste caso, indica uma inversão de sinais e símbolos, uma negação muitas vezes grosseira e caricata daquele momento da história e de suas práticas teóricas, políticas e culturais. (Ver texto disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10856>).

⁵³ Significa o conjunto de investigações filosóficas contemporâneas (especialmente em autores como Foucault [1926-1984] ou Derrida [1930-2004] que, negando ou transformando os princípios teóricos do *estruturalismo*, além da forte influência de Nietzsche, propõem um pensamento de recusa aos fundamentos tradicionais da filosofia, como as ideias de verdade, objetividade e razão (MORAES, 1996).

de teoria, método e sistematização” (NEIRA; NUNES, 2009 *apud* SILVA, 2016, p. 156), podendo ser definido como pós-modernos:

determinado estilo arquitetônico ou certos movimentos e expressões artísticas, produções no campo da teoria e da filosofia ou, até mesmo, um suposto novo estágio na história da humanidade. Fala-se que são pós-modernas "uma condição" (Harvey, Lyotard), "um estado da cultura" (Lyotard), "uma poética" ou "uma política-" (Hutchon), uma "cultura" (Foster) ou "lógica cultural" (Jameson), uma nova forma "de experienciar o espaço e o tempo" (Jameson, Harvey). De todo modo, o termo entrou definitivamente na linguagem cotidiana e tornou-se uma influente imagem cultural. Talvez porque procure traduzir, no mais das vezes de forma confusa e imprecisa, as mudanças na vida social, política e moral imposta pelas múltiplas formas de reestruturação do capitalismo contemporâneo (MORAES, 1996, p. 46).

Moraes (1996) afirma que o discurso pós-moderno e as teorias que o compõem não expõem um eixo unificado. Ao delimitar seu sentido “nos deparamos com uma pluralidade de propostas e interpretações, muitas vezes conflitantes entre si e entre seus representantes mais notáveis existem diferenças marcantes” (MORAES, 1996, p. 46). Porém, podemos afirmar que o ponto em comum, é que são correntes que se relacionam ao mundo moderno e seus princípios, sob a perspectiva das incertezas, buscando abarcar as subjetividades plurais, compostas por diversas tendências teóricas.

Lopes (2013) expressa que no campo do currículo

a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas (LOPES, 2013, p. 9).

Num sentido mais amplo, Silva (2013) entende que é uma teoria marcada pelo pensamento em educação e currículo nas palavras conceituais: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber/poder, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2013, p. 17), imersos na complexidade e incertezas do mundo.

Nesse sentido, a teoria pós-crítica retrata que o processo escolar apresenta outros fatores além das desigualdades sociais, pois englobam as questões de raça, etnia, entre outros.

Um exemplo de currículo pós-crítico está pautado no multiculturalismo. Este currículo apresenta as diferentes culturas do mundo contemporâneo, demonstrando que nenhuma

cultura pode ser superior à outra. Neste movimento não é aceito o currículo que favorece “a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante” (PACHECO, 2013, p. 11), pois o currículo deve abarcar as diversas culturas dominadas.

Em outras palavras, “o multiculturalismo mostra que a gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe” (SILVA, 2013, p. 90).

A pedagogia feminista, outra perspectiva curricular pós-crítica, questiona a cultura patriarcal, perpetuando a desigualdade ao acesso as disciplinas e até mesmo as carreiras diferentemente para homens e mulheres. A intencionalidade curricular pauta-se nas experiências e conhecimentos femininos em igual importância, equilibrando por meio do currículo, todos os interesses e valores femininos.

Outro exemplo refere-se às questões raciais e étnicas, ao entender que o currículo “não pode se tornar multicultural incluindo somente informações sobre outras culturas, ou seja, precisa considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política” (PACHECO, 2013, p. 12).

Para Pacheco (2013) é essencial, por meio do currículo, desconstruir o texto racial, ou seja, questionar o porquê e como os valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro.

Outra tendência é a teoria ‘queer’ que “radicaliza o questionamento da estabilidade da fixidez da identidade feita pela teoria feminista” (SILVA, 2013, p. 105) e, dessa forma, discute sobre a ‘dominância’ da heterossexualidade como a identidade apontada como normal, discorrendo a forma como os processos discursivos de significação tentam fixar determinada identidade sexual. Segundo esse pensamento, “nós somos o que nossa suposta identidade define que somos” (SILVA, 2013, p. 107).

A teoria pós-colonialista objetiva refletir sobre as relações de poder advindas da herança colonial, reivindicando um currículo que inclua as diferentes culturas, não de forma meramente informativa, mas que provocasse a reflexão sobre os aspectos culturais e experiências de povos e grupos marginalizados. Quanto aos estudos culturais constituem um

campo de investigação cujo impulso inicial foi estudar a cultura por meio de grandes obras literárias, consideradas burguesas e elitistas.

Dessa forma, percebe-se que o currículo pós-crítico é uma questão de saber, poder, identidade e que o poder está em toda parte, e que é multiforme. Também, demonstra a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo essa uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma, nos diferentes tempos e lugares.

Na teoria curricular pós-crítica, o currículo é considerado o espaço de crítica à lógica moderna, suas centralidades, hierarquias e verdades, além de defender a subjetividade fragmentada.

O currículo volta-se para a valorização da experiência individual, do conhecimento particular e da realidade cotidiana, com ênfase nas narrativas parciais e nas discussões sobre as minorias.

Para visualizar as diferenças entre as teorias críticas e pós-críticas, organizamos as palavras-chave, no quadro abaixo:

Quadro 10: Comparativo entre a Teoria Curricular Crítica e a Teoria Curricular Pós-crítica

Teoria Crítica	Teoria pós-crítica
* conceitos e conhecimentos históricos e científicos;	* fim da metanarrativas; hibridismo;
* currículo como representação da realidade;	* currículo como discurso-representações;
* materialidade / objetividade, numa perspectiva dialética;	* identidade / subjetividade;
* realidade concreta;	* discurso;
* classes sociais e articulação com as contradições sociais;	* gênero, raça, etnia, sexualidade;
* emancipação e libertação;	* representação e incertezas;
* desigualdade social;	* multiculturalismo;
* currículo como resistência; currículo oculto.	* currículo como construção de identidades.

Fonte: Reorganização realizada pela pesquisadora a partir do texto disponível em: www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf.

Conforme observamos no quadro, podemos afirmar que um currículo pós-crítico, por mais que articule a educação à uma concepção de sociedade plural e democrática sustentado

na linguagem libertadora de valorização da minoria, do local, da identidade e do diferente, não resolvem de forma definitiva os problemas radicais da sociedade contemporânea, como a injustiça social e a opressão de classe.

Em síntese, deste capítulo, apresentamos no quadro seguinte, as características das três teorias do currículo para um melhor entendimento.

Quadro 11: Teorias curriculares - tradicional, crítica e pós-crítica

Teoria Curricular	Características
Tradicionais	Priorizam a organização/estrutura de um currículo e suas questões técnicas, a partir de uma neutralidade científica. Expressam uma visão clássica de currículo preocupada com os saberes selecionados e não com as razões da sua escolha.
Críticas	Identificam que a construção curricular expressa uma intencionalidade política, social e ideológica, com forte influência das questões econômicas expressando poder na seleção dos saberes. Analisam a influência da estrutura econômica e política enquanto formas reprodutoras ou produtoras das desigualdades existentes nos currículos.
Pós-Críticas	Mantêm a ideia de currículo expressando uma intencionalidade, mas outras questões, além das econômicas são apontadas enquanto influenciadoras na seleção dos saberes, por exemplo, a cultura, a etnia, entre outros. O conjunto dessas influências irá deixar suas marcas na construção da identidade gerada a partir do currículo.

Fonte: Organização realizada pela pesquisadora.

Apresentaremos a seguir, especificamente a concepção de currículo crítico em Freire, apesar do autor não ter especificamente uma teoria de currículo, contudo, o seu pensamento traz conceitos fundamentais, entre eles: sua concepção de homem como um ser de relações, criador e transformador do mundo; de educação como ato de conhecimento, de dialogicidade e de problematização, enfim, um vasto campo conceitual que envolve questões sobre o currículo.

CAPÍTULO III - A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR EM FREIRE

“Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta” (FREIRE, 2000, p. 123).

Neste capítulo nossa finalidade é apresentar a concepção educacional freireana, pois entendemos que tal concepção traduz a perspectiva curricular crítica.

Nesse sentido, com base em Freire, encontraremos a crítica à educação bancária, a concepção do ser humano e suas relações com mundo e com a sociedade, e através dos extratos retirados do livro ‘*Pedagogia do Oprimido*’, com o tópico – educação libertadora, algumas categorias freireanas, entre elas: o diálogo, a relação educador-educando, a problematização da realidade, a práxis, a conscientização, a investigação temática e o tema gerador, que posteriormente serão delimitadas e nortearão a análise sobre o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 a 2007.

Como já mencionamos, o campo do currículo constitui-se num emaranhado de teorias curriculares e de tendências pedagógicas que apresentam diferenças e semelhanças, similaridades e conflitos, que buscam relacionar as concepções de homem, de mundo e de sociedade com a educação escolar, por meio de pressupostos sobre o papel da escola, da aprendizagem, das relações educador-educando e das práticas pedagógicas.

Alguns estudiosos, entre eles José Carlos Libâneo caracteriza estas teorias em: críticas (pedagogias progressistas) e não críticas (pedagogias liberais).

Para este autor, a teoria não crítica ou

a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos vários valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através de desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1990, p. 22).

Durante toda a sua trajetória como educador, Freire posicionou-se contra esta educação liberal e contra o papel reprodutor da escola, acreditando que a transformação social perpassa pelo processo educativo, portanto, enxerga a educação como um caminho possível para o rompimento desta estrutura.

Nesse sentido, este educador pernambucano desenvolveu alguns conceitos fundamentais sobre educação, contexto político-social e escola, que englobam as questões curriculares, apresentando-nos implicitamente uma proposta curricular, encontrada no capítulo três do livro *Pedagogia do Oprimido*.

Para balizar esta pesquisa e com base nas afirmações citadas acima, buscamos extrair trechos deste livro (*Pedagogia do Oprimido* [1968], 1987), utilizando a palavra-chave ‘Educação Libertadora’ em Freire, para encontrarmos os pressupostos fundamentais desta concepção de educação, expostos a seguir.

A primeira citação, encontramos no primeiro capítulo deste livro – Justificativa da Pedagogia do Oprimido – que é dedicado à análise da ‘contradição opressor-oprimido’ e examina a situação concreta de opressão sob a perspectiva dos opressores e dos oprimidos, ao considerar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29-32).

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados **de entre os opressores**, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como **pedagogia do Homem**. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. Esta é a razão pela qual, como já afirmamos esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores. **Seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora** (FREIRE, 1987, p. 21-22 – grifo nosso).

Este pensamento expressa que há uma situação concreta de opressão e oprimidos e, que os oprimidos devem praticar a educação libertadora para humanizar-se e para humanizar o mundo. Destaca, também, que a pedagogia libertadora consiste na pedagogia do homem e que a ação política junto aos oprimidos tem que ser uma ‘ação cultural’ para a liberdade, por si mesmo e na ação com eles.

As duas citações seguintes foram encontradas no capítulo dois – A concepção bancária da educação como instrumento da opressão – onde Freire revela os estudos da concepção bancária e problematizadora da educação. Aborda os aspectos que afirmam que os homens se educam entre si e são mediatizados pelo mundo; além das concepções que englobam que o homem é um ser inconcluso e em permanente movimento em busca do ‘ser mais’.

Na verdade, a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na **superação da contradição educador/educandos**, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (FREIRE, 1987, p. 33 – grifo nosso).

A libertação autêntica, que é a **humanização em processo**, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mistificante. É **práxis**, que implica na **ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo**. [...] Neste sentido, a educação libertadora, **problematizadora**, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da **educação “bancária”**, mas um **ato cognoscente**. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o **mediatizador de sujeitos cognoscentes**, educador, de um lado, educandos, de outro, a **educação problematizadora** coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a **relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes**, em torno do mesmo objeto cognoscível. O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação (FREIRE, 1987, p. 38-39 – grifo nosso).

Nestes excertos, Freire salienta a necessidade de superação da contradição educador/educando através de uma relação horizontal entre ambos por meio do diálogo. O papel do educador não é unicamente expressar a sua visão de mundo a partir do conhecimento científico e sim dialogar com o educando sobre a sua e a dele, desenvolvendo a consciência de ambos no exercício ‘no e com o mundo’, ou seja, educadores e educandos ao imbuir o mundo com a sua presença criadora através da transformação que realizam no mundo, faz da sua existência além de histórica, libertadora.

Apresenta, também, os caminhos para a libertação, na práxis (ação-reflexão-ação) por meio da educação problematizadora, considerando-a como a única para realizar a superação do *status quo*. Reafirma a importância do diálogo entre educador e educando, pois só assim há educação. De acordo com Freire, o ato cognoscente é a expressão do processo de auto

percepção do sujeito no mundo, em outras palavras, podemos dizer que é a compreensão de si na vida humana, em busca da prática da sua vocação de ‘ser mais’.

As próximas citações foram localizadas no capítulo três – A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade – ao qual expõe o quão é importante o desenvolvimento do diálogo no processo educativo. Demonstra, também, alguns fundamentos para promover o diálogo e o aprendizado, ou seja, apresenta ‘o tema gerador’ como caminho viável para investigar a realidade, para pensar em como atuar sobre a realidade, que ele define como práxis.

É na **realidade mediatizadora**, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar **o conteúdo programático da educação**. O momento deste buscar é o que inaugura o **diálogo da educação como prática da liberdade**. É o momento em que se realiza **a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores**. Esta investigação implica, necessariamente, **numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora**. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1987, p. 49 – grifo nosso).

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, **os homens se sintam sujeitos de seu pensar**, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer presentear o seu programa, mas tem de **buscá-lo dialogicamente com o povo**, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar (FREIRE, 1987, p. 68 – grifo nosso).

De acordo com estas citações, o autor exhibe que é através do estudo da realidade que alcançaremos a educação libertadora. Expõe que a realidade é o *locus* para a investigação temática, onde encontramos o tema gerador. Porém, para compreendermos a realidade como mediatizadora, devemos realizar o processo de tomada de consciência que se realiza através da conscientização. Nesse sentido, o diálogo e a problematização são os principais instrumentos para conscientizar os homens, tornando-os capazes de transformar o mundo.

E, a última citação, identificamos no último capítulo – A teoria da ação antidialógica – que exhibe tanto a teoria antidialógica como dialógica, descrevendo a relevância do homem como ser pensante sobre o mundo. Evidencia que a ação transformadora se faz pela reflexão e ação – a práxis. Além disso, o caráter revolucionário dos oprimidos, em sua ação

transformadora, é uma ação pedagógica, da qual emerge novas possibilidades de renovação social.

Há os que pensam, às vezes, com boa intenção, mas equivocadamente, “que sendo demorado **o processo dialógico** – o que não é verdade – se deve fazer a revolução sem comunicação, através dos ‘comunicados’ e, depois de feita, então, se desenvolverá um amplo esforço educativo. Mesmo porque, continuam, não é possível fazer educação antes da chegada ao poder. Educação libertadora (FREIRE, 1987, p. 76 – grifo nosso).

Freire retoma a relevância do processo dialógico como possibilidade das práticas pedagógicas para compreender como deve ocorrer a prática social, a transformação da realidade. A educação deve ser revolucionária, deve levar o educador e o educando à consciência e à atitude crítica, no sentido de haver mudança da realidade, considerando que o educador realize “a tomada de consciência das implicações político-pedagógicas da prática tradicional e a construção de um novo paradigma e sua respectiva implementação crítica” (Giroux, [1983] 1986, p. 155 *apud* SILVA, 2004, p. 145).

Através destes extratos analisados, compreendemos que Freire:

- a) faz uma crítica à pedagogia liberal, por ele denominada educação bancária;
- b) apresenta sua visão ontológica, sócio-política e histórica de ser humano e suas relações com mundo e com a sociedade.
- c) explicita a educação libertadora mediante categorias:
 1. o diálogo;
 2. a relação educador-educando;
 3. a problematização da realidade;
 4. a práxis
 5. a conscientização;
 6. a investigação temática;
 7. o tema gerador.

Nesse sentido, consideramos que o currículo crítico-libertador em Freire apresenta os elementos que constitui um currículo crítico, tendo em vista que sua concepção de educação é permeada pelas categorias citadas acima.

Dessa forma, nos subitemos a seguir, aprofundaremos tais categorias para, a partir delas, realizarmos uma análise crítica do movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba, no período de 1999 a 2007.

3.1 A crítica de Freire à educação bancária

Para compreender a educação libertadora devemos entender os fundamentos da educação liberal – denominada por Freire de educação bancária -, em seus pressupostos e quanto à crítica a concepção de educação, considerada como instrumento de opressão.

Freire (1987) afirma que, nesta perspectiva, a reprodução da cultura – elitista – perpetua a reprodução da sociedade e das relações de dominação, pois ao reproduzir a cultura dominante, invadimos a cultura dominada e assim ocultamos a realidade. Assim, os dominados passam a enxergar a cultura dominante como algo intransponível. Nessa inversão cultural, quer estejam conscientes ou não, os educadores são determinantes para reproduzir o pensar, o saber, o conhecimento, o existir e fundamentais para o fracasso do diálogo, da investigação, da pesquisa, da pergunta e da problematização.

Também, o autor esclarece que o aluno é como depósito vazio a ser preenchido por conteúdos de domínio do professor, exposto num processo de desumanização, numa “dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1987, p. 36).

Dessa forma, esta educação se faz desvinculada da vida, esvaziada da realidade e o trabalho na sala de aula acontece sob a forma de comunicados e não na comunicação. O fazer pedagógico concentra-se em respostas prontas, memorizadas e repetidas pelo educando através do conteúdo comunicado em provas, testes ou em devolutivas solicitadas pelo educador.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, p. 33).

Considera que nesta concepção de educação: não há conhecimento, há somente uma transferência do saber, sempre daqueles que sabem para aqueles que não sabem, num processo mecânico, sem abertura para que haja qualquer tentativa de procura, de experiência.

Sendo assim, o conhecimento torna-se um fim em si mesmo, um instrumento seletivo previsto para poucos.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1987, p. 33-34).

Logo, a escola torna-se um lugar de reprodução do *status quo* e o papel do educador e do educando são definidos. O educador educa e o aluno é educado. O educador assume um posicionamento marcado pela “sua antialogicidade, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa” (FREIRE, 1987, p. 47).

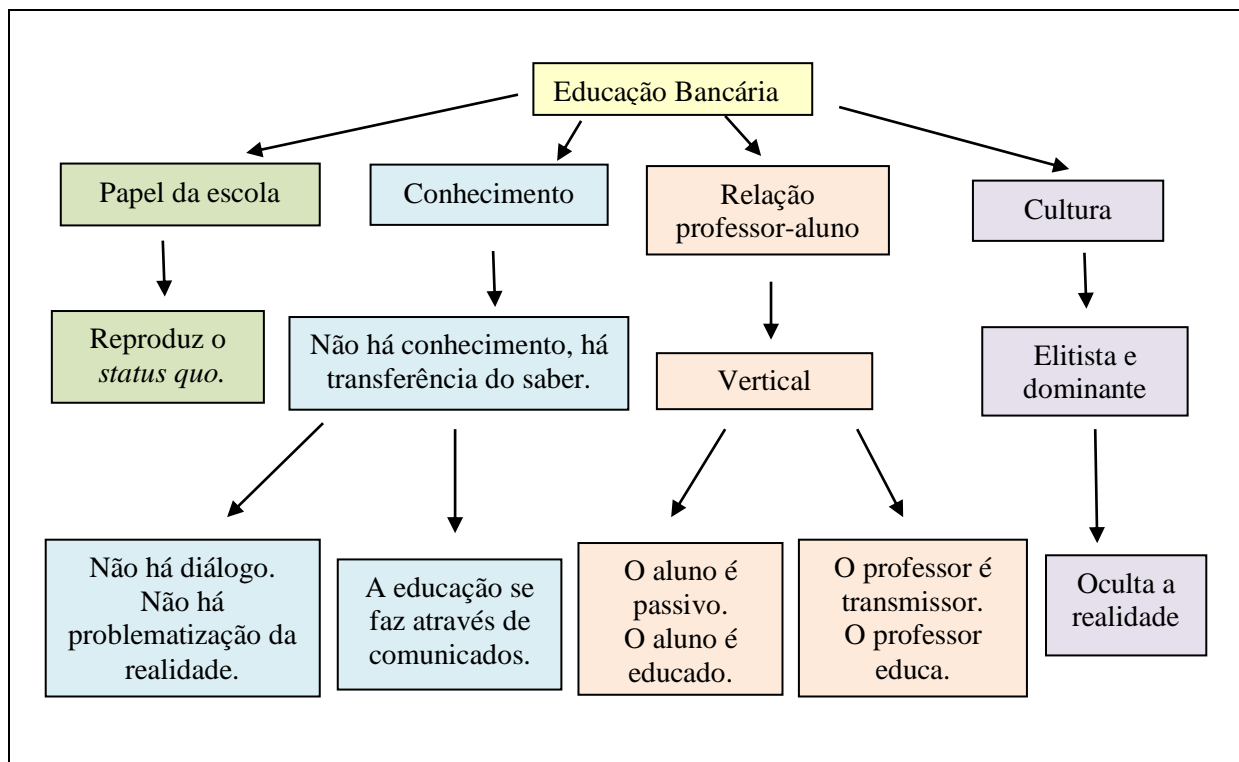
Nesse sentido, este paradigma assume concepções quanto à educação e quanto à democracia.

No que se refere à concepção de educação, esta educação objetiva à passividade e adaptação humana, produzindo uma ‘concepção de homem’ e conseqüentemente uma ‘visão da consciência humana’, entendida como um espaço vazio, a espera de ser preenchido através de conteúdos descontextualizados da realidade.

Quanto à promoção de democracia, nesta educação prevalecem os interesses capitalistas, maximizando as desigualdades sociais, atendendo aos interesses da classe dominante que conseqüentemente realiza o controle político governamental.

Sendo assim, no exercício deste paradigma, Freire enfatiza que contribuiremos para a permanência de uma sociedade opressora que busca manter a ‘cultura do silêncio’ e trabalha a favor da manutenção da alienação e da ignorância, garantindo o sucesso do processo opressão-submissão.

Observamos no quadro a seguir, a síntese das características da educação bancária.

Quadro 12: Sinopse da educação bancária

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Freire em contraposição a esta concepção de educação, reflete acerca da educação libertadora, o que aprofundaremos a seguir.

3.2 A Educação Libertadora

A educação libertadora vê a educação como meio de emancipação, de libertação através do diálogo, da escuta e da conscientização.

Apresentaremos, primeiramente, a concepção de ser humano e suas relações, em seguida, *as categorias* que embasam sua pedagogia e, por fim, explanaremos sua visão de currículo que está implícita em sua concepção de educação.

Freire afirma que para entender uma concepção de educação ou o fenômeno educativo devemos compreender alguns conceitos, entre eles: de mundo, de homem e de sociedade.

Nas principais obras que contemplam a concepção de educação de Freire⁵⁴, o autor sinaliza que há um entrelaçamento, uma relação dialética⁵⁵ entre estes conceitos aqui focalizados, ao compreender que o ser humano - o homem - é um ser de relações no mundo, com o mundo e com os outros.

No livro *Paulo Freire ao vivo*, Wladimir dos Santos confirma que as relações entre homem, mundo e sociedade refletem diretamente em sua concepção de educação – a educação libertadora –, ao afirmar que: “não é fácil separar, em Paulo Freire, a sua posição diante do mundo e do homem e seus processos didático-metodológicos. Nele tudo se reveste de perfeita unidade e coerência, dificultando separar ou isolar este ou aquele aspecto” (VANNUCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 9).

Nos escritos freireanos, além da concepção de ser humano compreendido na condição humana como ‘um ser de relações com o mundo e com a sociedade’, também há a categoria ‘ser mais’⁵⁶, que trataremos a seguir.

Freire considera que o conceito de ‘ser humano’ consiste primeiramente em sua concepção existencialista. O homem simplesmente não vive, ele existe. E é este existir (condição genuinamente humana) que nos difere dos outros animais.

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (FREIRE, 1980, p. 40).

Nesse sentido, ele vê o homem como um ser de relações *no* e *com* o mundo, pois “o homem não se naturaliza, e sim humaniza o mundo” (FREIRE, 1987, p. 7).

Neste processo de humanização, o homem se percebe em constante transformação, transformando-se, e ao fazê-lo assume sua condição de existir na história (visão ontológica), entendendo-se como um sujeito histórico, na constante busca de ‘ser mais’.

⁵⁴ Livros referenciados: Educação como prática da liberdade ([1967] 1981), Pedagogia do Oprimido ([1968] 1987), Extensão ou comunicação? ([1969] 1983), Ação cultural para liberdade ([1976] 1984).

⁵⁵ Dialética: termo proveniente do materialismo histórico dialético proposto por Marx, compreendido como movimento interno de produção da realidade, cujo motor é a contradição. Contradição, não do espírito consigo mesmo (exteriorização/interiorização). Na concepção Marxista a contradição se estabelece entre homens reais em condições históricas e sociais reais e chama-se luta de classes (BENITE, 2009, p. 06).

⁵⁶ *Ser mais* é uma categoria freireana, um conceito chave para a sua concepção de ser humano que na sua visão antropológica articula-se com outros conceitos, tais como ‘inédito viável’, ‘inacabamento’ e ‘possibilidade histórica’ (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 380).

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, concebe esta categoria ‘*ser mais*’ como “à humanização dos homens” (FREIRE, 1987, p. 43). Nesse sentido podemos dizer que:

[...] é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos (FREIRE, 1987, p. 43).

Em suas reflexões, esclarece que tanto os oprimidos quanto os opressores são reduzidos à desumanização e proibidos de ser. Os oprimidos porque são submetidos à condições infra-humanas de vida e os opressores pela crueldade com que usam do poder para tirar dos outros o direito de ser como gente.

Assim, Freire nos diz que só haverá humanização dos homens, quando os mesmos forem livres para pronunciar o mundo, tornando-se protagonista da sua história, com ações que implicam coragem, autocrítica e denúncia. Reafirma que este homem que assume o compromisso com a vida e com a humanização enquanto projeto de libertação, articula o pensar e o agir com coerência e faz uso do seu caráter ético (valor axiológico do ser humano), entendendo que “sem uma transformação ética⁵⁷ das pessoas e da sociedade, nenhuma revolução é capaz de realizar fins verdadeiramente humanos” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 180).

Freire, também, entende que o ser humano é um ser curioso, crítico e criativo na busca permanente do conhecimento de si mesmo e do mundo. Ao reconhecer estas características ao homem, confirma que não nascemos humanos, somos o que a educação faz de nós.

Partindo destas afirmações, podemos dizer que ele compreende que, nós – homens - somos seres inacabados (visão antropológica), que está em constante busca deste *ser mais*, apresentando-nos que “o núcleo da educação humana se encontra na inconclusão” (FREIRE, 1994, p. 27).

Em uma de suas citações, declara que a educação somente é possível para o homem “porque este é inacabado e sabe-se inacabado [...] A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela” (FREIRE, 1994, p. 27-28).

⁵⁷ Ética em Freire refere-se à ética da libertação e da solidariedade. Termo que exprime o compromisso de lutar pela dignidade do oprimido, do excluído e pela justiça social. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 178).

Nesta visão de seres inconclusos, o papel da educação assume sua ação histórica e política e o homem passa a ser visto como um ser da práxis⁵⁸, capaz de reinventar o mundo, uma vez que, por sua ação e por sua reflexão, reflete uma ação transformadora da realidade.

Retomando a relação homem-sociedade e homem-mundo, devemos apontar que Freire entende a sociedade como um espaço condicionante da ação humana, mas nunca determinante, por si só, do destino humano, compreendendo, neste caso, o ‘mundo’ como espaço social, como espaço histórico e, portanto, contraditório e mutável.

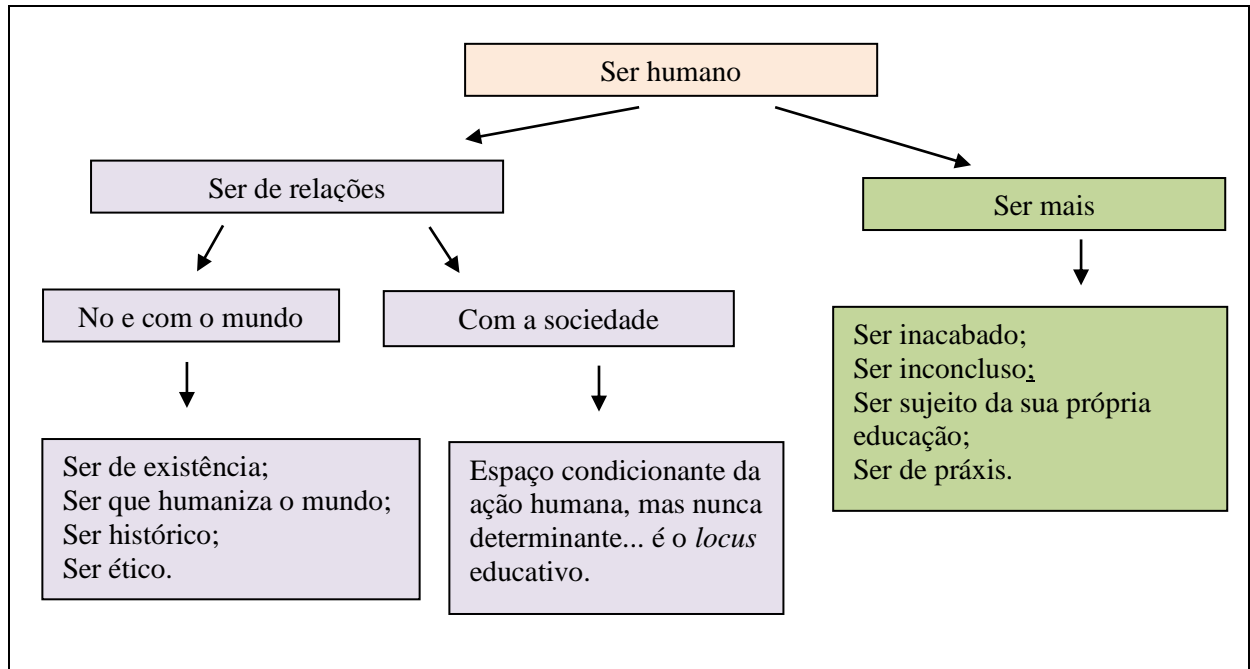
Diante da afirmação acima, Freire vê a sociedade como o *locus* educativo, onde nos deparamos com as desigualdades e contradições sociais, mas ao mesmo tempo, encontramos as possibilidades para agir, através do exercício da “prática democrática na sociedade, no sentido de possibilitar que as diferentes classes possam defender e disputar seus interesses e ampliar pactos” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 388), considerando que a mudança e a transformação social só existirão se assumirmos o caráter de comprometimento e engajamento nas lutas em favor das causas dos oprimidos.

Novamente é importante frisar que, na visão freireana a concepção de ser humano necessariamente apresenta suas relações intrínsecas com o mundo e com a sociedade e, conseqüentemente com a educação, uma vez que, somos seres inconclusos na busca de ‘*ser mais*’.

Nesse sentido, o ser humano desenvolve nas ações e no seu contexto histórico todas as suas potencialidades, buscando entrelaçar o seu protagonismo nas relações com o mundo e com a sociedade, pronunciando seu compromisso com a práxis - ação e reflexão sobre a realidade - carregada de humanismo e, nesse sentido vendo que “sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transforma as partes e não o contrário” (FREIRE, 1994, p. 21).

Após apresentar como Freire considera o ser humano e suas relações, organizamos no quadro a seguir uma breve explanação a respeito, para melhor entendimento e visualização.

⁵⁸ Práxis conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. Pode ser compreendida como a estreita relação do que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Em síntese, significa ação-reflexão-ação sobre o mundo. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 331).

Quadro 13: Sinopse do conceito de ser humano e suas relações

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

3.2.1 *Categorias que embasam a educação libertadora*

Freire considera que só haverá uma mudança significativa na educação quando transformarmos a maneira como o ensino está sendo concebido e redirecioná-lo como prática da liberdade, como forma de emancipação.

Cabe destacar que a construção das ideias aqui contidas estão balizadas nas obras de Paulo Freire e em textos publicados em teses e artigos de Ana Maria Saul (2009; 2011; 2015), Antonio Fernando Gouvêa da Silva (2004), Juliana Rezende Torres (2010) e Demétrio Delizoicov (1991; 2002; 2016).

Em sua concepção de Educação Libertadora, Freire evidencia uma estreita relação entre opressores/oprimidos, que visa romper com a ideologia dominante, por meio do diálogo, da problematização e da conscientização destes sobre sua situação de exploração e dominação, de modo a alcançar a humanização dos educadores e dos educandos, ou seja, alcançar a humanização dos homens.

Para Freire a educação tem que desempenhar um papel importante para desenvolver a consciência dos educandos a respeito das suas condições de vida, de modo que possam atuar e transformar o seu mundo, a sua realidade.

Como já mencionamos no *subcapítulo* anterior, Freire afirma que a *educação é uma ação histórica e política*, que vem se desenvolvendo nas sociedades, como nós a vemos, como nós a vivemos e como nós a entendemos. Então, evidentemente, refletir sobre educação implica em refletir sobre o ser humano situado no tempo e num contexto histórico.

Nesse sentido há a necessidade de compreendermos *as categorias freireanas: diálogo, relação educador-educando, conhecimento como ato cognoscente, problematização da realidade, práxis, conscientização, investigação temática e tema gerador*, que emergiram da análise dos extratos referentes à concepção de educação libertadora de Freire, para então trazer à tona sua concepção de currículo, implícita na obra *Pedagogia do Oprimido*.

A categoria fundante na concepção de educação de Freire é o *diálogo*, no sentido de ser “a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” (FREIRE, 1987 *apud* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 130).

Sob esta ótica, este autor quer nos dizer que o *diálogo é a ação-reflexão-ação (práxis)* sobre o mundo que nos cerca, é um ato de desvelamento da realidade e não uma simples conversa que ocorre entre diferentes e iguais.

Logo, entende que a palavra “assume o sentido de dizer o mundo e fazer o mundo. Ou seja, a palavra verdadeira é a *práxis* social comprometida com o processo de humanização, em que a ação e reflexão estão dialeticamente constituídas” (FREIRE, 1987 *apud* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 130).

Nesse sentido, uma educação “se refaz constantemente na *práxis*. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 1987, p. 42), ou seja, o educador e o educando possibilitam o verdadeiro diálogo no momento que realizam a *práxis*.

O educador pernambucano afirma, também, que o *diálogo* “não se faz de A para B ou de B para A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 42).

Ao considerar a afirmação acima, outra categoria freireana se apresenta para compreendermos sua concepção de educação - *a relação educador-educando*.

Para Freire, a relação *educador-educando* deve ocorrer na *horizontalidade* para que haja o verdadeiro conhecimento. Por se tratar desta relação horizontal, tanto as visões de

mundo do educador quanto do educando, as contradições sociais por eles vividas, o contexto em que estão inseridos e suas realidades são refletidas e cabe ao educador problematizá-las, visando a superação da realidade opressora, desumana e injusta.

Em outras palavras, podemos dizer que Freire propõe uma educação, de modo que educador e educando sejam sujeitos da ação educativa, ambos críticos, e que, nessa situação, o educador exercite o pensar, criticamente, problematizando a realidade por meio do verdadeiro diálogo.

Cabe ao educador um interesse profundo em conhecer o próprio homem e suas relações *no* e *com* o mundo, numa ação coletiva com os educandos, de forma a compreender o seu estar no mundo, o seu fazer, fazendo-se.

Na medida em que me aproximo de uma população, por exemplo, de uma favela; na medida em que começo a descobrir suas motivações, os seus anseios, os seus sonhos, e começo a estabelecer uma relação fácil de comunicação com essa população, no sentido de uma melhor organização, por exemplo, para obter a água, para obter o saneamento, é a prática de obter a água que motiva essa população a saber mais. E o educador popular será tão melhor quanto mais inteligente captar as inspirações populares, e for capaz de perceber que a prática da solução dos problemas populares é a grande motivadora para o aprofundamento do conhecimento [...] esse conhecimento é o instrumental de luta às classes trabalhadoras (VANNUCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 72).

Nesta perspectiva, para Freire o educador conhece de novo um conhecimento, em vez de transferir diariamente o que se quer falar. Há uma redescoberta em conhecer o próprio homem e o mundo, problematizando-o, e assim, um novo sentido para o conhecimento se faz presente, e dessa forma emerge, nesta pesquisa, a categoria – *o conhecimento como ato cognoscente*.

Freire considera o conhecimento como *ato cognoscente* (do latim *cognoscere*, "ato de conhecer"), realizado tanto pelo educador como pelo educando, mediatizados pelos objetos cognoscíveis (pelo mundo).

Dessa forma, educador e educandos mediatizados pela realidade, proporcionam condições para que ocorra “a superação do conhecimento no nível da doxa⁵⁹ pelo verdadeiro

⁵⁹ *Doxa* significa uma percepção mágica da realidade, relacionada com o que, usualmente, denomina-se de senso comum (DELIZOICOV; MARQUES; FERNANDES, 2016, p. 14).

conhecimento, que se dá no nível do logos”⁶⁰ (FREIRE, 1987, p. 40), ou seja, o conhecimento que desvela a realidade.

Em síntese, *o ato cognoscente* para Freire (1987) é um processo do sujeito no mundo. Na verdade, é um perceber-se, como alguém que está em busca de ‘*ser mais*’, na permanente procura que implica em invenção e reinvenção do conhecimento. Sendo assim, o *ato cognoscente* enquanto situação gnosiológica é quando o ato de conhecer ocorre numa relação em que educador e educando se vejam como aprendentes, num ciclo permanente de ensinar e aprender, na busca do ‘*ser mais*’ e do ‘*ato transformador*’.

Considerando que educador e educando são mediatizados pela realidade, a categoria *problematização da realidade* se faz presente, nesta pesquisa.

Paulo Freire acredita que o ato do educador *problematizar a realidade*, possibilita a denúncia das desigualdades e, ao mesmo tempo, o anúncio da transformação dessa sociedade.

Essa é a denúncia, a denúncia de uma sociedade injusta, e o anúncio que se dá dentro do próprio ato de denunciar; é o anúncio de uma sociedade que se vá fazendo, menos injusta, e que se vá clareando nesta nova dimensão, na crítica e na transformação da sociedade (VANNUCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 110).

Sob esta ótica, Freire nos explica que investigar a realidade, não se reduz ao ato de “investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 50), de forma que o verdadeiro conhecimento se dá na participação, porque não conhecemos algo no isolamento e sim na comunhão ao dialogar com os outros, ao refletir com quem registrou o passado e com aqueles que compartilham conosco o tempo presente.

E como podemos realizar essa transformação dos sujeitos oprimidos e da realidade opressora para a humanização dos homens e para a humanização do mundo?

Freire expõe para nós, que o caminho é o processo de *conscientização*, outra categoria abordada nesta pesquisa.

A conscientização é como ponto chave de seus estudos sobre a educação, em virtude da profundidade de significados que esse termo representa para ele e da aplicabilidade relevante dessa *categoria* ao desvelar a realidade.

⁶⁰ *Logos* significa um conhecimento fundamentado sobre a realidade. É o conhecimento qualitativo do objeto. (DELIZOICOV; MARQUES; FERNANDES, 2016, p. 14).

Para Freire a *conscientização* envolve a *práxis*, visto que, o processo da tomada de consciência, “não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (FREIRE, 1987, p. 56).

Segundo este mesmo autor, esta categoria – a *conscientização* – assume uma dimensão ampla, pois “é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada” (FREIRE, 1979, p. 46).

Isto quer dizer que a consciência dos homens está atrelada à realidade e, a conscientização é, antes de tudo, um esforço para livrar os homens dos impedimentos de ter uma percepção clara da realidade.

No pensamento freireano “aqueles que estão conscientizados apoderam-se de sua própria situação, inserem-se nela para transformá-la [...] e sua auto-inserção crítica na realidade, ou melhor, sua conscientização, faz com que sua apatia se transforme num estado utópico de denúncia e anúncio, um projeto viável” (FREIRE, 1979, p. 40 e 45).

Desse modo, a *educação é entendida como o processo de conscientização* do homem, possibilitando o seu engajamento na luta política e na transformação da realidade social.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1979, p. 15).

Torres (2010), educadora freireana, sinaliza a relevância do processo de *conscientização* ao destacar que Freire ao teorizar sobre a educação libertadora, esclarece que haverá a libertação dos homens por meio da construção da consciência,

que é mediada pela realidade concreta, sintetizada nas situações-limites⁶¹ que tenham se tornado problemas/contradições a serem enfrentadas, tendo em vista o papel da relação educador-educando e conhecimento, a problematização e a dialogicidade em torno destas situações para que se efetive o trânsito da *consciência ingênua* à *consciência crítica* (FREIRE, 2001 *apud* TORRES, 2010, p. 162).

⁶¹ Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo um conformismo sobre os fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que está acontecendo com eles, pois eles não têm consciência de sua submissão (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 384).

Diante destas *categorias* de Freire, apontadas em suas diversas obras e em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, mais especificamente no capítulo três, este autor realiza um percurso teórico-metodológico para a prática da educação libertadora.

Como já citado anteriormente, de modo geral, no pensamento freireano, a educação libertadora está centrada na dialogicidade entre o homem *no* e *com* o mundo. O autor expõe que o compromisso histórico, político e com a práxis, se faz através do diálogo e também, concebe a objetividade do diálogo ao anunciar que é no diálogo que problematizamos o conhecimento na sua relação com a realidade concreta.

Com base na objetividade do diálogo, Freire quer nos dizer que o foco do currículo é a realidade concreta que a escola está inserida, como o caminho da práxis, transpondo as *situações-limites* para expressar nossas vozes.

Torres (2010) explicita este pensamento, ao dizer que a realidade, “passa a ser um desafio a ser respondido, cuja revelação se dá mediante a investigação temática e pode (a realidade) ser sintetizada nos temas geradores” (TORRES, 2010, p. 158).

Na categoria *investigação temática*, podemos afirmar que Freire nos propõe um novo olhar para a questão do conhecimento e do processo educativo, ao afirmar que:

a investigação temática implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 2015, p. 121).

Além disto, Freire entende que,

a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático único mínimo” (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (...) investigar o tema gerador é investigar, repetamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis... (FREIRE, 1987, p. 97-98).

Em outras palavras, podemos afirmar que a investigação temática consiste na “captação do universo temático de uma determinada comunidade escolar, sendo realizada pelos professores e a comunidade, através do diálogo entre as partes, chega-se às situações relevantes” (DELIZOICOV; MARQUES; FERNANDES 2016, p. 25).

A última categoria – *tema gerador*, Freire expõe que investigá-lo é investigar o pensar dos sujeitos referido à realidade, ou seja, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. Essa metodologia exige que, no fluxo da investigação, tanto os investigadores quanto os representantes do “povo” (que aparentemente seriam seu objeto), se façam ambos sujeitos da investigação temática.

Nesse sentido, o papel do educador, na elaboração do currículo é buscar nas vozes dos sujeitos, os conflitos, as tensões e as contradições entre o discurso social e a prática pedagógica, que denuncia a realidade concreta e encontra as possibilidades de mudanças a partir da problematização da realidade, através dos *temas geradores*.

Para o autor, o tema gerador visa superar, tanto o dualismo sujeito-objeto, quanto a fragmentação do saber decorrente do paradigma científico moderno que, ao verticalizar o saber, distanciou-o das verdadeiras demandas existenciais da humanidade.

Isto significa dizer que, os temas geradores são escolhidos a partir do levantamento e da problematização das contradições vivenciadas na comunidade escolar. Os conteúdos escolares estudados são selecionados em função da sua contribuição para uma maior compreensão da temática, compreendendo que o currículo crítico-libertador é aquele que produz, a partir de todas as experiências que se realizam na escola, e em direção a ela, vivências humanizadoras dos sujeitos.

Ao realizar a prática educativa via tema gerador, ou seja, na prática problematizadora, os educadores e educandos “vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 2015, p. 100).

Após encontrar o tema gerador, que segundo Torres (2010, p. 200) “é o problema a ser compreendido e enfrentado, devidamente problematizado e que possibilite a apreensão de conhecimentos que melhor expliquem os eventos embutidos nas situações representadas pelos temas geradores”, partimos para a realização da *redução temática*.

Conforme apresentado no livro *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*, “o processo de articulação entre temas e os conceitos científicos, Freire denomina de redução temática, que é fruto do trabalho efetuado por uma equipe de especialistas” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 274), ao exemplificar que:

No caso da educação escolar, inclui os professores que, tendo como referência o conhecimento compartilhado por sua área específica,

contribuem para uma análise dos temas eleitos para estudo e compreensão durante o processo educativo. Ou seja, definidos os temas com os quais a escola trabalhará, os professores, partindo dos conceitos, relações, modelos e teorias, de sua área de conhecimento e deles fazendo uso, procuram melhor compreender o tema analisado. Ao mesmo tempo, é identificada a conceituação do qual o aluno precisa se apropriar, para uma compreensão cientificamente compartilhada do tema. Fica estabelecida, então, uma seleção de conhecimentos que vão compor o rol de conteúdos programáticos escolares [...] que serão desenvolvidos com base na dimensão dialógica e problematizadora, que pode favorecer a apropriação do conhecimento científico pelos educandos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002, p. 274).

Nesse sentido, as contribuições de Delizoicov ([1991]) e Pernambuco ([1994]) demonstram que os conteúdos a partir do processo de redução temática em Freire, vão além de uma crítica aos critérios tradicionalmente utilizados para a seleção dos conteúdos escolares, apresentando propostas metodológicas para a organização da prática dialógica freireana em sala de aula.

A priori não haveria um conteúdo programático pronto, mas sim conhecimentos científicos acumulados historicamente que seriam selecionados, e que deveríamos socializar, enquanto direito do educando deles se apropriar. Os conhecimentos, então selecionados, se tornariam conteúdos programáticos desenvolvidos na educação escolar. Nosso objetivo se constituía em construir programas a partir da investigação temática e da consequente redução temática, garantindo o caráter dialógico quer da programação a ser construída, quer da sua abordagem na sala de aula com os alunos (DELIZOICOV, 1991, p. 177).

Em outras palavras, Silva (2004) explica que o processo de redução temática pretende estabelecer critérios para a “construção de programações e atividades que possibilitem orientar os planos de ações para a construção da prática pedagógica ao relacionar e contextualizar concepções da realidade estudada e os processos/produtos dos conhecimentos abordados” (SILVA, 2004, p. 231).

Complementando os autores acima, Torres (2010) enfatiza que ao realizar a redução temática que consiste “na elaboração das atividades didático-pedagógicas a serem problematizadas na sala de aula, visando superar os conhecimentos do senso comum para a apreensão de conhecimentos mais aprofundados que melhor os expliquem” (FREIRE, 1987 *apud* TORRES, 2010, p. 162) alcançaremos a prática da educação libertadora.

Segundo Silva (2004) uma prática curricular freireana “é o movimento que parte da investigação à redução temática” (SILVA, 2004, p. 152), por meio do percurso metodológico curricular freireano que está implícita em sua concepção de educação.

A fim de elucidar as características da proposta curricular de Freire, no quadro abaixo, apresentaremos a abordagem temática freireana⁶² em seus passos para a construção de um currículo crítico-libertador.

Quadro 14: Concepção de currículo para Freire

MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM FREIRE
<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa sociocultural: envolvendo educadores, educandos e comunidade; - Seleção de falas e temas – locais (problemas, contradições e conflitos); - Problematização das tensões/contradições, observadas no cotidiano comunitário; - Caracterização dos temas/contratemas geradores sistematizados na rede temática; - Elaboração de questões geradoras; - Recorte de conteúdos a partir da contextualização da realidade local (critérios dialógicos para o recorte do conhecimento); - Organização dialógica da prática pedagógica (práxis libertadora); - Articulação de práticas pedagógicas com a transformação da realidade concreta; - Avaliação permanente das práticas pedagógicas e curriculares.

Fonte: Organizada pela pesquisadora com base em Silva (2004).

Em decorrência desta metodologia que articula teoria e prática com os pressupostos de um currículo crítico-libertador, Ana Maria Saul, educadora que, por anos, foi assessora de Paulo Freire, explicita que

Paulo Freire refere-se a “currículo” como um termo amplo, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista desse conceito atribuindo-lhe, portanto, um novo sentido e significado. Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora (SAUL, 2011, p.109).

⁶² A abordagem temática freireana constitui-se em uma perspectiva de inovação curricular que destaca o diálogo e a problematização de situações significativas imersas na realidade vivencial dos estudantes. Diversos estudos têm como foco de investigação essa proposta, a exemplo de Delizoicov (1991); Pontuschka (2001); Silva (2004); Torres (2010).

Nesse sentido, Saul nos esclarece que o currículo está a serviço da realidade vivida, propondo as intervenções necessárias na prática social e no ambiente escolar, de forma dinâmica e transformadora, considerando a todo instante, a realidade concreta.

Por isso cabe destacar que, para alguns estudiosos freireanos, como Silva (2004), Saul (1989), Torres (2010) e Delizoicov (1991), há na concepção educacional de Freire, uma concepção de currículo.

Para finalizar este subitem, um último destaque do pensamento freireano sobre o currículo relaciona-se à sua construção teórico-prática.

Conforme Giroux (1997), com quem Freire compartilhou a perspectiva da pedagogia libertadora, o currículo deve analisar as condições históricas de sua construção, portanto, nenhum projeto teórico está pronto, e cada projeto curricular tem que ser lido de novo pela compreensão que pode trazer ao momento presente. Para ele, homens e mulheres ao elaborarem o currículo possível, analisam as condições concretas para a sua realização.

Dessa forma, o autor explicita que Freire coloca a necessidade de que o seu pensamento seja reinventado na prática e não ‘aplicado’ como receita.

Quanto aos outros, os que põem em prática minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (FREIRE, 1981, p. 17).

Assim, podemos concluir que “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1981, p. 67) e, dessa forma, possibilitará a efetivação de uma educação para a libertação, através da transformação da realidade, na direção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tendo em vista que Freire foi uma referência importante para o movimento de construção curricular de Sorocaba entre 1999 e 2007, e, este, por sua vez, balizado pela proposta de desenvolvimento de complexos temáticos inspirados em Pistrak, cabe a explicitação das aproximações e distanciamentos entre Pistrak e Freire, ou seja, entre complexo temático e tema gerador.

3.3 Aproximações e distanciamentos da teoria curricular crítica de Pistrak e de Freire

Neste item abordaremos as aproximações e distanciamentos entre Pistrak e Paulo Freire. Para esclarecermos estas aproximações realizamos uma linha do tempo, para contextualizar o tempo histórico entre a Teoria Curricular Crítica, M. M. Pistrak e Paulo Freire⁶³, apresentando, também, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

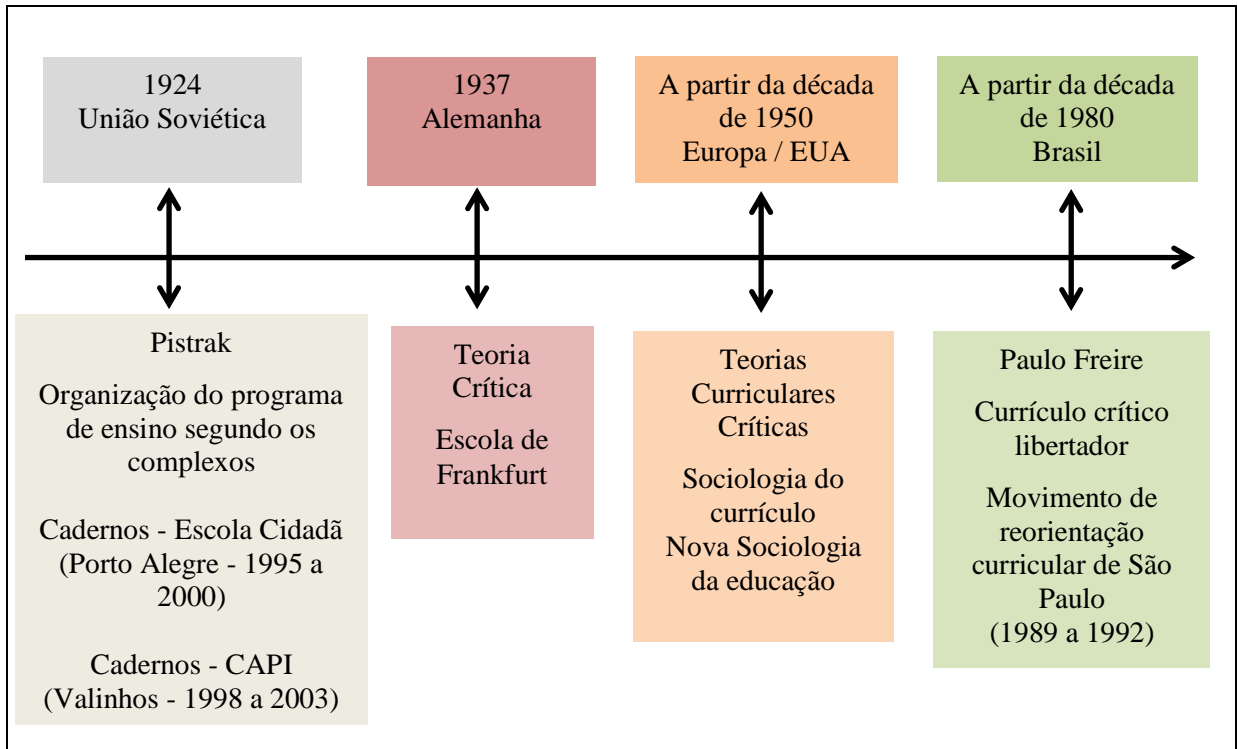


Figura 5 - Linha do tempo: Pistrak, Teoria Crítica, Teoria Curricular Crítica e Paulo Freire.

Fonte: Organizada pela pesquisadora

Conforme observamos na figura acima, os tempos históricos e os contextos são distintos, porém percebemos que há aproximações e distanciamentos entre Pistrak e Freire.

Considerando as características que compõem um currículo crítico, explicitado no capítulo 2 (intencionalidades da prática educativa e curricular - a preocupação com as intenções dos objetivos, dos conhecimentos e para quem são construídas; articulação com a realidade; a escola como espaço de ruptura e de transformação da sociedade; o educando como sujeito histórico; o conhecimento científico como meio e não como fim em si mesmo; e a relação teoria e prática;) percebemos aproximações entre Pistrak e Freire, primeiramente, ao

⁶³ Importante destacar que Freire realizou o programa de alfabetização de adultos em 1963 (exterminado com o golpe de 64) no Brasil, e publicou uma das suas principais obras 'Pedagogia do oprimido' em 1968, no Chile.

considerar que ambos os autores desenvolveram uma prática educativa e curricular embasadas nas concepções de Marx.

A primeira característica apresentada refere-se às *intencionalidades da prática educativa e curricular - a preocupação com as intenções dos objetivos, dos conhecimentos e para quem são construídas.*

Neste aspecto, tanto Pistrak como Freire, compreendem que o currículo exhibe influências das questões econômicas e, desse modo, fundamentam-se no marxismo, sob a ótica de analisar o momento histórico em que se encontram, e, por considerar que nas sociedades há relações de poder (dominantes/dominados ou opressores/oprimidos), conforme os trechos abaixo:

O marxismo nos dá não apenas a análise das relações sociais – dominantes e dominados -, não somente o método de análise para compreender a essência dos fenômenos sociais em suas relações recíprocas, mas também o método da ação eficaz para transformar a ordem existente no sentido determinado pela análise (PISTRAK, 2011, p. 30).

Não podendo negar, mesmo que o tente, a existência das classes sociais – opressores e oprimidos -, em relação dialética umas com as outras, em seus conflitos, falam na necessidade de compreensão, de harmonia, entre os que compram e os que são obrigados a vender o seu trabalho [...] Atualmente, os trabalhadores estão cada vez mais conscientes de que o trabalho constitui uma parte da pessoa humana. A pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se. Toda compra ou venda do trabalho é uma espécie de escravidão. A evolução da sociedade humana progride neste sentido e, com segurança, dentro deste sistema do qual se afirma não ser tão sensível quanto nós, a dignidade da pessoa humana, isto é, o marxismo (FREIRE, 1987, p. 81).

Assim, podemos afirmar que ambos os autores compreendem a importância em desvelar e romper com as estruturas opressivas (burguesas), a favor de um mundo mais humanizado, propondo uma prática pautada na vida social e na realidade.

Outra questão a ser apontada é que ambos opuseram-se à teoria tradicional, cada qual em seu tempo. Assim como Freire fez uma crítica à teoria tradicional, ao qual denomina educação bancária, Pistrak buscou uma pedagogia que rompesse com a educação clássica e verbalista. Ambos consideram que a educação – bancária ou clássica – desenvolve somente a passividade do estudante, a sistematização e seleção dos conteúdos desconectados com a realidade e perpetua as relações de dominação/opressão.

Pistrak afirma que esta “educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas” (PISTRAK, 2011, p. 18) e Freire destaca que a

educação bancária “dá ênfase a permanência” (FREIRE [1968] 1987, p. 42), demonstrando que “a prática bancária produz o imobilismo, se faz reacionária” (FREIRE, 1987, p. 42).

Para Freire (1987) este tipo de educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Dessa forma, reflete a sociedade opressora, exercitando a ‘cultura do silêncio’ que mantém e estimula a contradição, assim os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento, no qual não desenvolvem em si a consciência crítica, seja para a inserção no mundo ou para a transformação da realidade.

Para alcançar uma educação comprometida com as mudanças sociais, Pistrak e Freire entendem que o currículo⁶⁴ assume um compromisso político e, dessa forma, deve articular-se com a *realidade*, na visão de Freire a realidade concreta.

Pistrak ressalta que a base da sua educação segue os seguintes princípios: relações com a realidade atual e auto-organização dos alunos. Nesse sentido, o autor entende que a vivência da atualidade ocorre por meio da escola, como forma de compreendê-la para assim lutar pela construção da nova sociedade sem classes e, desse modo, cabe à escola estudar a realidade atual:

de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; essa deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente – isto nos permite reformular certas deduções a respeito do caráter do ensino compreendido como o estudo da realidade (PISTRAK, 2011, p. 26).

O autor demonstra, também, que a escola fora da vida e da política é uma hipocrisia, considerando que “em todos os estados burgueses, são muito íntimas as relações entre o aparelho político e o ensino, embora a sociedade burguesa não possa reconhecê-la” (PISTRAK, 2011, p. 18-19).

Freire apresenta, também, em seus fundamentos que toda ação pedagógica é um ato político, ao dizer que “não é mais possível pensar a educação como um universo preservado, como não foi mais possível pensar a sociedade sem a luta de classes após a dialética de Marx” (FREIRE, 1994, p. 11), e acrescenta ao dizer que:

A minha grande preocupação é o método enquanto caminho do conhecimento. Mas a gente ainda tem que perguntar *em favor de que* conhecer e, portanto, *contra que* conhecer; *em favor de quem* conhecer e *contra quem* conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto

⁶⁴ O currículo é capaz de denunciar e superar a prática construtora de sentidos e significados identitários hegemônicos, impregnada da ideologia comprometida com a reprodução sociocultural e econômica dominadora, contribuindo para a transformação participativa da sociedade (APPLE, 1982 *apud* SILVA, 2004, p. 348).

educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo, um ato político. No momento em que a gente se pergunta *em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem* [...] não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade (FREIRE, 1982, p. 97, grifos do autor).

Freire afirma que a educação libertadora oferece subsídios para o pensamento crítico sobre a realidade, para a libertação dos homens e é preciso desvelar a realidade para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a estrutura dominante.

Ao desenvolver suas pedagogias, ambos veem *o conhecimento científico como meio e não como um fim em si mesmo*.

Pistrak estabelece as relações entre os conceitos específicos das áreas de conhecimento com as reais necessidades de estudo para a compreensão da realidade.

Freire busca por meio da reflexão e da conscientização dos sujeitos em torno de contradições sociais, advindas da investigação temática, a transformação da realidade.

Pistrak entende que o conhecimento organizado ‘segundo os complexos’, viabiliza que cada assunto do complexo de estudo perpassa pelas dimensões (natureza, trabalho, sociedade) refletindo a complexidade da realidade estudada de forma dialética e atual.

Nesse sentido, o complexo temático pistrakiano entende a relação ‘indivíduo-realidade contextual’ e estabelece a organização do ensino na perspectiva de respeitar as características locais e regionais e os sujeitos na escola e na sociedade.

Freire compreende que há um processo de investigação junto à comunidade para a obtenção dos temas geradores, os quais representam contradições sociais existentes e situações de desumanização vivenciadas pela comunidade, cujas visões de mundo ingênuas acerca destas podem ser superadas via processos educativos que busquem a conscientização dos sujeitos, tendo em vista a transformação da realidade.

Como afirma Freire ([1968] 1987)

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático. [...] O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. [...] O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo em que se

encontram envolvidos seus ‘temas geradores’. [...] A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época. [...] Os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as situações-limites, enquanto as tarefas que eles implicam, quando cumpridas, constituem os atos limites aos quais nos referimos (FREIRE *apud* SILVA, 2004, p. 162).

Dessa forma, Freire afirma que a busca pelo tema gerador parte do conhecimento de mundo, da experiência feita. É por meio do diálogo que educandos e educadores partindo do senso comum, que todos possuem, podem chegar ao conhecimento científico para que este seja instrumento de reflexão sobre a realidade e intervenção nas situações contraditórias e opressoras dessa mesma realidade, de modo que “o conhecimento científico, enquanto objeto de conhecimento, não faz sentido sem estar contextualizado e problematizado social, política, econômica e culturalmente” (PEREIRA, 2015, p. 23).

Nesse sentido, podemos dizer que em ambas as pedagogias –pistrakiana e freireana-, o currículo desenvolve uma reflexão crítica dos sujeitos e nas suas relações existenciais.

Portanto, estas pedagogias estão embasadas em uma educação contextualizadora, que vem rompendo com a visão fragmentada de organização de ensino, pois articulam as diferentes áreas de conhecimento, o diálogo e a autogestão entre educadores/educandos no processo de construção do conhecimento no espaço escolar.

Para Pistrak só se podem formar cidadãos comprometidos com o coletivo social a partir de uma educação e de um currículo, baseada numa pedagogia do coletivo, articulando escola e trabalho, por isso sua didática extrapolava a sala de aula e transformava toda a escola em espaço educativo.

Do mesmo modo, Freire apresenta em sua pedagogia libertadora, a importância do trabalho coletivo para problematizar a realidade e realizar a leitura de mundo, conforme a citação em seu livro ‘Educação na cidade’⁶⁵, no qual compreende que o currículo

abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta (FREIRE, 2000, p. 123).

⁶⁵ Livro que registra as entrevistas de Paulo Freire sobre o período em que foi secretário da Educação de São Paulo.

Conforme Freire, a educação é a esperança pedagógica para a transformação social, sendo um espaço de produção, de relações socioculturais e com a natureza. Nessa mesma linha de pensamento, Pistrak considera a educação como espaço de conhecimento e de luta, no exercício das dimensões natureza, trabalho, sociedade.

Pistrak e Freire ao entender a educação como um caminho possível para a transformação da realidade vê *a escola como espaço de ruptura e de transformação da sociedade*, de modo que o educador assume um papel importante neste processo *e o educando torna-se sujeito histórico, portanto sujeitos da ação*.

Para Pistrak o objetivo fundamental da escola “é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (PISTRAK, 2011, p. 26), de modo que os conteúdos necessários das disciplinas deveriam ser introduzidos com estudos que levassem à compreensão da realidade, das estruturas e engrenagens da sociedade capitalista e das necessidades da construção do socialismo.

Assim, podemos afirmar que a pedagogia pistrakiana buscou desenvolver numa perspectiva histórica, a formação de uma sociedade crítico-revolucionária, ao demonstrar que as transformações sociais não poderiam ocorrer somente no âmbito escolar. A escola não poderia, por si só, mudar a ideologia e a concepção de mundo e de uma sociedade. As transformações que a escola pode gerar devem ocorrer concomitantemente com o movimento da sociedade.

Do mesmo modo, Freire entende a escola como espaço privilegiado para problematizar a realidade concreta, compreendendo o espaço escolar como possibilidade do exercício de ensinar ‘estar no mundo e com o mundo’, aprendendo não só a ler a realidade, mas propondo-se a modificá-la.

Para o autor, seremos “críticos se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade” (FREIRE, 1987, p. 73).

Ambos os educadores afirmam que a escola é parte importante das estratégias para o projeto educativo contextualizado, que trabalha questões relevantes para a intervenção social e transformação da realidade, visando romper com as estruturas opressivas compreendendo a realidade em seus aspectos ideológicos, sociais e políticos, - comprometido com a compreensão e a organização do contexto social vigente em relação ao contexto futuro - característica da teoria crítica.

No que tange a característica do *educando como sujeito histórico*, Pistrak ao centralizar sua pedagogia no princípio da auto-organização dos alunos, estabelece quatro objetivos para o processo pedagógico, ao qual denomina processo de escolarização, ao citar que:

a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício (PISTRAK, 2011, p. 24-25).

Desse modo, os estudantes buscam dois aprendizados principais: saber lutar e saber construir, não no futuro, mas já no presente, tornando o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem e da sua própria vida.

Freire compreende que a educação libertadora estimula nos educandos a curiosidade, o espírito investigador e a criatividade, considerando-o como um sujeito no processo de construção do conhecimento, ao realizar o direito de ação e reflexão dos sujeitos sobre os objetos, observado na citação:

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. **Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer** (FREIRE, 2013, p. 28 e 29, grifo nosso).

Dessa forma, a educação na perspectiva libertadora visa à superação da situação vigente, a fim de desvelar a realidade para nela poder agir, através de denúncias e anúncios no tempo presente.

Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante (FREIRE, 1982, p. 59).

Nesse sentido, os autores consideram que o professor/educador deve estar preparado para educar as massas, atuando como um articulador do objeto de estudo – a realidade.

Assim, tanto Pistrak como Freire embasam todo o processo educativo e curricular na perspectiva da unidade em *relação teoria e prática*, pois desse modo, avançaremos enquanto seres humanos e como educadores/educandos para transformar a realidade e as relações sociais vigentes.

Pistrak expõe esta relação, quando cita que “a escola soviética deveria compreender que sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2011, p.19), e demonstra ao afirmar que:

Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas (PISTRAK, 2011, p. 19).

Freire evidencia que a teoria e a prática é algo inseparável e, dessa forma, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, ao citar que:

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. [...] A tão conhecida afirmação de Lênin: “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” significa precisamente que não há revolução com verbalismo, nem tampouco com ateísmo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas (FREIRE, 1987, p. 70).

Na obra pistrakiana aponta-se a ação educativa buscando sanar o conflito existente entre as forças socialistas e o alto investimento dos imperialistas para destruir a experiência soviética, além da luta permanente contra a reação capitalista mundial.

Na obra freireana destaca-se a busca pela emancipação dos sujeitos como uma grande conquista política a ser efetivada na práxis humana, na luta a favor da libertação das pessoas, de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social imposta pelo capitalismo e pela força da ideologia dominante.

Apesar de Pistrak estar no contexto da União Soviética (década de 1920) e Freire, no Brasil, frente à ditadura militar (década de 1960), ambos buscaram romper e superar as realidades desiguais e desumanas, em cada contexto.

Segundo Caldart, no prefácio do livro *Fundamentos da escola do trabalho*, de Pistrak (2011), a organização do ensino por meio de complexos temáticos é “o que mais costuma chamar a atenção, inclusive pela relação que tem com a reflexão sobre os temas geradores, proposto por Paulo Freire” (CALDART *apud* PISTRAC, 2011, p. 9).

A fim de elucidar as aproximações entre Pistrak e Freire organizamos o quadro a seguir.

Quadro 15 – Aproximações do complexo temático e do tema gerador

PARÂMETRO	COMPLEXO TEMÁTICO DE PISTRAC	TEMA GERADOR DE FREIRE
Realidade	Contempla o diálogo entre educação e a realidade atual;	Contempla o diálogo entre a educação e a realidade concreta;
Processo de organização	Processo pautado no trabalho coletivo	Processo pautado no trabalho coletivo
Intencionalidade da educação	Apresenta uma concepção de educação em que as massas populares compreendam a relação dominantes/dominados, ou seja, questões para a luta de classes.	Apresenta uma concepção de educação em que educadores e educandos compreendam a relação – opressor/oprimido, visando a sua superação.
Apreensão do conhecimento	Na totalidade (geral, particular e singular) que se origina do materialismo histórico-dialético.	Na totalidade (partes do todo e todo, micro e macro) que se origina do materialismo histórico-dialético.
Possibilidade de mais temas	Possibilita o desdobramento do trabalho em mais complexos, tornando-o mais rico; ou pode ser organizado em temas primários e secundários.	Como a programação educativa é dialógica, significa dizer que educadores-educandos ao participarem dela, podem incluir temas não sugeridos. A estes, por sua função, Freire denomina ‘temas dobradiça’.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao observar o quadro acima, os autores centralizaram suas concepções educacionais nas relações de poder (dominantes/dominados, opressor/oprimido), visando superá-la.

Sendo assim, entendemos que Pistrak e Freire propõem uma percepção da totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos, extraídos da realidade e da prática social e, desse modo, é importante que se diga que não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, tampouco na realidade separadas dos indivíduos e de sua práxis. Ambos entendem que a prática social é a fonte de conhecimento, de modo que traz implícito o desafio de assumirmos o conhecimento do contexto como ponto de partida para a prática curricular, que deve ser construído coletivamente, respeitando as especificidades locais do entorno da escola.

Nesse sentido, a organização curricular via complexo temático e/ou tema gerador não são práticas que se fecham em si mesmas, pois ambas apresentam possibilidades de flexibilização frente às realidades de cada comunidade escolar.

Pistrak entende que o estudo do tema de um complexo ocorre de modo encadeado com os temas de outros complexos, visando alcançar níveis mais gerais de entendimento dos fenômenos. Tal critério possibilita que, à medida que os estudantes se desenvolvam, possa haver o desdobramento do tema do complexo em subtemas ou em temas primários e secundários. O importante é a busca por conhecimentos que possibilitem conduzi-los a uma compreensão da realidade com maior amplitude e profundidade. É imprescindível que as relações entre os conhecimentos estudados estejam claros e acessíveis para os estudantes.

Freire (1987) apresenta, também, a possibilidade de os temas geradores desdobrarem-se em outros, originando os temas dobradiças, por conta da prática educativa ser dialógica. Porém, convém lembrar que

os temas geradores, na perspectiva freireana, se localizam em uma determinada unidade epocal, representada pelo conjunto de ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores e desafios, em interação dialética com seus contrários (os contratemas, na perspectiva da Abordagem Temática Freireana), emergindo de um contexto de Investigação Temática (TORRES, 2010, p. 280).

Muito embora, até aqui tenhamos apresentado as aproximações entre Pistrak e Freire, do mesmo modo, também há distanciamentos entre os autores e suas propostas educativas - o que se encontra organizado no quadro a seguir.

Quadro 16 – Distanciamentos do complexo temático e do tema gerador

PARÂMETRO	COMPLEXO TEMÁTICO PISTRAK	TEMA GERADOR PAULO FREIRE
Seleção do tema	O tema do complexo articula natureza e sociedade, em conexão com o trabalho, favorecendo a auto-organização dos estudantes e a realidade, como bases da produção do conhecimento.	O tema gerador é a síntese de contradições sociais advindas da comunidade local investigada, cuja superação não é por ela percebida e se faz por meio da problematização da realidade.
Desenvolvimento do tema	<p>O tema ‘foco do complexo’ parte do educador ao analisar a realidade, porém, o sistema de complexo enquanto técnica indispensável de conhecimento da realidade atual, antes de tudo, deve ser compreensível e claro para os estudantes;</p> <p>O complexo possui um campo conceitual, que sustenta um conjunto de elementos conceituais, relacionados às chamadas áreas do conhecimento, apresentado sob a forma de conteúdos que permitam de modo interdisciplinar pesquisar e estudar os complexos temáticos;</p> <p>Pode ocorrer de duas formas: ou como assunto preciso, delimitado; ou como um assunto principal, encadeado por diversas relações a toda uma série de outros fenômenos não menos importantes;</p> <p>A organização do ensino ocorre através de temas, educando assim os estudantes para uma interpretação da realidade atual.</p>	<p>Os temas ‘geradores’ são obtidos a partir da leitura de mundo da realidade através da ótica do educando, portanto, há uma tensão entre a visão de mundo do educador e a do educando em torno do tema, trazendo em si a perspectiva da contradição e da dialética.</p> <p>1ª etapa: levantamento preliminar das condições da realidade local da comunidade investigada;</p> <p>2ª etapa: a partir da análise do material coletado, o investigador busca escolher as falas que expressam as visões ingênuas de mundo dos envolvidos;</p> <p>3ª etapa: ocorre a dinâmica da codificação-problematização-descodificação dos temas e situações escolhidas;</p> <p>4ª etapa: realiza-se a redução temática, ou seja, a fase da construção do programa e planejamento de ensino;</p> <p>5ª etapa: os temas são trabalhados pelos educadores que planejam suas atividades e as discutem com outros professores que acompanham a mesma turma;</p> <p>Posteriormente, esse planejamento pode ser apresentado aos estudantes para possíveis mudanças, se necessário.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No quadro acima observamos que os distanciamentos aqui apresentados envolvem o caminho para a busca do tema e o seu desenvolvimento como prática teórico-metodológica proposta por cada um dos educadores.

Na prática curricular via complexo temático, a unidade articuladora ocorre entre a realidade/prática social (conhecimento para transformar sociedade e natureza) e a auto-organização (preparação dos sujeitos). Nesse sentido, os temas articulam-se com os temas extraídos da realidade e com o programa oficial de ensino⁶⁶, na ótica do educador, não deixando de considerar a necessidade e a compreensão dos estudantes, conforme o exemplo abaixo:

No programa do 3º ano da escola de 1º grau, temos um tema: ‘o homem’. O tema compreende a estrutura do corpo humano, sua alimentação, o trabalho dos músculos e dos nervos, a proteção da saúde e do trabalho etc. Pode-se analisar o homem do ponto de vista biológico, mas pode-se também, a partir do mesmo tema, imaginar o trabalho do homem como socialmente indispensável, colocando o problema do trabalho livre e do trabalho dependente, passando às formas sociais do trabalho, a luta contra à exploração, à revolução social; o problema da alimentação pode ser colocado, por exemplo, em relação ao problema-cooperativo; o estudo da proteção da saúde levará ao problema das doenças sociais, da luta que se trava contra elas, entre nós e nos países burgueses, à medicina soviética etc. Se absorvermos todos esses temas no complexo – ‘o homem’, vamos imediatamente tocar na relação existente entre esse tema e o que se segue no programa: ‘A Revolução de Outubro’ [...] Esses dois complexos ‘o homem’ e a Revolução de Outubro’ estão internamente relacionados, interpenetrando-se mutuamente (PISTRAK, 2011, p. 112-113).

Pistrak entende que o complexo possui um campo conceitual, que sustenta um conjunto de elementos relacionados às chamadas áreas de conhecimento, apresentado sob a forma de conteúdos que permitam interdisciplinarmente, pesquisar - estudar os complexos temáticos, trazendo as demandas de saberes específicos, na elaboração de problemas em cada cotidiano escolar.

Já a prática curricular via tema gerador, a unidade articuladora envolve a apreensão da realidade para a análise e a organização dos programas de ensino a partir do diálogo entre os saberes (dos educandos e dos educadores), através das contradições sociais da realidade concreta. Tais contradições são problematizadas pelo educador em busca de que, os educandos sintam a necessidade de apreensão dos conceitos específicos das áreas de conhecimento que melhor as expliquem, visando à superação de visões ingênuas de mundo.

Freire (1987) enfatiza que o trabalho com o tema gerador deve levar a uma forma crítica de pensar o mundo. Para isso deve-se partir da parte para o todo e do todo para a parte, buscando a compreensão da totalidade. Novamente, reiteramos que os temas, para o autor,

⁶⁶ NarKomPros ou Comissariado do Povo de Educação foi o departamento soviético responsável pela administração da educação pública e pela maior parte das matérias relativas à cultura (PISTRAK, 2011).

não existem fora dos homens, mas em suas relações com o mundo e devem superar as visões parciais da realidade.

Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para inserir-se na realidade que se vai desvelando. Desta maneira, a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. Dai que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emersão. **Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar** (FREIRE, 1987, p. 58 – grifo nosso).

Por fim, compreendemos que, tanto a pedagogia social de Pistrak como a pedagogia libertadora de Freire fundamentam-se na perspectiva da teoria curricular crítica e, dessa forma, estamos considerando que ambas as propostas pedagógicas realizam a ação educativa partindo das práticas sociais, buscando superar a ideia positivista de neutralidade e posicionando-se a favor da luta por um mundo mais humanizado.

CAPÍTULO IV - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, a qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1983, p. 76).

Neste *capítulo* apresentaremos os fundamentos teórico-metodológicos que dão sustentação para a análise do movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba, entre 1999 e 2007.

4.1 A Metodologia – qualitativa

Sabendo que a metodologia é o fundamento do método da pesquisa, demonstramos que o percurso metodológico centraliza-se numa abordagem de cunho qualitativa.

Nesta pesquisa a abordagem qualitativa está sendo compreendida como uma metodologia que produz análises a partir de tempos e contextos (estudo de pessoas, lugares, documentos ou processos) com os quais o pesquisador procura estabelecer uma interação direta para compreender o problema estudado.

Minayo (2002) contribui com a afirmação acima citada, ao dizer que esta metodologia “é entendida como aquela capaz de incorporar a questão do **significado** e da **intencionalidade** como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2002, p. 22, grifo do autor).

E Chizzotti (2006) complementa ao enfatizar que nela há a compreensão e a interpretação de fenômenos sociais em um determinado contexto histórico e na construção de significados, ao dizer que

o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes [...] o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Nesse sentido, ao realizar uma pesquisa de cunho qualitativa entende-se que o pesquisador compreende a realidade como uma construção humana e dessa forma precisa encontrar os fundamentos para a análise e para a interpretação dos significados que são produzidos pelos sujeitos, ao qual “pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Com base nisto, considera-se que as análises dos dados realizadas nesta pesquisa foram feitas alinhadas com teóricos e com a realidade, a fim de considerar os processos e não os produtos em si, mediante um estudo qualitativo que “é rico em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (ANDRE; LUDKE, 1986, p. 18).

Dessa forma, analisaremos a realidade conhecendo os contextos na estrutura micro e macro (ou podemos chamar de local e global e até mesmo na ideia de partes do todo e todo), pois conforme Freire afirma “a percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela” (FREIRE, 1983, p. 21).

Freire, também, esclarece que na ausência destas relações – partes e todo -, estaremos realizando uma pesquisa sem a rigorosidade acadêmica, sem uma visão crítica, demonstrando fatos isolados e descontextualizados, pois estaremos ‘ocultando a realidade’, impossibilitando denúncias destes contextos que viabilizam anúncios para uma ação transformadora.

Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região, etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental) tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos (FREIRE, 1987, p. 80).

Diante do exposto, no próximo item explicitaremos as formas de coleta de dados desta pesquisa.

4.2 A coleta de dados – a pesquisa bibliográfica e documental

Para alcançar respostas ao problema apresentado, realizamos a coleta de dados mediante a pesquisa bibliográfica e documental.

Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica concentra-se na análise de material elaborado por determinados autores para um público específico, tendo como finalidade investigar as diferentes contribuições científicas sobre determinado tema, de forma que o pesquisador possa utilizá-la para confirmar, confrontar ou enriquecer suas proposições.

Cervo e Bervian (1996) afirmam que é através da pesquisa bibliográfica que há a fundamentação teórica ou a justificativa dos limites e dos resultados que contribuirão para a própria pesquisa, ao dizer que:

a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas. [...] É por meio da pesquisa bibliográfica que o pesquisador faz contato direto com tudo o que foi publicado, dito ou mesmo filmado sobre determinado conteúdo, inclusive conferências seguidas de debates (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 48).

Portanto, cabe destacar que o referencial teórico da presente pesquisa foi extraído de fontes consideradas científicas, a fim de promover o confronto entre os dados coletados na pesquisa documental e as evidências explícitas e implícitas sobre o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Nos estudos das teorias do currículo, a pesquisa bibliográfica foi balizada em: Silva (1999), Moreira (1995), Apple (1979), Young (1971), Goodson (1995) e Sacristán (2000), Nobre (2004), Freitas (2012), entre outros.

Importante destacar que, ao realizar a pesquisa bibliográfica sobre as teorias do currículo realizamos o destaque e o aprofundamento na teoria curricular crítico-libertadora, pois a mesma embasa a análise do problema desta pesquisa.

Nas abordagens referentes à educação libertadora utilizamos as obras de Paulo Freire, entre elas: Ação cultural para a liberdade (1984), Educação como prática da liberdade (1981), Conscientização: teoria e prática da libertação (1979), Educação e mudança (1994), Educação na cidade (2000), Extensão ou comunicação? (1983), Pedagogia da autonomia (1986), Pedagogia do oprimido (1987 e 2015), Política e educação: ensaios (2001), além de estudos que abordam as obras de Paulo Freire, em teses (DELIZOICOV, 1991; SILVA, 2004; TORRES, 2010) e em artigos acadêmicos (SAUL; SILVA, 2009; 2011; 2015), entre outros.

Também houve uma consulta no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁶⁷, utilizando o termo ‘currículo em Sorocaba’ para encontrar respostas referentes ao problema de pesquisa, observando se o mesmo foi ou não analisado em outras pesquisas acadêmicas.

Foram encontrados 82 resultados, sendo que somente duas dissertações relatam o currículo municipal de Sorocaba, intituladas: *Emancipação ou Ideologia? Uma análise da Matriz Curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba* (2015), de Sara Aparecida Pereira Devasto e *Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação* (2014), de Clayton Cesar de Oliveira Borges. Ambas exploram o mesmo campo – currículo –, na rede municipal, porém, quando analisadas, evidenciamos que as mesmas não abordam a temática desta pesquisa.

Utilizando o mesmo termo – currículo em Sorocaba – houve novamente uma pesquisa no repositório da UFSCAR *campus* Sorocaba (UFSCar-So) e da Universidade de Sorocaba (UNISO) e encontramos duas dissertações intituladas: *No cotidiano das creches – a infância sorocabana revelada: um estudo sobre as proteções negociadas com a violência*, de Elaine Cristina de Matos Fernandez Perez, 2008, UNISO e *Políticas de Educação Especial no município de Sorocaba, de 1988 a 2012*, de Patrícia Lopes Ramos Públio, 2016, UFSCAR-So, que tratam o tema currículo nesta rede, porém, em ambas, o foco é no campo histórico e curricular da educação inclusiva.

Outra fonte para a coleta de dados foi através da pesquisa documental que busca o exame de materiais – documentos - que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados.

Segundo André e Ludke (1986), a pesquisa documental é uma técnica de abordagem qualitativa que complementa e pode apresentar uma série de informações novas ou desconhecidas sobre o assunto pesquisado, “que possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 46).

As autoras afirmam que os documentos constituem, também,

uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem

⁶⁷ Disponível em bdtd.ibict.br/.

informações sobre esse mesmo contexto [...] onde há inferências sobre as intenções e as ideologias das fontes ou dos autores dos documentos, tornando a coleta de dados mais concentrada e mais produtiva” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 39-40).

Assim, a pesquisa documental possibilitará que os documentos analisados apresentem uma compreensão dos aspectos que fundamentam e orientam a realização das práticas educativas escolares na rede municipal de educação de Sorocaba.

Nesta pesquisa os principais documentos analisados foram:

1. Ideário da Secretaria da Educação e Cultura (1999);
2. Projeto Político Pedagógico (1999 – 2007);
3. Organização curricular por intermédio do Complexo Temático (1999-2007).

Como já mencionamos anteriormente, os documentos acima relatados, se encontram no documento intitulado ‘Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática da Escola’ sendo que os primeiros citados complementam a organização curricular por intermédio do complexo temático, em seus princípios, objetivos e no âmbito político-pedagógico, que permeou os anos entre 1999 e 2007.

Diante do exposto, esta pesquisa não leva em consideração somente uma adequada compreensão do fenômeno social particular – a organização curricular por intermédio do complexo temático – e sim pressupõe que esta é inseparável e indissociável do Ideário e do PPP, além da totalidade histórico-social, ou seja, as questões relacionadas à teoria e a prática que se expressa no contexto econômico, social, educacional e político da época.

Nesse sentido, os documentos e o contexto foram analisados e desvelados visando explicitar em que medida há pressupostos críticos-libertadores no movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 e 2007.


Para tanto, a análise dos documentos foi organizada em torno das três grandes teorias curriculares: *tradicional*, *crítica* e *pós-crítica*, assim como, em três principais categorias freireanas que fundamentam a educação libertadora: 1. *diálogo*; 2. *problematização da realidade*; 3. *práxis*, ao considerar a compreensão que Freire faz sobre o diálogo na relação de horizontalidade entre educador e educando, ao entender que a conscientização efetiva-se no exercício da práxis e por ele conceber como caminho possível para as transformações socioculturais, a ação de problematizar as visões de mundo acerca da realidade.

Dessa forma, trabalharemos com três categorias de análise por compreendermos que as mesmas abarcam e se relacionam com as demais categorias freireanas explicitadas no capítulo 3.

A estratégia de análise conta com reflexões e construção de significados por meio dos documentos, desenvolvendo-a sobre duas perspectivas: 1. Análise dos documentos para a elaboração do documento oficial da rede de Sorocaba (Ideário e PPP); 2. Análise do documento oficial da organização curricular por intermédio do complexo temático.

Para além da análise dos documentos sob tais perspectivas busca-se propiciar a materialidade necessária ao objeto de estudo, ou seja, ao movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba, no período de 1999 a 2007, visualizado através do esquema abaixo:

Quadro 17: Análise documental com base em três fontes de dados



Documentos oficiais	<ul style="list-style-type: none"> • Ideário; • PPP; • Organização curricular por intermédio do complexo temático.
Documentos e materiais do processo formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de apoio; • Quadro e modelos pedagógicos; • Cadernos pedagógicos Escola Cidadã (POA); • Cadernos da Escola Plural (BH) • Caderno CAPI (Valinhos - SP).
Documentos e materiais - resultado da prática escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos de complexos temáticos produzidos pelas escolas; • Materiais publicados e demais documentos.

Fonte: Organizada pela pesquisadora.

Outro destaque que devemos apontar é que coletar documentos referentes à organização curricular da rede deste período não foi uma tarefa tão fácil, devido à falta de registros de documentos entre 1999 e 2007, de referências bibliográficas e de acervo digital disponibilizado.

Assim a colaboração dos sujeitos⁶⁸ envolvidos nesta trajetória foi fundamental para o levantamento de dados e registros balizados em textos, documentos oficiais, além do material disponibilizado pelas Unidades Escolares da rede.

Vale destacar que foi providenciado um termo de consentimento livre e esclarecido para a Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba para que os protagonistas do processo em estudo autorizassem a utilização destes registros e produções como fontes de pesquisa⁶⁹.

Desta forma, o desenvolvimento da presente pesquisa é significativo para o campo educacional deste município, pois poderá contribuir para as reflexões sobre a temática currículo, na atualidade, além de possibilitar um estudo sobre os avanços e retrocessos do currículo atual da rede municipal de Sorocaba – a matriz curricular que, a partir deste ano, passará por reformulação por conta da Base Nacional Comum Curricular.

Com o percurso metodológico já explicitado, seguimos para a análise do movimento de construção curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba, compreendida entre 1999 e 2007, sob a ótica do currículo crítico-libertador.

⁶⁸ Equipe técnico-pedagógica da época que gentilmente forneceu material e colaborou com esta pesquisa (Prof^o José Geraldo Goldoni Vestena, Prof^a Ursula Jacinto Medeiros, Prof^a Patricia Lopes Ramos Públio e Prof^a Elaine Cristina de Matos Fernandez Perez).

⁶⁹ Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

CAPÍTULO V. A ANÁLISE DO MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA ENTRE 1999 E 2007

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (FREIRE, 1994, p. 30).

Tendo em vista o problema anunciado nesta pesquisa, neste capítulo será analisado o movimento de construção curricular da Rede Municipal de Sorocaba, no período entre 1999 e 2007, com base nas concepções de um currículo crítico-libertador.

Conforme já mencionamos no capítulo 1, a década de 1990 foi um período em que surgiram, de forma constante, propostas pedagógicas e curriculares com intencionalidades políticas, ou seja, propostas que buscaram atender a uma demanda ou a um problema que apresentasse um impacto público e social, visando atender ao interesse da coletividade e considerando as influências do contexto histórico-social.

Muitas destas propostas surgiram após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a exemplo temos o município de Sorocaba.

Nesta época, também, tornou-se comum o emprego de diversas terminologias no campo educacional, como: projeto político pedagógico, ação transformadora, realidade problematizadora, estudo sociocultural, construção coletiva, entre outros, de modo a emergir algumas articulações destes termos com os pressupostos freireanos de educação.

A partir deste cenário, será feita a análise do movimento de construção curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba em dois momentos:

No item 5.1 serão analisados os documentos *Ideário e PPP* com base nas categorias freireanas *diálogo, problematização da realidade e práxis*, e, sob a ótica das teorias curriculares;

No item 5.2 será analisado o documento *Organização curricular por intermédio do complexo temático* por meio das categorias freireanas acima citadas.

5.1 Análise do Ideário e do Projeto Político Pedagógico

O *Ideário*, documento impresso em cinco páginas apresenta os princípios e a concepção da educação sorocabana, além dos objetivos de cada nível escolar (educação infantil e ensino fundamental, médio e EJA).

Na parte introdutória do *Ideário*, o documento apresenta as indagações feitas ao leitor para a reflexão e construção do pensamento de que tipo de educação se pretendia alcançar.

Qual o objetivo do ensino? Acumular conhecimentos úteis? Aprender a aprender? Aprender a inovar, a produzir um novo conhecimento em qualquer tempo, tanto quanto no saber? Aprender a controlar, a verificar ou simplesmente a repetir? (PIAGET, 1992 *apud* SOROCABA, 1999, p. 01, excerto 1).

Uma educação que preconiza um ensino escolar que **se adapta às exigências curriculares, às características e peculiaridades do processo educativo de seus alunos** e constitui uma opção educacional que se ajusta aos requisitos de uma **escolarização inclusiva** (SOROCABA, 1999, p. 01, excerto 2, grifo nosso).

Nestes excertos percebemos a atenção ao elaborar o documento atendendo as diretrizes legais e, principalmente, a preocupação com uma educação inclusiva, em seu sentido amplo, como aquela que “não se refere apenas aos alunos portadores de deficiências. É um conceito que inclui o respeito às diferenças físicas, culturais, sociais, raciais, políticas, vendo o indivíduo como um ser pleno com talentos a serem desenvolvidos” (SOROCABA, 1999, p. 2) – características aparentes de um currículo pós-crítico.

Conforme já apontado no capítulo 2, a teoria curricular pós-crítica retrata fatores além das desigualdades sociais, pois englobam as questões de raça, etnia, entre outros, ou seja, uma educação voltada para as questões de identidade, que defende a subjetividade fragmentada.

No excerto abaixo, percebemos que a rede de Sorocaba buscou delinear uma educação voltada para o pensamento piagetiano e vigotskiano, quando o documento afirma a importância de uma educação construtivista e interacionista.

Defendemos uma **educação construtivista/interacionista** a que considera a **interação pessoa/meio e valorização dos papéis sociais, ações pedagógicas significativas ao aluno, contextualizadas a sua realidade** (SOROCABA, 1999, p. 01, excerto 3, grifo nosso).

Ressaltamos, também, que a expressão ‘*contextualizadas à sua realidade*’ apresenta-se conforme apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas sem aprofundamento nos

pressupostos freireanos, pois, conforme Freire (1987), o ensino contextualizado deve ter como referência o processo de investigação temática.

No próximo excerto observamos que esta rede buscou uma ação pedagógica e curricular que contrapunha a teoria tradicional.

A educação é uma **iniciação a crítica, a interpretação e a transformação do mundo, inovando-o** [...] é contribuir para **a formação de homens capazes de criar coisas novas e não meros repetidores** daquilo que outras gerações fizeram, promovendo assim a autonomia (SOROCABA, 1999, p. 01, excerto 4, grifo nosso).

Destacamos aqui que a referência dada no texto ao termo ‘transformação’ (a educação é uma iniciação a crítica, a interpretação e a transformação do mundo, inovando-o), não está relacionada com a humanização dos homens, com a transformação social e da realidade, eixo conceitual da teoria curricular crítico-libertadora, e sim numa perspectiva ingênua do termo, considerando que a ideia de transformação do mundo, refere-se

à transformação proporcionada pelo processo educativo neoliberal que refere-se às mudanças que o aluno prescritivamente deve passar para adequar-se ao ambiente imutável. A “eficiência” do processo ensino-aprendizagem está em desenvolver as potencialidades e habilidades cognitivas individuais inatas, tornando os futuros cidadãos competitivos em seu ambiente comunitário (SILVA, 2004, p.211).

Nos excertos abaixo encontramos diferentes posicionamentos teóricos e epistemológicos. Isto se evidencia ao encontrar alguns termos tecnicistas no documento (inovar, descobridor, entre outros) e ao retratar a educação humanista (com enfoque no individualismo e na valorização dos papéis sociais).

Perseguimos **uma educação humanista**, que vê o ser humano como **um ser ‘integral’, ‘pleno’**, que se transforma a partir do que **é seu, sua vocação**. Um ser criativo, inventivo, descobridor, participativo, que **possui corpo, alma, consciência e essência** (SOROCABA, 1999, p. 01, excerto 5, grifo nosso).

A **solidariedade, a cooperação, a criatividade e o amor deverão prevalecer na Educação**, formando este ser. Pois... educar significa ajudar a acordar, ajudar a encontrar no próprio ser o ímpeto, a saudade, a vontade de agir, buscar e descobrir, de crescer e de progredir. Educar significa também, **aprender a ensinar a lutar, aprender a ensinar a intensificar a existência** e a cumpri-la **com decisão e consciência**. (SALTINI, 1980 *apud* SOROCABA, 1999, p. 01, excerto 6, grifo nosso).

Segundo Silva (2004) ao desenvolver estas propostas pedagógicas/curriculares está a tendência de enfatizar

por um lado, aspectos psicológicos e cognitivos e, por outro, valores humanistas para uma “cidadania futura” e genérica, em práticas pedagógicas descontextualizadas, tentativas de esvaziar as implicações políticas da prática curricular – como se isso fosse possível –, relegando questões socioculturais e econômicas, comprometendo a criticidade do fazer curricular e, portanto, assumindo uma pretensa neutralidade tanto da educação quanto do conhecimento por ela construído e ministrado (SILVA, 2004, p. 345-346).

Conforme análise crítica de Delors (1996), toda a educação preocupada com o “indivíduo, em seu estado biológico, retirado de qualquer contexto social, é o centro da proposta política. A consequência disso é a ênfase ao enfoque cognitivista/interacionista, ao desenvolvimento do aluno e sua adaptação ao meio social” (DELORS, 1996 *apud* Silva, 2004, p. 310-311).

Em outro trecho deste mesmo documento observamos que a educação municipal visava:

A Educação de Qualidade para Todos – Educação Inclusiva: aquela que promove o meio mais favorável a todos, garantindo o acesso e a permanência de seus alunos. Define em seu conceito o respeito às diferenças físicas, culturais, raciais, religiosas, políticas e sociais, transformando a escola num espaço favorável para a construção de novos conhecimentos, novas metodologias, novas relações para atender a diversidade e promover a transformação, com os objetivos pautados nos quatro pilares da educação:

Aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, como o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica, em resumo, significa ser capaz de aprender ao longo de toda vida;

Aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;

Aprender a viver com os outros, que pressupõe desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;

Aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais (Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª séries – Introdução – 1998) (SOROCABA, 1999, p. 04 e 05, excerto 7, grifo nosso).

Na análise destes excertos, novamente evidenciamos que a educação sorocabana centralizou-se em reconhecer a concepção de educação inclusiva.

Observamos, também, que a rede municipal de Sorocaba permeou os quatro pilares da educação⁷⁰, uma tendência da época, ao qual podemos visualizar melhor na figura abaixo:



Figura 6 – Os quatro pilares da educação - UNESCO
 Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Quatro_Pilares_da_Educa%C3%A7%C3%A3o.

Desse modo, podemos dizer que os objetivos educacionais permearam a perspectiva pós-crítica, considerando a educação como meio para o desenvolvimento do indivíduo, em seus aspectos: intelectuais, sociais, de reponsabilidade pessoal e de espiritualidade, com enfoque não nas questões relacionadas às relações de poder e sim com a ênfase nas preocupações com as diferenças, imersos na complexidade e nas incertezas do mundo.

Nestes extratos, também, defende-se uma educação voltada para a qualificação profissional e para as aprendizagens necessárias para viver neste mundo duvidoso e incerto. Essa educação embasada na *teoria curricular pós-crítica* vê que a condição humana transpassa pelas “incertezas cognitivas e históricas, colocando a ciência e as disciplinas reunidas como veículo entre o conhecimento parcial e o conhecimento global para resolver as incertezas do mundo” (MORIN, 2001, p. 59).

Silva (2004) faz uma crítica a essa concepção de educação, ao afirmar que o ato educativo humanizador está relacionado ao tempo presente e ao refletir sobre o contexto social vigente. Afirma que a educação pautada na perspectiva pós-crítica há um contexto no futuro e o conceito de ‘esperança’ centraliza-se numa “eterna gestação ideológica, desvirtua a inconclusão humana e sua necessidade ontológica de “ser mais” – presente no pensamento freireano” (SILVA, 2004, p. 53).

⁷⁰ Os quatro pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser) são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors e editada sob a forma do livro: “Educação: Um Tesouro a Descobrir” de 1999.

Ao analisar o Ideário sob a ótica das categorias analíticas freireanas *diálogo*, *problematização da realidade* e *práxis* observamos que *as categorias apresentam-se de forma implícita ou sem aprofundamento em suas concepções*, conforme observado nos excertos abaixo:

[...] confirma-se na realização de **uma gestão democrática**, que acredita que **todos juntos têm mais oportunidades de encontrar caminhos para atender às expectativas da sociedade a respeito da escola**. Ampliando número de pessoas que participam da vida escolar, **é possível estabelecer relações mais flexíveis, humanas e menos autoritárias, menos distantes entre educadores e educandos** (SOROCABA, 1999, p. 03, excerto 8, grifo nosso).

Para a consolidação da gestão democrática a equipe escolar e a comunidade devem:

- 1- Elaborar a Proposta Pedagógica com estratégias inovadoras no gerenciamento das aulas e nas formas de avaliação, num esforço conjunto para: **analisar a situação da escola e apontar as necessidades**; estabelecer a linha geral da Proposta, definindo aquilo que se pretende atingir; **elaborar novas formas de ações pedagógicas** que permitirão atingir os objetivos propostos; e estabelecer o processo de acompanhamento e avaliação da Proposta.

Para isso será necessário inserir na Proposta Pedagógica, estratégias inovadoras na condução das aulas e formas de avaliação dos alunos, coerentes aos objetivos para que os professores promovam um trabalho prazeroso para si e para o aluno. Neste aspecto avulta a importância de **um trabalho interdisciplinar** nos quais os discentes sintam a unidade do conhecimento.

- 2- Estabelecer **ação dos colegiados** (Conselho de Escola e /conselho de Classe) e Instituições Escolares (Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil), visando ampliar a participação da comunidade escolar nas decisões tomadas no âmbito escolar.
- 3- Elaborar o Regimento Escolar (Ato Administrativo e Normativo). Através deste serão estabelecidas as Diretrizes e Normas para o funcionamento das Unidades Escolares.

Elaborar o Plano de Gestão (Plano Escolar) para operacionalizar: a Proposta Pedagógica e as medidas previstas de forma genérica no Regimento Escolar (SOROCABA, 1999, p. 02-03, excerto 9, grifo nosso).

Nestes excertos encontramos vários aspectos que merecem análise.

Iniciamos ao apontar o viés da gestão democrática, de participação, de relações humanas menos autoritárias e menos distantes entre educador e educando. Aqui, encontramos de forma implícita o diálogo em Freire (1987), apesar deste conceito não ter sido aprofundado e não apresentar uma referência direta ao autor que entende que ‘o diálogo se faz de A com B, mediatizados pela realidade’, ou seja, na horizontalidade entre educador e educando.

Também, percebemos outra aproximação à concepção de diálogo em Freire, quando o documento retrata a importância de estabelecer a ação dos colegiados, considerando os indivíduos (como sujeitos do ato de organizar-se) e a comunidade escolar (como relevante nas decisões de âmbito escolar).

Freire (2000, p. 75) enfatiza em seu livro *Educação na cidade*, que “os conselhos de escolas e outros colegiados têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente”.

Os curriculistas crítico-freireanos, Saul e Silva (2011), afirmam que uma escola democrática tem como princípios inerentes, a participação e a autonomia.

Isso significa admitir que todos os envolvidos com a escola: educador, educandos, e também os pais ou responsáveis pelos alunos têm o direito de tomar decisões tanto na elaboração como na prática das políticas curriculares [...] cabendo à escola potencializar essas diferentes participações nas decisões e ações sobre o currículo (SAUL; SILVA, 2011, p. 02).

Outro ponto que merece destaque é a ideia sobre interdisciplinaridade no documento, pois a mesma é abordada na perspectiva da não fragmentação do conhecimento. Freire (1987) vai além ao apontar que, uma educação humanizadora requer trabalhar o conhecimento de forma interdisciplinar articulando dialeticamente a realidade concreta e as visões dos educandos sobre esta com a organização curricular rigorosa e crítica, pois, o sujeito, assim como, a realidade, são inacabados.

No Ideário não encontramos trechos relacionados às categorias problematização da realidade e práxis, por este motivo não ocorreram tais análises.

No final deste documento há a citação de Freire para *anunciar a concepção da educação sorocabana*, ao apontar que

para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise profunda do meio de vida concreta do homem concreto a quem se deseja educar ou, para viver melhor, a quem se quer ajudar para que se eduque. Se falta tal reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adotar métodos educativos e maneiras de fazer que se reduzem este homem à condição de objeto, projeção de mal formadas e deterioradas representações que temos deste. Respeitar a vocação do homem, de ser sujeito e não objeto torna-se fundamental. Na ausência de uma análise do meio cultural e concreto corre o risco de realizar uma educação pré-fabricada e castradora. Para ser válida, a educação deve levar em conta o fato primordial do homem, ou seja, sua vocação ontológica, que é tornar-se sujeito, situado no espaço e no tempo, no sentido de que vive em uma época precisa, em um lugar preciso, em um contexto social e cultural preciso. O homem é um ser com raízes espaço-

temporais e cabe-lhe a transformação (FREIRE *apud* SOROCABA, 1999, p. 09-10, excerto 10).

Neste trecho entendemos que esta rede municipal buscou a prática educativa voltada para o exercício de um currículo crítico-libertador, ao considerar a citação direta em Freire, porém não houve um detalhamento da concepção de educação freireana.

Como já foi apresentada no capítulo 3, uma educação precedida de uma reflexão sobre o homem proporciona a transformação da realidade com vistas à transformação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Contudo, reiteramos que este documento na tentativa de aproximar-se do currículo crítico-libertador, permeou diferentes posicionamentos teóricos e epistemológicos, de modo que os termos ou conceitos são apresentados de forma implícita ou sem aprofundamento.

A segunda parte deste documento, como já citado, consiste nos processos de elaboração e nas etapas de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) deste período, tendo suas bases na experiência de Valinhos -SP.

Novamente é importante lembrar que, realizamos um paralelo entre as concepções apresentadas pelo documento PPP e a concepção de um currículo-libertador, acerca das categorias freireanas *diálogo, práxis e problematização da realidade*, a fim de apresentar possíveis aproximações e distanciamentos entre elas.

Na parte introdutória do documento há a concepção do PPP⁷¹ e o seu processo de planejamento.

O Projeto Político Pedagógico é instrumento de **planejamento e gestão** que contém a proposta de trabalho da escola para um período determinado e que **dá sentido e identidade a toda a instituição, significando as atividades dos diversos segmentos (alunos, professores, pais e servidores) da comunidade escolar**. O PPP explicita a trajetória do desenvolvimento da escola e o marco que pretende alcançar (SOROCABA, 1999, p. 06, excerto 11, grifo nosso).

O **processo de planejamento da escola é um exercício coletivo**, uma forma de reflexão conjunta, **uma ação compartilhada pela comunidade** escolar, para que desse modo se garanta o compromisso com as decisões tomadas e com as medidas a serem implantadas. Trata-se de um **planejamento único e peculiar a cada escola, pois cada uma tem sua própria realidade e suas necessidades** (SOROCABA, 1999, p. 06, excerto 12).

⁷¹ Conforme observado em documentos escolares, estes projetos ou práticas educativas apresentam registros em livro ata, compondo os projetos interdisciplinares de turma ou de Escola.

No primeiro excerto podemos dizer que esta rede aproximou-se do currículo crítico-libertador, ao realizar a *práxis* (ação e reflexão) na relação indissociável entre o *político e o pedagógico*, considerando o *enfoque sociocultural*.

Foi identificado ao longo do documento a importância dada para participação e envolvimento da comunidade escolar na organização do projeto político-pedagógico da escola e, também, na busca da “melhoria das condições educacionais da população e a construção de um saber transformador, condizente com a realidade” (SOROCABA, 1999, p. 10).

No segundo excerto, quanto ao processo de planejamento do PPP como um ‘exercício coletivo’, ‘uma ação compartilhada pela comunidade escolar’, observamos que o documento aproxima-se da ideia de diálogo para Freire, ao apresentar que cada escola tem sua própria realidade e seus anseios direcionando-a para onde se pretende alcançar.

Para Freire estas discussões desenvolvidas sobre a escola que temos e que queremos por todos os segmentos da comunidade escolar, *é o início do diálogo*.

O diálogo para Freire é “colaboração, antes de mais nada, co-laboração. Diálogo é, antes de mais nada, trabalhar junto, co-laboração, é dar duro junto com os outros” (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 39).

Ainda refletindo nesta parte introdutória encontramos o termo ‘realidade’, expresso na frase: ‘cada um tem sua própria realidade e suas necessidades’, o qual distancia-se do significado em Freire, pois ao ler o documento, o termo refere-se aos problemas apresentados pela comunidade escolar, no sentido de ‘eixos temáticos’ (saneamento básico, higiene) cujas visões de mundo acerca dos mesmos não são problematizadas, conforme a concepção freireana.

Com vistas à um aprofundamento, nos parágrafos abaixo, detalharemos as partes constitutivas do PPP, analisando-as na perspectiva da educação crítico-libertadora.

Conforme já apontado no capítulo 1, este material foi apresentado para a rede, sob a forma de roteiro, contendo o resumo das etapas e os formulários correspondentes, nos seguintes aspectos: diagnóstico, definição da missão, prioridades ou problemas apresentados, objetivos, metas e ações.

Para uma melhor visualização e detalhamento destas etapas, organizamos o quadro, definindo-os em tópicos:

Quadro 18 – Tópicos e elementos que compõe o Projeto Político Pedagógico

Tópicos		Elementos que compõe o PPP
1. Diagnóstico		Fluxo escolar; eficiência do processo de ensino-aprendizagem; proposta política pedagógica da escola; recursos humanos; assistência ao aluno; organização do atendimento escolar; administração e gestão financeira da escola; ambiente escolar: a ‘cultura’ da escola.
2. Definição da missão		Reflexões sobre a missão da escola; Intervenção na realidade.
PLANO DE AÇÃO	3. Prioridades ou problemas apontados	Reflexões sobre como definir o que é essencial a ser trabalhado pela escola.
	4. Objetivos	Reflexões sobre os objetivos gerais e específicos.
	5. Metas	Reflexões sobre os resultados esperados, definindo o que a escola pretende alcançar e o prazo necessário.
	6. Ações	Reflexões sobre a definição de tarefas, responsabilidades e prazos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No tópico 1 – diagnóstico -, ao longo do texto explicativo, percebemos a presença de alguns termos ou expressões dissociados dos pressupostos crítico-libertadores, como: ‘realidade atual’; ‘construção de um saber transformador, condizente com a realidade’; ‘a escola deve posicionar-se em face ao problema identificado’, entre outros, uma vez que, tais termos e expressões, no contexto em que foram expostos, apresentam-se de forma restrita.

Percebemos tal dissociação aos pressupostos freireanos, ao identificar que, no documento, não há a presença da relação dialética do homem no mundo, com o mundo e com os outros; o termo realidade não se relaciona à problematização; e o significado do termo *saber* não se apresenta “numa dimensão dialética entre as visões de mundo de educando e do educador, com releituras destas visões a partir das contribuições do conhecimento sistematizado” (BRAVO, 2017, p. 74).

Observamos outro distanciamento em Freire, na citação abaixo, onde os termos grifados não apresentam aprofundamento, de forma a possibilitar vários entendimentos.

O diagnóstico é o resultado da **leitura coletiva da realidade da escola**. [...] todos os aspectos deverão retratar as **características mais significativas**, positivas ou negativas, que influem sobre o trabalho escolar, propiciando a identificação das dificuldades mais preocupantes no momento. Trata-se de uma análise detalhada da situação da escola, com o objetivo de definir os

aspectos que requerem **mudanças** (SOROCABA, 1999, p. 11, excerto 13 – grifo nosso).

Conforme já mencionamos no capítulo 3, Freire nos diz que, com base na objetividade do diálogo, o foco do currículo é a realidade concreta que a escola está inserida, como o caminho da práxis, transpondo as *situações-limites*, ou seja, a realidade “passa a ser um desafio a ser respondido, cuja revelação se dá mediante a investigação temática e pode (a realidade) ser sintetizada nos temas geradores” (TORRES, 2010, p. 158),

No tópico 2 – definição da missão – faremos uma análise mais aprofundada, por conta deste item exibir reflexões sobre as intervenções sobre a realidade, apontados nos excertos a seguir:

A escola existe para prestar um serviço à sociedade preparando o indivíduo para se inserir no mundo em que vive, interpretando e pensando a realidade como um todo, de forma autônoma, **tornando-o capaz de criticar e desenvolver expectativas e projetos em relação ao conjunto da sociedade**. Para isso, faz-se necessário refletir sobre: **1. Os valores que devem permear as atividades desenvolvidas na escola; 2. As expectativas da comunidade, suas necessidades, formas de sobrevivência, valores, costumes, e manifestações culturais e artísticas; 3. As ações da escola em relação às expectativas dos alunos, dos pais e da comunidade; 4. As interações diretas ou indiretas da escola com as práticas da sociedade sejam elas de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral** (SOROCABA, 1999, p. 21, excerto 14 – grifo nosso).

A melhoria da qualidade da escola e do ensino requer, assim, **a ousadia frente às mudanças do ambiente social e econômico** (SOROCABA, 1999, p. 22, excerto 15 – grifo nosso).

Na travessia da vida se existe a decisão de ‘administrar caminhos’, tornar-se claro que **‘intervenções’ se fazem necessárias, mas direcionadas no sentido positivo de incentivar a participação ativa do sujeito ou dos sujeitos e não entendidas como autoritários desmandos**, que interferem na liberdade e na autonomia das pessoas. **A educação escolar tem uma missão humanizadora que não pode ser relegada** (SOROCABA, 1999, p.22, excerto 16 – grifo nosso).

Ao discutir coletivamente, fundamentem, registrem as posições em relação às questões abaixo: [...] **Que visões de homem, de mundo, de educação estão sendo vivenciadas por vocês?** (SOROCABA, 1999, p. 23, excerto 17 – grifo nosso).

Nestes trechos podemos afirmar que há a intencionalidade do PPP em olhar para a realidade, de forma a nela intervir, porém ao suprimi-la na missão da escola, acabamos delimitando sobre ‘o pensar e o agir’, adotando uma linguagem tecnicista, presente na teoria curricular tradicional, conforme o exemplo da ‘Escola B’ que atende alunos do ensino fundamental:

Somos uma escola que tem como objetivo principal oferecer um ensino de qualidade para que o aluno possa ser crítico e participativo na sociedade. Pretendemos nos tornarmos uma escola de referência pela qualidade dos serviços que prestamos.

Para Freire (1987) a educação é o caminho de humanizar, emancipar e libertar os homens através do diálogo, da problematização da realidade e do processo de conscientização. Assim, o termo realidade não se restringe ao conceito ‘intervir’ e sim ao de ‘transformar’.

Outro destaque que merece análise encontra-se no trecho: a educação escolar tem uma missão humanizadora que não pode ser relegada. Aqui, novamente, o termo *humanizadora* atrelado ao termo *missão da escola*, restringe o seu sentido, pois, para Giroux e Simon “as escolas são compreendidas como instituições sociais responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade humana, para que os homens possam intervir em sua própria formação, visualizando a possibilidade de transformar suas condições de vida e a sociedade onde vivem” (GIROUX e SIMON, 2001 *apud* PEREIRA, 2015, p. 61).

No tópico 3 - prioridades ou problemas apontados -, encontramos a expressão ‘o problema de forma contextualizado’ e ‘o estudo do meio para conhecer a realidade’.

Na primeira expressão -*o problema de forma contextualizado*- encontramos uma preocupação centrada nos processos organizacionais da escola, observado no exemplo abaixo:

A escola X de ensino fundamental identificou como problema a inexistência de um laboratório de línguas, pouco acervo na biblioteca escolar, dificuldade de aprendizagem na língua escrita e desorganização dos registros quanto à vida escolar dos alunos. Além disso, constatou-se que será necessário aumentar o número de turmas para atender à demanda.

Na segunda expressão - *o estudo do meio para conhecer a realidade* -, segundo Perez (2008) o Projeto Político Pedagógico desta rede apresenta a “importância do estudo do meio”⁷², ao considerar que conhecer a realidade é o foco do trabalho pedagógico da escola e o elemento propulsor da organização curricular via complexo temático” (PEREZ, 2008, p.70).

Nesse sentido, o termo ‘estudo do meio’ relaciona-se com as questões metodológicas, para elencar aproximações dos conhecimentos das áreas específicas com a realidade, ou seja,

⁷² Termo advindo da geografia, que pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos.

o tema é selecionado para orientar o planejamento da prática educativa, de forma contextualizada, definido a priori e sem investigação.

Freire vai além desta compreensão, pois vê a ‘realidade’ como *objeto de estudo de investigação*, para *transformá-la*, pois entende o homem como um ser do trabalho e da transformação do mundo.

O homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (FREIRE, 2013, p. 30 e 31).

Nos tópicos – 4 (objetivos), 5 (metas) e 6 (ações) – encontramos a organização da prática pedagógica, ou seja, o momento onde a escola realiza o ato de planejar, ao estabelecer objetivos, metas e prazos para as ações.

Como já citamos no capítulo 2, a prática pedagógica na perspectiva organizacional assume o aspecto técnico e metódico, tornando-a neutra e descontextualizada da realidade, distanciando-se do compromisso com a emancipação e com o comportamento crítico dos sujeitos.

Dessa forma, observamos no documento o distanciamento de seu conteúdo com a concepção de *práxis* para Freire, visto que o enfoque dado para a construção destes itens visa ações que “possibilite que o aluno seja um cidadão capaz de atuar de maneira efetiva e positiva junto à comunidade” (SOROCABA, 1999, p. 27), conforme o exemplo abaixo, encontrado no documento.

Quadro 19 – Modelo de plano de ação

Problema	Objetivos	Metas ou resultados esperados	Ações
Dificuldade de aprendizagem na língua escrita.	Ultrapassar as barreiras que dificultam a aprendizagem da língua escrita.	Até abril estarão diagnosticados os alunos com dificuldades na aprendizagem da língua. Até o final do ano, todos os professores dos alunos que tenham dificuldade na aprendizagem da língua escrita terão passado por formação e grupo de estudo. Até o final do ano, as metodologias aplicadas serão atrativas, interessantes e eficazes.	Formular um projeto com o desenvolvimento e enriquecimento curricular. Elaborar um projeto de capacitação de professores que tenham alunos com dificuldade de língua escrita.

		Até o final do ano a taxa de alunos com a sensível melhora na aprendizagem da língua será ampliada de 60% para 80%.	Adquirir materiais didáticos adequados.
--	--	---	---

Fonte: Manual do PPP, Sorocaba, 1999, p. 31.

Assim, podemos dizer que é uma prática pedagógica voltada para obter resultados quantitativos e qualitativos em relação às capacidades e as habilidades, que atenda ao mundo do trabalho e as demandas do sistema capitalista.

Cabe destacar que, esta primeira experiência de elaboração do PPP (1999-2007), contribuiu num processo de reflexão da rede para os avanços na atualidade, que conforme Bravo (2017) hoje a rede conta com o:

Marco Referencial que faz parte de um documento maior, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares, que nada mais é que o ato de planejar. [...] o PPP é muito mais que o conjunto de planejamentos, é uma ação intencional. Ele deve ser construído e vivenciado, em todos os tempos e espaços da escola, por todos os membros da comunidade escolar. [...] A Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba (SEDU), assumindo a importância do PPP para a formação cidadã das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que diariamente frequentam as instituições educacionais da cidade de Sorocaba e, respeitando todo o percurso histórico vivido pelos profissionais da rede municipal de ensino na empreitada de colaborar com a educação destes sujeitos, nos últimos anos, vem mobilizando as comunidades escolares para que cada uma construa seu PPP. O PPP abarca diversos aspectos, entre eles currículo, planejamento, avaliação, organização e funcionamento da escola. [...] A rede considera o Marco Referencial como a primeira etapa no processo de elaboração do PPP, tendo em vista que é um referencial para o processo de planejamento (BRAVO, 2017, p. 23-24).

Nas análises feitas sobre o documento PPP identificou-se uma ‘intenção’ e um ‘discurso’ no sentido de consolidar uma prática educativa transformadora, porém, pouco foi aprofundado o seu sentido epistemológico.

Com o intuito de tornar mais claro as análises deste item, organizamos o quadro:

Quadro 20 – Quadro-síntese das análises – Ideário e PPP

Ideário	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as três grandes teorias curriculares ao encontrarmos diferentes posicionamentos teóricos e epistemológicos; • Apesar de fundamentar a concepção da educação sorocabana, por meio da citação direta de Freire, concomitantemente, aborda os quatro pilares da educação, perspectiva de uma educação pós-crítica;
---------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda o termo interdisciplinaridade, porém Freire (1987) vai além ao compreender que uma educação humanizadora requer trabalhar o conhecimento de forma interdisciplinar articulando dialeticamente a realidade concreta e as visões dos educandos e do educador. • <u>Categorias freireanas:</u> <i>diálogo</i>: apresenta-se de forma implícita ou sem aprofundamento, por apontar o viés da gestão democrática e da ação dos colegiados; <i>problematização da realidade e práxis</i>: não encontramos trechos relacionados a estas categorias, por este motivo não ocorreram tais análises.
Projeto Político Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Categorias freireanas</u> <i>diálogo</i>: aproxima-se do currículo crítico-libertador, de forma implícita, pelo processo de compreender o exercício coletivo, trabalhar junto, co-laboração; <i>problematização da realidade</i>: distancia-se do currículo crítico-libertador, pois o termo relaciona-se aos eixos temáticos. Freire vê a realidade como objeto de estudo de investigação para transformá-la; <i>práxis</i>: aproxima-se do currículo crítico-libertador, de forma implícita, por abordar a relação indissociável entre o político e o pedagógico, e ao considerar o enfoque sociocultural; <p>Novamente, muitos termos podem ser associados aos pressupostos críticos libertadores, porém no contexto em que foram expostos não apresentam o mesmo significado que para Freire;</p> <p>A prática educativa/pedagógica ao realizar o estudo do meio, encontra-se contextualizada, definida a priori, porém sem investigação.</p> <p>Há concepções que estão delimitadas na linguagem presente na teoria curricular tradicional.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

No próximo item realizaremos as análises sobre a organização curricular da rede municipal de Sorocaba.

5.2 Análises da organização curricular da rede municipal de Sorocaba

Este item tem como objetivo principal analisar a organização curricular da rede municipal de Sorocaba a partir dos pressupostos do currículo crítico-libertador, com bases nas categorias freireanas: diálogo, práxis e problematização da realidade, não deixando de aprofundar outros pressupostos freireanos que emergirem nesta análise.

Conforme já citado no capítulo 1, esta nova organização curricular teve influências advindas de outras experiências municipais, nos seguintes aspectos:

- no modelo estrutural desta organização curricular por intermédio do complexo temático⁷³, visando atender a demanda do PPP (função social da escola ligada à realidade), organizando o foco, os campos conceituais e as áreas do conhecimento.
- no modelo pedagógico/curricular da escola e/ou da sala de aula através de trabalhos com projetos⁷⁴ visando romper com a sequência de conhecimentos específicos das áreas curriculares e o desenvolvimento de atividades artístico-culturais que passaram a fazer parte da rotina das escolas, tendo como eixo norteador o processo de formação humana.

Perez (2008) afirma que a organização curricular por intermédio do complexo temático “teve como objetivo adequá-lo às reais necessidades das escolas quanto à sua função social ligada à realidade revelada no Projeto Político Pedagógico” (PEREZ, 2008, p. 70). Esclarece também que, ao organizar a ação pedagógica/curricular por projetos, o ponto principal é a formação do aluno, pois busca reconhecer a identidade sociocultural dos alunos como ponto de partida (estrutura básica) e, desta maneira, desenvolve um trabalho que favorece o desenvolvimento pleno de cada aluno de acordo com a sua capacidade.

Visando a compreensão desta construção curricular estaremos realizando análises ao texto ‘Organização curricular por intermédio do complexo temático’ sob a ótica das categorias freireanas e, posteriormente, realizaremos reflexões sobre o processo formativo desta rede.

Nesta parte do documento encontramos aproximações e/ou a presença implícita da categoria práxis e diálogo, pois, como já foi citado, este documento carece de citações e de referências bibliográficas.

Em relação à categoria *problematização da realidade* encontramos contrária a concepção freireana, visto que o currículo via complexo temático, apresenta dois distanciamentos em relação ao tema gerador: 1º) apesar de apresentar articulação entre a realidade e a prática social, o objeto de estudo não é problematizado; e 2º) mesmo

⁷³ Como já mencionamos, complexo Temático é a denominação criada para expressar a intencionalidade do processo educativo que toma como referência as contribuições de Pistrak, acerca da organização dos programas de ensino segundo o sistema dos complexos. Este município encontrou esta forma de organização curricular através da experiência da Escola Cidadã (Porto Alegre) e da CAPI (Valinhos).

⁷⁴ O trabalho com projetos visa garantir a autonomia da instituição em relação aos métodos e procedimentos considerados mais adequados ao contexto vivenciado e, por outro lado, buscavam equacionar a tarefa pedagógica às necessidades e condições dos sujeitos envolvidos. Esta rede encontrou esta forma de organização através da experiência da Escola Plural (Belo Horizonte).

considerando a necessidade e a compreensão dos estudantes, os temas emergem sob a ótica do educador.

A categoria *práxis* se faz presente, ao entender que a conceituação dada para o complexo temático relaciona-se a realidade sociocultural do local, ao associar o PPP ao currículo e ao considerar as respostas da comunidade em estudo.

O complexo temático é constituído pelos fatos que marcaram a **realidade sociocultural do local** onde cada escola se localiza. Os professores, funcionários, diretor elaboraram o complexo temático partindo de dados que são coletados na comunidade e que se referem a temas como: moradia, saúde, trabalho, lazer, saneamento básico e educação. **A equipe da escola sai a campo para entrevistar a comunidade e faz uso do diagnóstico do PPP** para incrementar esses dados de onde sairá o fenômeno ou foco que será trabalhado por toda a escola durante um espaço de tempo. Para se chegar ao fenômeno ou foco do complexo temático serão registradas, de forma literal, as respostas daquela comunidade em estudo, assim como todo o material coletado no PPP (SOROCABA, 1999, p. 46, excerto 19 - grifo nosso).

Nesse trecho encontramos aproximações ao exibir que o foco curricular está pautado na realidade sociocultural do local, enxergando uma prática educativa voltada para a participação de todos na medida em que se organiza o complexo temático, e que os temas estão relacionados “aos problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados” (FREIRE, 1987, p. 68).

Porém, podemos ampliar a concepção apresentada afirmando que Freire vai além do diagnóstico da realidade sociocultural do local. Para ele, a realidade é para ser problematizada, tendo em vista que “a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais na realidade” (FREIRE, 1983, p. 56).

Outra aproximação observada na conceituação do complexo temático refere-se à relação entre o político e o pedagógico abordado no currículo.

Freire afirma que quando há um compromisso político, não há como dizer que a educação é neutra e sim que está a serviço da comunidade. Observamos esta ideia na citação do Professor Ernani Maria Fiori, em *Pedagogia do Oprimido*:

O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimidade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a

coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha (FREIRE, 1987, p. 11).

No trecho abaixo, encontramos aproximações à categoria *diálogo*, ao compreender os caminhos que a escola faz para encontrar o fenômeno ou foco do complexo temático.

A análise dessas falas e desses dados visa identificar **pontos críticos da comunidade** que merecerão atenção da escola em seu trabalho educacional. O foco evidencia uma **situação problema**, assim como os pontos fortes e fracos da comunidade, e o planejamento **de toda a ação pedagógica da escola será para superar as situações problemas** e para incrementar os pontos fortes no sentido do que seja evidenciado o que esse grupo humano tem de melhor. O que antes na escola tradicional, já vinha pronto, nas escolas da nossa rede passa a ter uma nova leitura, **pois nas nossas escolas toda a organização curricular parte da definição e do fenômeno que são definidos pela Unidade Escolar, autonomamente e com a colaboração de todos. A intenção é quebrar a lógica do conteúdo linear, das sequências de conteúdos designados por livros didáticos, enfim, elaborar um trabalho curricular em que, os conteúdos específicos das áreas de conhecimento: Matemática, Português... não sejam mais um fim a alcançar, como ocorre nos planejamentos tradicionais. Esses conteúdos passam a ser um meio através do qual professores, alunos e toda a comunidade escolar constroem coletivamente o que se propõem a superar**, o fenômeno apontado no centro do complexo temático de cada escola (SOROCABA, 1999, p. 46, excerto 20 - grifo nosso).

Identificou-se uma relação ao que Freire entende por diálogo quando compreendido que o complexo temático visa a analisar as falas da comunidade e ao definir o que se pretende estudar, porém não se aprofunda o argumento, no documento.

Para além deste destaque, Freire afirma que o diálogo autêntico busca problematizar a realidade, compreendendo o homem como sujeito da transformação, visando alcançar a sua humanização.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 47).

No último trecho, o documento exhibe os termos *interrelaciona* e *transversa* e a definição do que entende por campo conceitual e área curricular, evidenciados na citação e na figura a seguir.

O fenômeno ou conceito implica uma rede de conhecimentos denominada campo conceitual. O campo conceitual é definido pela equipe da escola (professores, diretor, coordenador pedagógico, funcionários e pais) e **interrelaciona e transversa conteúdos**, visando a melhor maneira de se compreender o fenômeno ou foco **em sua totalidade** e as relações do fenômeno com as diferentes áreas curriculares. Cada área curricular tem seus princípios que será apresentado posteriormente. **Esses princípios é que norteiam a prática de ensino do professor, segundo as características das crianças de cada tempo escolar de desenvolvimento e os eixos norteadores desses tempos.** Em outras palavras, os professores de cada tempo, organizam seu planejamento de acordo com os princípios de áreas, o campo conceitual e as etapas de desenvolvimento. Assim sendo, **o planejamento é elaborado com vistas a trabalhar o campo conceitual por meio dos conteúdos escolares**, estratégias e atividades que implicam parceria entre o grupo de professores da escola e a comunidade (SOROCABA, 1999, p. 46, - grifo nosso).

Ao analisar este extrato, percebemos que alguns termos merecem análises.

Freire entende que uma das características da teoria curricular crítica é a sua natureza interdisciplinar, ou seja, considera-a como impulsionadora da integração aluno/sociedade que permite ao aluno, o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Contudo, como a concepção do complexo temático adotado por esta rede visa à organização estrutural do currículo, em temas vistos sob a ótica de eixos temáticos para o desenvolvimento centrado na formação humana e atrelado à realidade do aluno, o currículo se faz num processo participativo, porém distante da problematização da visão de mundo dos educandos em torno dos temas e, por isto, também se distancia do comprometimento com a transformação da realidade injusta.

Em outro ponto deste trecho, o termo *totalidade* apresenta-se sem referência quanto à sua concepção. Muito embora, percebe-se que este termo assume a ideia de conexão entre as áreas de conhecimento a serem trabalhadas, ao abordar que os professores organizam seu planejamento de acordo com os princípios das áreas, o campo conceitual e as etapas de desenvolvimento.

Conforme já apontado, a ideia de *totalidade* em Freire (1987) busca conhecer os contextos na estrutura micro e macro para a construção da síntese da realidade, e dessa forma, o termo assume uma dimensão maior que a ideia de conexão.

Na organização curricular freireana, que está implícita na concepção de educação libertadora, a noção de *totalidade* se concretiza no processo denominado ‘redução temática’, que Freire caracteriza da seguinte forma:

Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista (...) apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de redução de seu tema. (...) Neste esforço de ‘redução’ da temática significativa, a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação. (...) Na ‘redução’ temática, que é a operação de ‘cisão’ dos temas enquanto totalidades se buscam seus núcleos fundamentais, que são as suas parcialidades. Desta forma, ‘reduzir’ um tema é cindi-lo em suas partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo (FREIRE *apud* SILVA, 2004, p. 224).



Figura 7 – O complexo temático da rede municipal de ensino de Sorocaba
 Fonte: Documento do acervo da Prof.^a Úrsula Jacinto Medeiros, disponibilizado em junho de 2017.

Uma última análise encontramos na figura acima, sob a ótica dos pressupostos freireanos e está relacionada ao termo *conscientização*. Em nenhuma outra parte do documento este termo é citado, ou seja, sugere-se que o termo foi introduzido na figura sem fundamentação epistemológica em Freire.

Para Freire o processo de conscientização é uma categoria fundante na educação libertadora, pois envolve a práxis (ação-reflexão-ação), de modo que a tomada de consciência não ocorre em homens isolados, mas nos homens concretos e inseridos na realidade que se busca desvendar, por meio da sua reflexão e da sua ação transformadora.

Retomando o que foi proposto no início deste item, realizaremos a seguir, análises quanto ao processo formativo desta rede, que foram compostas das reflexões da equipe de formação⁷⁵ e da minha participação como professora durante o processo.

O processo formativo desta organização curricular contou com o apoio dos multiplicadores em rede, por meio do plano de formação continuada da SEC com base nos seguintes momentos:

1. Formação da equipe técnica da SEC sob assessoria da Prof^a. Mantoan;
2. Estudo dirigido com os coordenadores pedagógicos das escolas para a reafirmação da nova organização curricular e a construção de referenciais norteadores da proposta do currículo integrado via complexo temático;
3. Formação dos professores da rede municipal mediada pelos gestores, coordenadores pedagógicos das escolas e supervisores;

Nas ações internas das instituições escolares houve a construção do complexo temático, de acordo com sua realidade, com possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras por parte dos educadores, construídas nas reuniões:

- a) de avaliação do ensino/aprendizagem (SEC, professores, coordenadores das escolas e diretores);
- b) técnico-pedagógicas (diretores, coordenadores pedagógicos da escola e professores);
- c) e, de equipe (diretores, professores e funcionários da escola).

Tendo em vista a política de formação da SEC, percebemos a preocupação da verticalização do currículo, ou seja, a preocupação na elaboração das partes constitutivas do complexo temático.

Em contrapartida, a Secretaria da Educação viabilizou o desenvolvimento da autonomia das escolas na elaboração dos seus currículos e da elaboração dos seus complexos temáticos, participando como coautores destes momentos, conforme apresentado no livro-ata da 'Escola B' no ano de 2002.

Termo de visita: Estive em visita nesta Unidade Escolar para tratar dos seguintes assuntos: 1. Agendamento das datas para as reuniões ensino-aprendizagem, neste bimestre; 2. Preparação da pauta das referidas reuniões; 3. Importância de organizar reuniões para a reapresentação do documento - Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática das escolas municipais; 4. Conhecimento do trabalho de levantamento do diagnóstico da realidade da escola para adequação do PPP;

⁷⁵ As reflexões da equipe de formação gerou o Relatório da SEC – 2002.

5. Agendamento de reuniões pedagógicas com intervenção dos coordenadores pedagógicos e dos professores formadores; 6. Organização de tempos e espaços para a apresentação dos projetos desenvolvidos pela escola e das atividades significativas desenvolvidas pelos professores. 26/03/2002 Supervisora de ensino.

Conforme a leitura detalhada deste livro ata, destacamos a ausência de registros que demonstram o envolvimento da comunidade escolar, dos membros dos conselhos escolares e dos demais funcionários nesse processo de formação desencadeado junto aos educadores.

Quanto ao aspecto pedagógico/curricular através de trabalhos com projetos e com atividades significativas encontramos longos registros expondo a discussão, reflexão e socialização destas práticas.

Perez (2008) confirma o desenvolvimento da autonomia curricular das escolas, ao demonstrar que

as orientações dadas às equipes escolares foram de maneira a que as mesmas considerassem como base da construção do currículo, o diagnóstico da comunidade, que foram diferentes para cada escola. Dessa maneira foram utilizados textos pertinentes a essa construção. Foi proposto a todo o momento, reflexão, revisão e complementação desse currículo que não deveria ser visto como algo fechado e acabado. Solicitávamos das equipes que adequassem o currículo ao contexto escolar (PEREZ, 2008, p. 70).

Nesse sentido, entendemos que a política de formação da SEC em relação a esta nova organização curricular ocasionou impactos diferentes nas diversas Unidades Escolares, ao considerar o compromisso da equipe de gestores, supervisores, do seu corpo docente e do pessoal de apoio, visto que inúmeras interpretações foram feitas em relação ao documento.

Para algumas escolas esta perspectiva curricular foi aceita e exercida com o comprometimento aos contextos do entorno da escola e ampliaram suas concepções na tentativa de buscar problematizar a realidade e, em outras, fizeram do complexo temático a organização para um trabalho realizado a partir de temas, ou seja, elaborou-se o currículo na ótica de eixos temáticos.

Conforme os exemplos, podemos visualizar que nesta rede surgiram diferentes complexos temáticos, observados no exemplo da 'Escola A' e da 'Escola B'.



Figura 8 – Complexo temático da Escola A

Fonte: Documentos do acervo da Profª Úrsula Jacinto Medeiros, disponibilizado em junho/2017.

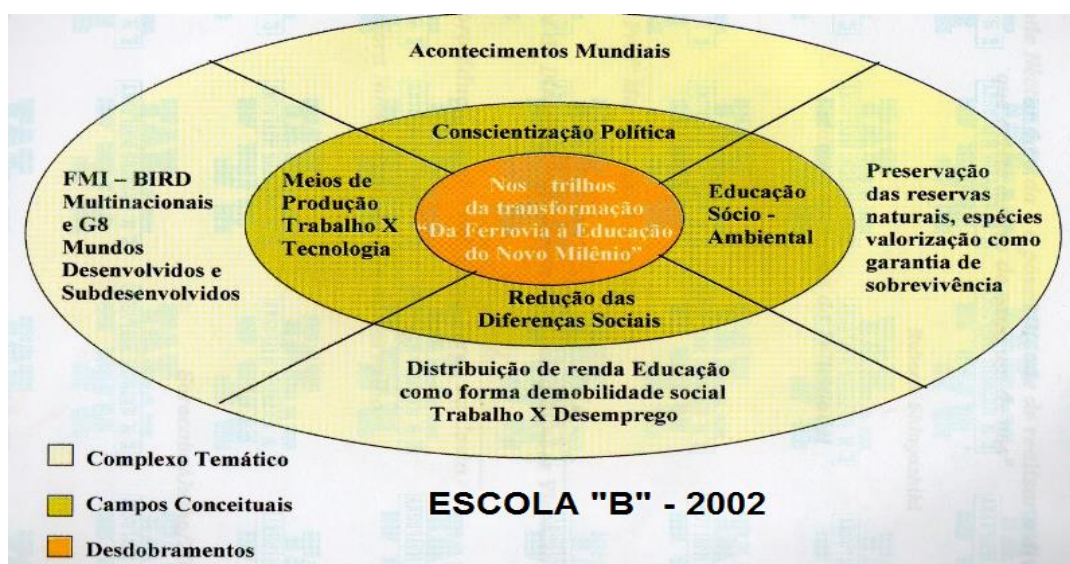


Figura 9 – Complexo temático da Escola B

Fonte: Documentos do acervo da Profª Úrsula Jacinto Medeiros, disponibilizado em junho/2017.

Importante destacar que, durante o período (199-2007), a SEC apresentou uma política de formação para atendimento às necessidades pontuais de cada escola, ampliando em 2004, sua equipe de professores formadores, buscando como resultado a expansão do trabalho na aproximação com e entre as unidades escolares.

Em 2007 foi estabelecida a parceria com o Instituto Paulo Freire (IPF) que ao analisar os documentos escolares, sugeriram como instrumento de avaliação, os indicadores de qualidade na educação⁷⁶.

Este momento de parceria da Secretaria da Educação com o IPF foi para assessorar a implementação do Programa “Escola Cidadã”, no desenvolvimento de várias ações entre elas: a formação das equipes escolares e a atualização do PPP de cada escola.

Conforme registros da SEC, o trabalho realizado pelo IPF desencadeou o enfraquecimento das ações voltadas ao complexo temático e encaminhou os processos desta rede para a elaboração do currículo mínimo.

Ao considerar a política de formação da SEC deste período, entendemos que a mesma buscou muito mais o caráter de orientação e produção do complexo temático, do que propriamente o da reflexão sobre a prática de cada educador e de cada escola.

Paulo Freire acredita na formação permanente dos educadores, mediante um processo contínuo de reflexão e problematização da práxis educativa, a fim de viabilizar a melhoria da qualidade da educação e das práticas pedagógicas e curriculares.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2002, p. 18).

Silva (2004), educador freireano, reafirma que uma perspectiva de formação permanente evidencia-se na prática das discussões coletivas e apresenta-se como forma de alcançar politicamente a educação democrática no cotidiano escolar.

É no movimento problematizador organizado, a partir da reflexão sobre as necessidades concretas, com o objetivo de compreendê-las como conflitos culturais e tensões epistemológicas, que se evidenciam as contradições sociais a serem superadas pelo plano de ação construído pela comunidade escolar (SILVA, 2004, p. 374).

Sendo assim, destacamos que a organização curricular da rede por intermédio do complexo temático buscou superar um currículo tradicional. No que tange ao problema da pesquisa observamos a tentativa em buscar pressupostos do currículo crítico-libertador, porém

⁷⁶ Instrumento avaliatório coordenado pela Ação Educativa, UNICEF, INEP e Ministério da Educação, com bases nas seguintes dimensões: ambiente educativo; prática pedagógica e curricular; avaliação, indicadores e perguntas; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; acesso e permanência dos alunos na escola e ambiente físico escolar.

as aproximações implícitas presentes no documento, ora não foram aprofundadas, ora não exibiram os mesmos significados em Freire.

Para finalizar este item, de modo a elucidar os principais tópicos, organizamos o quadro abaixo:

Quadro 21 - Quadro-síntese da organização curricular e o seu processo formativo

<p>Organização curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo estrutural: por intermédio do complexo temático; Baseado nas experiências da CAPI (Valinhos) e da Escola Cidadã (POA) - a concepção do complexo temático compreende os temas sob a ótica de eixos temáticos para o desenvolvimento centrado na formação humana e atrelado à realidade atual. • Modelo pedagógico/curricular: trabalho com projetos; Baseado na experiência da Escola Plural (BH), prática educativa que visa romper com a sequência de conhecimentos. A pluralidade dos projetos visava às possibilidades e necessidades do seu contexto de ação pedagógica. • <i>Categorias freireanas</i> <i>diálogo</i>: aproxima-se do currículo crítico-libertador, ao compreender os caminhos que a escola faz para encontrar o foco do complexo, porém o termo diálogo não é aprofundado nos pressupostos freireanos, entendendo que o diálogo para Freire propicia a reflexão sobre a realidade e a intervenção sobre a mesma; <i>problematização da realidade</i>: encontramos contrária a concepção freireana, visto que o currículo via complexo temático apresenta distanciamentos ao tema gerador (objeto de estudo não problematizado e os temas emergem sob a ótica do educador); <i>práxis</i>: aproxima-se dos pressupostos freireanos, por abordar a realidade sociocultural do local. Freire vai além, ao considerar que a realidade é para ser problematizada.
<p>Processo formativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise feita a partir da equipe de formação (por meio do documento Relatório da SEC – 2002) e da minha participação enquanto docente naquela época; • Apesar da equipe da SEC viabilizar o desenvolvimento da autonomia das escolas observamos a presença da verticalização do currículo, ou seja, a preocupação na elaboração das partes constitutivas do complexo temático. Paulo Freire vai além, pois acredita na formação permanente dos educadores, mediante um processo contínuo de reflexão e problematização da práxis educativa, a fim de viabilizar a melhoria da qualidade da educação e das práticas pedagógicas e curriculares.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como tema – o currículo – assunto de estudos e debates na contemporaneidade, inclusive em decorrência da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016) e, por conta das minhas vivências e reflexões nas questões curriculares, que permeou toda a minha trajetória, enquanto educadora, na rede de educação municipal de Sorocaba.

Considerando a amplitude do tema, delimitamos o assunto, ao refletir e analisar do movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba, compreendida entre 1999 e 2007.

No centro desta investigação, anunciamos o problema desta pesquisa: Em que medida há pressupostos crítico-libertadores no movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre os anos de 1999 e 2007?

Em buscas de respostas ao problema, definimos como objetivo geral, analisar criticamente o movimento de construção curricular municipal desta rede e como objetivos específicos: realizar a pesquisa bibliográfica sobre as teorias do currículo, aprofundando as teorias curriculares críticas, em especial o currículo crítico-libertador em Freire; analisar criticamente a partir dos seus aspectos histórico, social e político as intervenções das políticas públicas no âmbito curricular municipal deste período; analisar os documentos oficiais e os processos formativos das práticas realizadas nas Unidades Escolares, além de possibilitar contribuições para estudos sobre o currículo na atualidade.

Para alcançar esse objetivo, elaborou-se um processo metodológico de cunho qualitativo, envolvendo duas etapas: a primeira ao realizar a revisão bibliográfica do referencial teórico da pesquisa – teorias curriculares e concepção de currículo crítico em Freire – e, por conseguinte, a análise documental.

Nessa perspectiva, a análise documental embasou-se nos pressupostos do currículo crítico-libertador, devido à aparente existência nos documentos analisados.

Importante lembrar que o movimento de construção curricular desta rede, neste período, foi balizado no documento intitulado ‘Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a gestão democrática das escolas municipais’. Dessa forma, esta pesquisa não analisou somente o fenômeno particular – a organização curricular por

intermédio do complexo temático – e sim o Ideário e o PPP, por considerar que estes são inseparáveis e indissociáveis da totalidade histórico-social deste período.

O embasamento deste documento decorreu dos Cadernos da Escola Plural (Belo Horizonte), da Escola Cidadã de Porto Alegre e dos Cadernos de Valinhos (SP), sendo que estas duas últimas experiências embasaram-se na ‘organização dos programas de ensino segundo complexos’ de Pistrak, visando ultrapassar uma prática conservadora e tradicional da época, que exibia políticas públicas neoliberais, com currículos fragmentados num contexto rígido pela falta de diálogo com a realidade.

Inicialmente, percebemos que, durante o texto denominado “Ideário”, houve a preocupação em apresentar a concepção da educação sorocabana e os objetivos de cada nível escolar, porém sem aprofundamento epistemológico, apontando os conceitos de forma superficial.

Observamos na parte intitulada “Projeto Político Pedagógico” que, em vários excertos apresentou-se a mesma escrita do documento da CAPI – Valinhos, sugerindo que não houve um estudo a partir do contexto do município.

E no texto intitulado “Organização curricular por intermédio do complexo temático” encontramos a tentativa em buscar pressupostos do currículo crítico-libertador, porém as aproximações implícitas presentes no documento, ora não foram aprofundadas, ora não exibiram os mesmos significados em Freire.

Importante lembrar que, apesar da Secretaria de Educação ter viabilizado a autonomia das escolas na elaboração de seus currículos, a mesma se preocupou em institucionalizar um modelo predefinido, o que acarretou numa verticalização do currículo, no sentido da elaboração das partes constitutivas do complexo temático.

Constatamos, também, em nossas análises, que esta rede superou um currículo fragmentado e descontextualizado da realidade, porém permeou as três grandes teorias curriculares, na busca dos embasamentos teóricos e epistemológicos.

Evidenciamos esta constatação, no documento - Relatório (2002) da SEC – ao apresentar a avaliação dos processos – PPP e complexo temático – apontando as seguintes sugestões para os próximos anos:

1. No currículo do ensino fundamental deveria constar a identidade sócio-cultural; características do desenvolvimento humano, de acordo com a faixa etária: cognitivo, social, perceptivo-motor e afetivo; estabelecimento das competências em construção; processos pedagógicos na atuação do

professor; e princípios das áreas, para que estas sejam utilizadas na aquisição do conhecimento. Tendo como aporte teórico: Piaget, Perrenoud, Tomaz Tadeu da Silva, Paulo Freire, Edgar Morin, Boaventura de Souza Santos, Jorge Larossa, Vygotsky, o material da escola Plural, de Valinhos, da Escola Cidadã, dos Referenciais Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PEREZ, 2008, p.70).

Assim, podemos considerar que o movimento de construção curricular desta rede no período de 1999 a 2007 apresentou uma diversidade de teorias curriculares e de teóricos, de modo a inferir que as mesmas apresentaram-se “todas juntas e misturadas” nos documentos analisados (Ideário e PPP).

Também constatamos que ao analisar o documento na perspectiva curricular crítico-libertadora, sob a ótica das categorias freireanas *diálogo*, *práxis* e *problematização da realidade*, tais categorias, ora se aproximam, ora se distanciam dos mesmos significados que para Freire, de modo que, também, não foram aprofundados.

Em relação à categoria *diálogo*, o currículo desta rede faz relações com as falas da comunidade, porém não aprofunda esta questão quanto aos pressupostos freireanos. Considera a dialogicidade entre os sujeitos e a realidade, mas aborda este conceito de forma superficial. Em outro aspecto, apresenta a categoria diálogo entendendo que a superação do conteúdo linear e a possibilidade da interdisciplinaridade é um dos caminhos possíveis para o exercício do currículo crítico, porém distante da concepção libertadora, devido ao conceito de diálogo em todo o documento não apresentar aprofundamento do termo. Para Freire o diálogo, compreendido na relação horizontal entre educadores e educandos, possibilita problematizar a realidade e juntos buscar conhecimentos para a transformação das relações humanas e da sociedade vigente.

Quanto à categoria *práxis* encontramos implícita a concepção em Freire, ao considerar a realidade sociocultural para a elaboração do currículo, além da relação estabelecida entre o político, o pedagógico e a prática curricular, mas estes significados não foram aprofundados.

Para Freire (1987), um currículo crítico-libertador viabiliza o desenvolvimento da consciência crítica na relação entre educador e educando mediatizados pelo mundo. Este mesmo autor afirma, também, que o currículo crítico-libertador não só contextualiza, pois visa superar as relações desiguais e transformar a realidade vigente.

Em relação à categoria *problematização da realidade* encontramos tal concepção distante da freireana, observado no documento e na reflexão entre a teoria curricular crítica,

Pistrak e Freire, inclusive no que tange as aproximações e aos distanciamentos do complexo temático e do tema gerador.

Nesse sentido, podemos afirmar que esta rede apresentou uma visão distante das concepções de Paulo Freire, principalmente no que envolve a questão do trabalho com a ‘realidade do aluno’ e do real significado do termo ‘tema gerador’.

Para esta rede de ensino conhecer a realidade do aluno significou à época, simplesmente realizar um estudo do meio em que o mesmo vive, contextualizando as principais prioridades da comunidade, constatando-a.

Freire vai além desta abordagem, trazendo uma concepção de realidade histórica, sendo o sujeito “capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la” (FREIRE, 1987, p. 22).

Em análises aos documentos oficiais da proposta curricular e aos materiais usados nos processos formativos, no período entre 1999 e 2007, entendemos que a rede compreendeu equivocadamente tema gerador como o eixo central para a construção do complexo temático, pois a partir da constatação da realidade, o tema emergia da visão do educador, a exemplo podemos citar os temas: cidadania, meio ambiente, saúde, entre outros temas trabalhados à época.

Freire compreende o tema gerador como “uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens” (FREIRE, 1987, p. 50).

Em outras palavras, a busca pelo tema gerador em Freire, parte da visão de mundo dos educandos acerca da realidade e das análises dos educadores sobre as contradições sociais por eles vividas.

Nesse sentido, o conceito curricular em Freire, que está contido em sua concepção de educação libertadora, compreende que o objeto de estudo – a realidade concreta – deve ser problematizada, visando à superação destas contradições e, conseqüentemente, a transformação da realidade.

Assim, reiteramos que a análise do movimento da construção curricular desta rede entre os anos de 1999 e 2007, muito embora, tenha se revelado distante dos pressupostos da educação crítico-libertadora de Freire, em muitos aspectos, contribuiu para uma reflexão sobre os sentidos e significados dos usos de temas para a organização de práticas curriculares

que pretenderam superar o uso fragmentado de conhecimentos científicos na educação escolar.

Considera-se, portanto, que o movimento de construção curricular da rede municipal de educação de Sorocaba entre os anos de 1999 a 2007, muito embora, tenha buscado fundamentações no tema gerador de Freire, dele se distancia, e se aproxima da proposta de organização curricular por intermédio de complexos temáticos, segundo Pistrak.

Por fim, tais análises possibilitaram à esta pesquisadora uma reflexão sobre minha própria prática como vice-diretora de escola de uma unidade escolar desta rede, inclusive nas questões que envolvem a articulação da teoria com a prática e os aspectos que guiam a organização curricular em torno das visões de mundo de todos os membros da comunidade escolar (educadores, educandos, pais, gestores, entre outros) para romper com o discurso e com a prática dominante, que reproduz a realidade opressora e desigual. Logo, cabe destacar que a continuidade desta pesquisa através de estudos em escolas específicas poderá contribuir para análises mais aprofundadas, visando possibilidades de reflexão e de construção e desenvolvimento de uma concepção de currículo crítico-libertador, na atualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU. São Paulo, 1986.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010 de 7 de abril de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>.

BAPTISTA, Monica Correia. *Escola Plural*, 1998. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>

BECKER, Fernando. *O que é o construtivismo?* Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p.87-93.

BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 50/4, 25 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.rioei.org./deloslectores/3024Benite.pdf>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRAVO, Daniela Gaete Sewaybricker; NUNES, Fabiana Boschetti; TORRES, Juliana Rezende. Teoria Crítica sob enfoque freireano: apontamentos e ensaios de uma realidade local. In: I Congresso Internacional de Educação, 24,25 e 26 de outubro de 2016, UNISO, Sorocaba, São Paulo, Brasil. *Anais I Congresso Internacional de Educação “Cotidiano escolar: (in)quietudes e fronteiras em conhecimentos e práticas educacionais”* – Sorocaba, SP: UNISO, 2016, p.488-493.

_____. *O Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba: análise do escrito e de sua influência no trabalho docente, à luz de Paulo Freire*. 2017. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9189>>.

CALDART, Roseli Salete (org.) *Caminhos para a transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3ª. ed. Petrópolis. Vozes, 2006.

_____. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Portugal, ano/vol. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>

DELIZOICOV, Demétrio. *Conhecimento, tensões e transições*. 1991. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; MARQUES, Carlos Alberto; FERNANDES, Carolina dos Santos. Contextualização na formação inicial de professores de ciências e a perspectiva educacional de Paulo Freire. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.18, nº2, p.9-28, maio-ago, 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/epec/v18n2/1983-2117-epec-2016180201.pdf

FRAGELLI, Patricia Maria; CARDOSO, Luciana Cristina. *Currículo(s) e educação infantil: retrospectiva e perspectivas de trabalho*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2011. 80p. (Coleção UAB-UFSCar Pedagogia).

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Educação na Cidade*. 6ª. ed. São Paulo. Cortez, 2000.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo. Cortez e Moraes, 1979.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 10 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1980.

_____. *Educação e mudança*. 20 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1994.

_____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983 e 2013.

_____. *Papel da educação na humanização.* Revista da FAEEBA, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 1986 e 2002.

_____. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987 e 2015.

_____. *Política e Educação.* 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p.

_____. *Educação: o sonho possível.* In: BRANDÃO, C. R. (org.) *O educador: vida e morte.* Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREITAS, Luis Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. (org.) *A Escola-Comuna.* São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade.* Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história.* Petrópolis: Vozes, 13ª Ed. 2012.

_____. *A Construção Social do Currículo.* Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Coleção Educa, 1997.

GROPPO, Luís Antonio e MARTINS, Marcos Francisco. *Introdução à Pesquisa em Educação.* Campinas/Americana – SP, 2006.

HAMILTON, David. *Sobre as origens dos termos classe e curriculum.* Teoria & Educação, n. 6, p. 33-51, 1992.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.* Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública.* São Paulo: edições Loyola, 1990.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo.* SP: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casemiro. *Teorias Pós-críticas, Política e currículo*. Educação, sociedade e culturas, n. 39, 2013, p. 7-23. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação – abordagens qualitativas*. São Paulo EPU, 1986.

MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa; TORRES, Juliana Rezende. Abordagem Temática Freireana: uma concepção curricular para a efetivação de atributos da educação ambiental escolar. PUC/ SP. *Revista: E-curriculum*, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/9272/23136>>.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21^ad. Petrópolis, 2002.

MORAES, Maria Célia M. de; *Os pós-ismos e outras querelas ideológicas*. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP nº 24, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio e TADEU, Tomaz. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade / Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista* 12 Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

_____ Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.73, pp.109-138. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400009>.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 73 p.

OLIVEIRA, Cleiton de. *Estado, Município e Educação: análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo (1983-1990)*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

PACHECO, José Augusto. *Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares*. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.11 n.01 abr. 2013, PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

PEREIRA, Sara Aparecida. *Emancipação ou Ideologia? Uma análise da Matriz Curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba*. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba. 2015.

PEREZ, Elaine C. de M. F. *No cotidiano das creches – a infância sorocabana revelada: um estudo sobre as proteções negociadas com a violência*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISO: Sorocaba, 2008.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PONTUSCHKA, Nùbia N. A. *Geografia: pesquisa e ensino*. In: CARLOS, A. F. A. De (org). *Novos caminhos de geografia*. São Paulo: contexto, 2001.

PORTO ALEGRE. Ciclos de formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos*, nº 9, dezembro, 1996c.

PÚBLIO, Patrícia Lopes Ramos. *Políticas de Educação Especial no município de Sorocaba, de 1998 a 2012*, 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Sorocaba, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SAMPAIO, J; LIÃO JUNIOR, R. A experiência do Distrito Federal: uma gestão democrática e popular. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 245-253, set. 1999.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.90, n.224, 2009. Disponível em: rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/507.

_____; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.3 dez. 2011 Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

_____; Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>.

SILVA, Antônio F. G. da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. 405 p. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica, 2004.

_____. A matriz do pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12. n. 03. p. 2064 -2080, out. /dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20907>.

SILVA, Ribamar Nogueira da. *Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945)*. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Sorocaba, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. A golpes de estilo. In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina L. (Org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Documentos e identidades: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

SOROCABA. *Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática das Escolas Municipais*. Secretaria da Educação, 1999.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, 445 p.

TORRES, Juliana Rezende. *Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática Freireana*. 456 p. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis, SC, 2010.

VANNUCCHI, Aldo (org.); SANTOS, Wladimir dos; FREIRE, Paulo. *Paulo Freire ao vivo*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 147 p. (Coleção “Educ-ação” – 11).

VALINHOS. Em que consiste o Projeto Pedagógico da Escola. *Centro de Aprimoramento Pedagógico para Escola Inclusiva*, 1999.

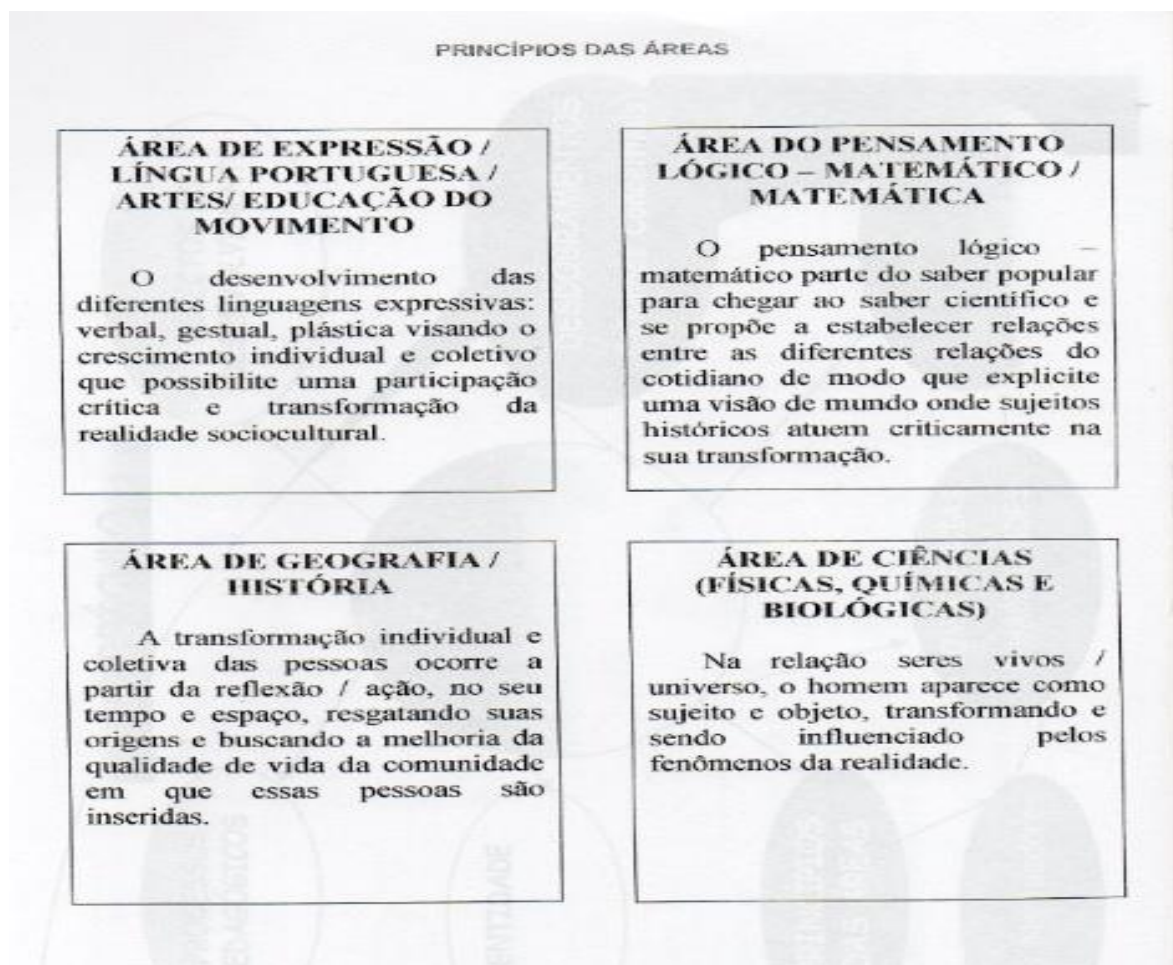
VALINHOS. Organização Curricular – Complexo Temático. *Centro de Aprimoramento Pedagógico para Escola Inclusiva*, fevereiro, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

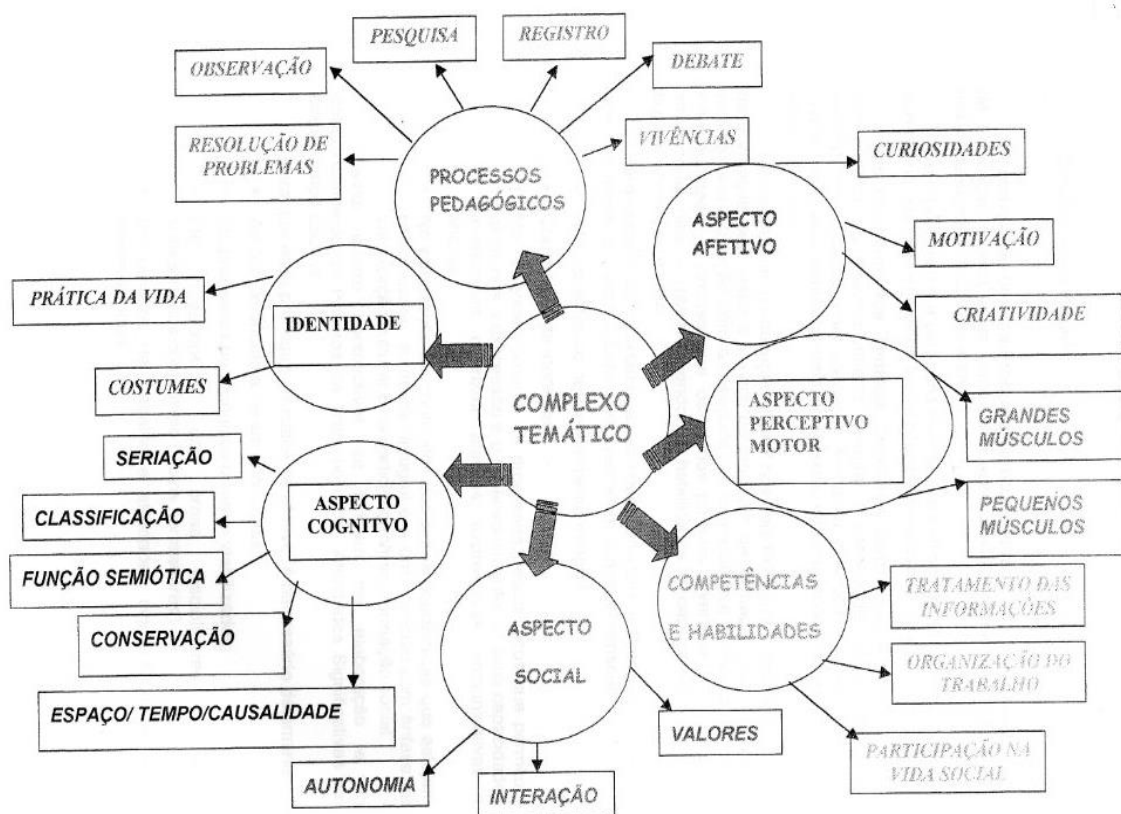
ANEXOS

ANEXO A – Princípios das áreas



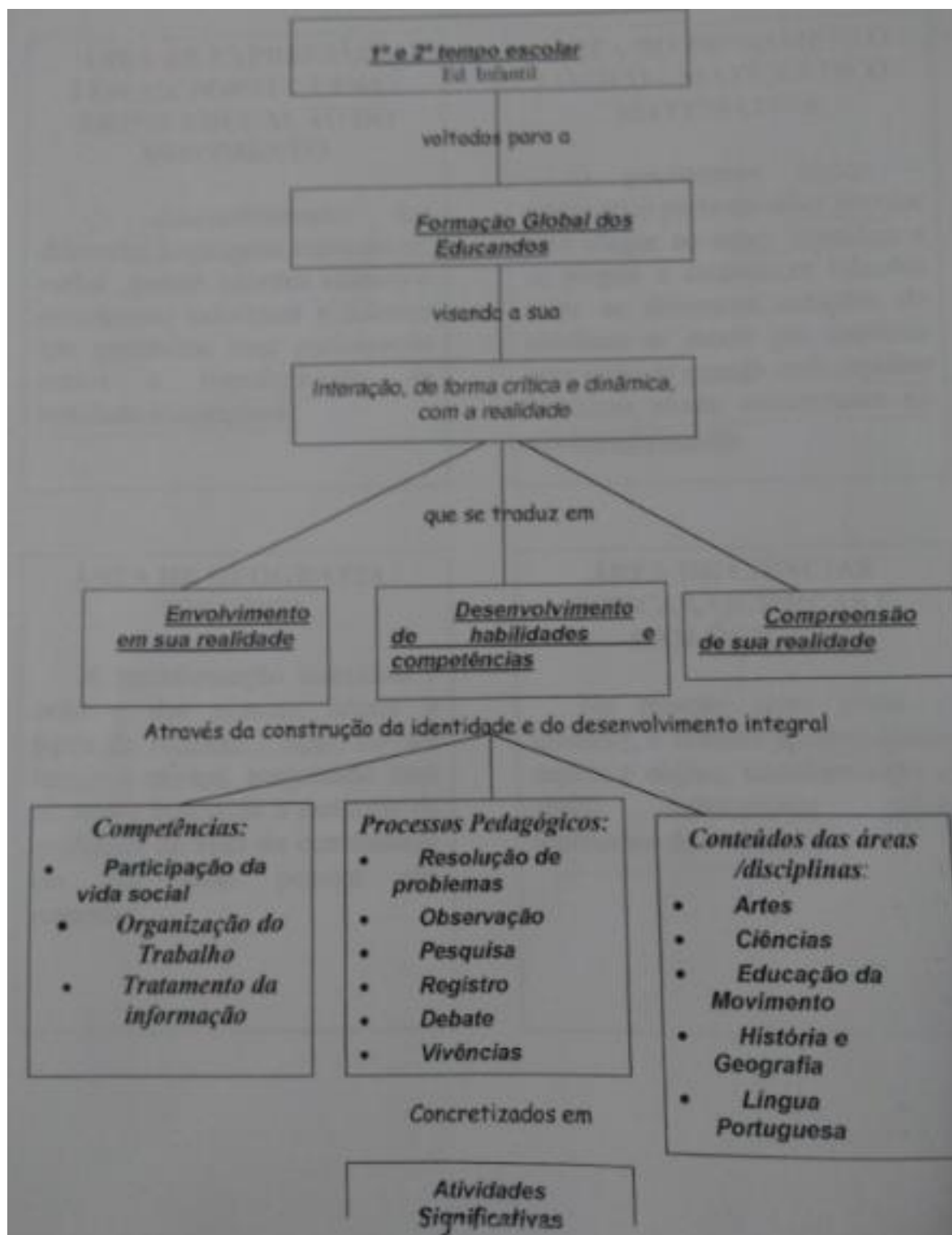
Fonte: Documentos do acervo da Profª Úrsula Jacinto Medeiros, disponibilizado em junho/2017.

ANEXO B - Aspectos principais do complexo temático do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Sorocaba



Fonte: Documentos do acervo da Profª Úrsula Jacinto Medeiros, disponibilizado em junho/2017.

ANEXO C - Aspectos principais do complexo temático da educação infantil da rede municipal de ensino de Sorocaba



Fonte: Documentos do acervo da Profª Úrsula Jacinto Medeiros, disponibilizado em junho/2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Carta de anuência

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sorocaba, 19 de maio de 2017.

Carta de anuência

À Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba

Profª Marta Regina Cassar

Prezada Senhora

Vimos, pelo presente, solicitar autorização para que a aluna Fabiana Boschetti Nunes, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, sob minha orientação, consulte os arquivos da Secretaria da Educação, com fins exclusivamente científicos, a fim de realizar sua pesquisa de mestrado intitulada: **UM OLHAR CRÍTICO-LIBERTADOR SOBRE O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA ENTRE 1999 E 2007.**


A referida pesquisa tem como objetivo analisar os documentos curriculares e os registros da prática da rede municipal de ensino de Sorocaba na perspectiva de uma educação libertadora, no recorte temporal entre 1999 e 2007.

A metodologia será a análise documental. Para tanto, envolverá a consulta de alguns documentos que estão disponibilizados no portal desta Prefeitura, bem como alguns documentos internos desta secretaria.

Certos de contarmos com a participação desta Secretaria da Educação no desenvolvimento deste estudo.

Agradecemos a colaboração.

Atenciosamente



Profª Dra. Juliana Rezende Torres
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

APÊNDICE B - Apresentação do pesquisador

Apresentação do pesquisador

A pesquisadora Fabiana Boschetti Nunes, CPF.156.603.438-80, RG nº 25.739.534-9, nascida em Sorocaba, portador do contato telefônico (015) 99125-9916 e e-mail fabianaboschettinunes@gmail.com, vinculado ao programa de pós graduação da Universidade Federal de São Carlos **solicita autorização** desta Secretaria de Educação para realização de pesquisa por meio do projeto **UM OLHAR CRÍTICO-LIBERTADOR SOBRE O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA ENTRE 1999 E 2007**, sob orientação do Profa. Dra. Juliana Rezende Torres, cujo objetivo geral é: analisar os documentos curriculares e a prática da rede municipal de ensino de Sorocaba na perspectiva de uma educação libertadora, no recorte temporal entre 1999 e 2007.

Estou ciente que este cadastro é apenas um instrumento oficializando minha solicitação, que passará pelos procedimentos da Secretaria da Educação e observará:

- Viabilidade da pesquisa
- Relevância da temática para o sistema municipal de ensino;
- A resposta ao pesquisador será formalizada via e-mail ou por telefone por um dos membros da equipe que compõe a Secretaria da Educação.

Atenciosamente



Fabiana Boschetti Nunes

CPF.156.603.438-80

RG.25.739.534-9

APÊNDICE C – Termo de responsabilidade do pesquisador**Termo de responsabilidade do pesquisador**

Nome da Pesquisadora: Fabiana Boschetti Nunes, proponente da pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada **UM OLHAR CRÍTICO-LIBERTADOR SOBRE O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA ENTRE 1999 E 2007**, declaro que respeito e tenho pleno conhecimento dos procedimentos éticos que envolvem a execução deste Projeto de Pesquisa junto à Secretaria de Educação do Município de Sorocaba, bem como comprometo-me a executá-los, conforme critérios abaixo: O pesquisador deverá junto ao Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação assinar o Termo de Responsabilidade, comprometendo-se a:

- a) Divulgar à SEDU os protocolos que se fazem necessários para acompanhamento da pesquisa;
- b) Junto ao Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação apresentar os dados, informações quantitativos/qualitativos coletados por meio da pesquisa, para a Secretária da Educação em data consensada entre ambos;
- c) Enviar a versão final do trabalho de pesquisa em formato digital (CD-ROM OU DVD) e impresso para o acervo da Secretaria de Educação;
- d) Submeter a outra análise da Secretaria de Educação, dissertação ou tese caso venha a se tornar livro ou artigo em revista indexada;

Atenciosamente



Fabiana Boschetti Nunes

CPF.156.603.438-80

RG.25.739.534-9

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre esclarecimento**Termo de consentimento livre esclarecimento**

Título do Projeto: **UM OLHAR CRÍTICO-LIBERTADOR SOBRE O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA ENTRE 1999 E 2007.**

Pesquisadora Responsável: FABIANA BOSCHETTI NUNES

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA

Telefones para contato: (15) 99125-9916

Esclareço que para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa não será necessário a participação de nenhum sujeito da Secretaria de Educação do município de Sorocaba, os dados referentes a esta secretaria serão feitos por análise documental.

Atenciosamente



Fabiana Boschetti Nunes

CPF.156.603.438-80

RG.25.739.534-9

APÊNDICE E - Autorização da pesquisa

Realização de pesquisa

Entrada x



Elisa Ivace Momoshima <emomoshima@sorocaba.sp.gov.br>

30 de mai (Há 4 dias) ☆



📧 para mim ▾

Boa tarde Fabiana,

A Marta pediu para informar que você poderá realizar a pesquisa, ficará sob a supervisão da Supervisora Rogéria. Os seus documentos estão sendo encaminhados para ela pelo protocolo.

Abraços,

Elisa Ivace Momoshima

Secretaria da Educação

Prefeitura de Sorocaba

15 3238 2244/2201

emomoshima@sorocaba.sp.gov.br



**Prefeitura de
SOROCABA**

Secretaria da Educação

Endereço: Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes, 3.041,

Alto da Boa Vista - 1º andar.

Fone: (15) 3238-2244 / 2201

E-mail: educacao@sorocaba.sp.gov.br