UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARILIA GABRIELA DE MENEZES GUEDES

CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA AS POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NOS SISTEMAS DE ENSINO

RECIFE
2012

MARILIA GABRIELA DE MENEZES GUEDES

CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA AS POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NOS SISTEMAS DE ENSINO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª. Drª Maria Eliete Santiago

RECIFE
2012

Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Responsável: Mônica Uchôa, CRB-4/1010

O48f Guedes, Marília Gabriela de Menezes.
Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino / Marília Gabriela de Menezes Guedes. – Recife: O autor, 2012.
236 f : il. ; 30 cm.

Orientadora : Profª Drª Maria Eliete Santiago.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.
Inclui bibliografia e anexos.

1. Pedagogia – Paulo Freire. 2. Pedagogia - Currículo. 3. Políticas - Práticas curriculares. 4. Gestão democrática - Fóruns Itinerantes. I. Santiago, Eliete Maria. II. Título.

CDD 370.71 (22. ed.) UFPE (CE2012-62)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA AS POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NOS SISTEMAS DE ENSINO

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Maria Eliete Santiago
1ª Examinadora/Presidente

Profª. Drª. Ana Maria Saul
2º Examinadora

Prof. Dr. José Batista Neto
3ª Examinador

Profª. Drª. Rita de Cássia Cavalcanti Porto
4ª Examinadora

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva
5º Examinador

Recife, 22 de junho de 2012.

DEDICATÓRIA

Lúcia Maria da Silva Menezes, minha mãe, neste momento me vêm tantas lembranças cheias de saudades e muitas ainda repletas de dor pela enfermidade que assolou teu corpo e te levou embora de forma dolorosa e precipitada. O que conforta e alegra o meu coração é a certeza de que estás nos braços do Pai e de que te encontrarei. Tenho tentado vivenciar o que teu jeito forte e ousado sempre nos ensinou: não temer e seguir em frente. Os alicerces plantados por ti em minha vida me trouxeram até aqui. Conseguimos!

A todas as professoras, sujeitos da pesquisa, pela força e determinação com que corporificaram suas palavras com ações que têm possibilitado construir um projeto educacional, no estado de Pernambuco e no município de Camaragibe, comprometido com a denúncia da realidade opressiva e da alienação desumanizadora e que coopera para o anúncio da dignidade do homem e de realidade mais justa e democrática.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, Rei dos reis, Senhor dos senhores, razão da minha existência e do meu viver. Senhor, quando relembro os momentos vividos, tenho plena certeza de que estavas comigo, ora ao meu lado, conduzindo-me pela mão, ora me carregando nos teus braços. Não tenho palavras para agradecer a tua bondade e misericórdia, pois, dia após dia, me cercas com a tua fidelidade e teu infinito amor. Ajuda-me a nunca esquecer que tudo que tenho, tudo o que sou e o que vier a ser vem de Ti, Jesus. Toda honra, toda a vitória pertence ao Senhor. Todo louvor e toda glória entrego a Ti, porque sem Ti eu não chegaria até aqui.

Ao meu pai, que sempre esteve ao meu lado, ajudando-me a enfrentar os desafios da vida, mesmo quando não concordava com as minhas escolhas.

Ao meu marido, pela compreensão, apoio nos momentos difíceis e de ausências e por proporcionar os alicerces materiais, emocionais e espirituais a nossa família que contribuíram para a realização tranquila deste trabalho. À minha filha, pelo olhar e sorriso que alimentaram as minhas forças para continuar a caminhada. Vocês são presentes de Deus que alegram e renovam os sonhos.

À minha irmã Juliana, pelo exemplo de firmeza diante dos obstáculos, pelo seu bom humor e alegria de viver, e ao meu sobrinho Thiago, que, apesar de já ser um rapaz, para mim sempre vai ser *Thiaguinho,* o menino lindo, de coração puro, caráter íntegro e temente a Deus. Vocês me inspiram e fazem ter a certeza de que a vida vale a pena.

Ao meu sogro, cunhadas, cunhados e todos os familiares, pela compreensão da pouca disponibilidade de tempo para partilhar os momentos em família e pela torcida para a concretização do trabalho.

À professora, orientadora e amiga Eliete Santiago. Uma das primeiras aprendizagens ao seu lado foi que a vida é vivida em todas as suas dimensões. Isso é que vivi durante esse tempo, com aprendizagens que demonstravam a sua amorosidade e rigor acadêmico. Reconheço-lhe profundamente o esforço e agradeço as longas horas de dedicação na construção desta pesquisa. Tenho o privilégio de dizer: concluímos este trabalho, mas temos muitos outros a desenvolver na Cátedra Paulo Freire/UFPE. Esta certeza me traz alegria e acalma o meu coração, continuaremos...

À família da professora Eliete Santiago, em especial, a dona Glória e a Edna, pelo carinho com que nos recebia, muitas vezes, em horários inoportunos, mas sempre tínhamos os seus sorrisos, os abraços afetuosos e os cuidados.

Aos membros da banca examinadora de qualificação, que muito contribuíram no exercício de pensar e repensar o direcionamento desta pesquisa: Rita de Cássia Porto Cavalcante, José Batista Neto e Eliete Santiago.

A todos(as) os(as) professores(as) do Programa de Pós-graduação em Educação, em especial, aos(as) professores(as) do Núcleo Formação de Professores e Prática Pedagógica pela acolhida e pelas importantes contribuições com a minha formação acadêmica. Ao meu primeiro professor no Curso de Doutorado, prof. João Francisco de Souza, pelas provocações para pensarmos uma educação voltada para a humanização do sujeito e ao prof. José Batista Neto, pela disposição, seriedade e conduta ética com que realiza o seu trabalho.

À minha turma do doutorado, pelos momentos de aprendizado, pelos laços de amizade construídos, e, em especial, a Margarete Sampaio, companheira inseparável dos momentos de dificuldades, de alegrias, de desafios e de conquistas durante essa trajetória. O vivido possibilitou ter uma amiga que ultrapassa o tempo e o espaço do doutorado.

À secretaria do Programa, em especial, a Karla Gouveia, Morgana Marques e Shirley Cristiane, pela dedicação e paciência na organização da nossa vida acadêmica.

À Universidade Federal de Pernambuco, em especial, ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, pela compreensão, apoio fraterno, estímulos e torcidas durante a realização deste trabalho.

A todos e todas que fazem a Cátedra Paulo Freire/UFPE, pelos momentos de estudos, discussões e partilhas que nos ajudaram a compreender cada vez mais o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire.

A Rejane Martins Novaes Barbosa, responsável pela minha inserção na vida acadêmica, o meu profundo agradecimento pela confiança sempre depositada em mim.

RESUMO

Filósofos, educadores e curriculistas comprometidos com o paradigma da educação emancipatória de vários países compartilham a ideia de que o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire está sempre em movimento e dialoga com diferentes questões contemporâneas, assim como traz elementos norteadores para a construção da teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com humanização dos sujeitos. Assim, desenvolvemos o trabalho mobilizada por essas ideias e estimulada pela curiosidade epistemológica de compreender a contribuição de Paulo Freire na formulação de políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino. Buscamos aprofundar o conhecimento sobre os referenciais freireanos e as contribuições de autores que discutem o currículo na perspectiva crítica, como Apple (2006), Freire (2001, 2003, 2005, 2008), Giroux (1997), Goodson (2008), McLaren (1997), Pacheco (2005), Santiago (2006), Saul (1998), Young (2009). Apoiamo-nos no método materialismo histórico e dialético, utilizando-nos da abordagem plurimetodológica. Já na organização e no tratamento dos dados, recorremos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008). O estudo exploratório permitiu conhecer os sistemas de ensino do estado de Pernambuco que apresentam traços do pensamento de Paulo Freire nas propostas educacionais e curriculares, assim como selecionar o lócus da investigação: a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SE/Pernambuco) nos anos de 1980 e 1990. Focalizamos as ações desenvolvidas no segundo e o no terceiro governo de Miguel Arraes e, na atualidade, a Secretaria de Educação do município de Camaragibe. Nesse município, elegemos uma unidade escolar para acompanhar o trabalho educacional nela realizado. Os estudos feitos por nós revelaram que a Secretaria de Educação de Pernambuco embasou as políticas de gestão, as políticas de ensino, as políticas de formação e valorização do profissional da educação no movimento de recriação e ressignificação dos princípios freireanos com destaque para os Fóruns Itinerantes de Educação, os Conselhos Escolares e os Círculos de Educação e Cultura. Quanto à Secretaria de Educação do município de Camaragibe o que encontramos no chão da escola com o trabalho pedagógico desenvolvido na relação docente-discente mostrou que o repertório de conhecimentos acerca do pensamento freireano discutido nos processos de formação estava presente no planejamento, na organização do espaço e do tempo pedagógico com as situações de produção de conhecimento. É possível perceber que, nos processos de formulação e nas vivências das políticas e práticas curriculares nos referidos sistemas de ensino, estavam desenhadas as contribuições de Paulo Freire, porque defendiam a participação democrática, o exercício da autonomia e a descentralização do poder como elementos basilares para a construção de uma sociedade democrática. A proposta educacional libertadora tomou forma com as experiências nos Círculos de Educação e Cultura reinventado criativamente pela SE/Pernambuco para os jovens e adultos pernambucanos. Nas políticas de formação e valorização do profissional da educação, apoiadas nas discussões de Paulo Freire sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, os referenciais freireanos foram adotados como conteúdo e forma nos processos de formação continuada dos(as) professores(as).

Palavras-chave: pedagogia Paulo Freire, currículo, políticas e práticas curriculares, gestão democrática, Fóruns Itinerantes de Educação, Círculo da Educação e Cultura.

ABSTRACT

Philosophers, educators and curriculistas committed to the paradigm of the emancipatory education in several countries share the idea that the political-pedagogical thinking of Paulo Freire is always in motion and it dialogues with various contemporary issues, and provides guiding elements for the construction of curriculum theory emancipatory and ethically committed to humanize each individual. Thus, we developed the work mobilized by these ideas and stimulated by the epistemological curiosity to understand the contribution of Paulo Freire to the formulation of policies and curriculum practices in school systems. We seek to deepen knowledge from the Freirean examples and the contributions from authors who discuss the curriculum in a critical perspective, as Apple (2006), Freire (2001, 2003, 2005, 2008), Giroux (1997), Goodson (2008), McLaren (1997), Pacheco (2005), Santiago (2006), Saul (1998), Young (2009). We rely on historical materialism and dialectical method, using the multi-methodological approach. Regarding the organization and data processing, we used the content analysis (BARDIN, 2008). A deep research allowed us to know the educational system of the state of Pernambuco, where it shows traces of Paulo Freire's thoughts about educational and curricular proposals as well as selecting the locus of investigation: Department of Education of the state of Pernambuco (SE/Pernambuco) in 1980 and 1990. We focus on the actions taken in the second and the third government of Miguel Arraes and, currently, the Department of Education of Camaragibe city. In this city, we chose a school to monitor the educational work done on it. The research made showed us that the Department of Education of Pernambuco strengthened The management policies, education policies, the educational professional formation and valorization policies in the movement of rebirth and redefinition of Freirean principles with emphasis on the Intinerant Forums of Education, the School Boards and the Circles of Education and Culture. Regarding to the Department of Education of Camaragibe, what we find on the floor of the school through the pedagogical work developed in a teacher-student relationship showed that the repertoire of knowledge about Freire´s idea discussed in the processes of formation was present in the planning, organization of space and pedagogical time in situations of knowledge production. It is possible to realize that in formulating policies and in the experiences of this policies and curricular practices in these education systems were designed the contributions of Paulo Freire, because they defended the democratic participation, the autonomy exercise and the power decentralization as key elements in the construction of a democratic society. The liberating educational proposal took shape with the experiences in the Circles od Education and Culture creatively reinvented by SE / Pernambuco for youth and adults from Pernambuco. Formation and valuation policies of professionals of education, supported by Paulo Freire in his speeches about the inseparability between theory and practice, the Freirean references were adopted as a content and form in the processes of continuous formation to (the) teacher (s).

Key words: Paulo Freire pedagogy, curriculum, policies and curriculum practices, democratic management, Itinerant forums of Education, Circle of Education and Culture.

RÉSUMÉ

Philosophes, éducateurs et sociologues du curriculum, de différents pays, engagés dans le paradigme de l'éducation émancipatrice, partagent l'idée selon laquelle la pensée politico-pédagogique de Paulo Freire est toujours en mouvement et éclaire les différents questionnements contemporains. Elle apporte des orientations pour la construction d'une théorie curriculaire émancipatrice et éthiquement engagée pour l'humanisation des sujets. Ainsi, nous développons ce travail mobilisé par ces idées et stimulé par cette curiosité épistémologique cherchant à comprendre la contribution de Paulo Freire dans la formulation de politiques et de pratiques curriculaires dans les systèmes d'enseignement. Nous visons à approfondir nos connaissances relatives aux références freiriennes et les contributions d'auteurs qui appréhendent le curriculum dans une perspective critique, tels qu'Apple (2006), Freire (2001, 2003, 2005, 2008), Giroux (1997), Goodson (2008), McLaren (1997), Pacheco (2005), Santiago (2006), Saul (1998), Young (2009). Nous nous inscrivons pour cela dans la méthode du matérialisme historique et dialectique, en faisant usage de l'approche pluri-méthodologique. Nous avons convoqué l'analyse de contenu (Bardin, 2008) lors de l'organisation et du traitement des données. L'étude exploratoire a permis de connaître les systèmes d'enseignement de l'Etat de Pernambuco qui présentent des traits caractéristiques de la pensée de Paulo Freire dans leurs présupposés éducatifs et curriculaires. Elle a aussi permis de délimiter le lieu et la période de recherche: le Secrétariat de l'Éducation de l'État de Pernambuco (SE/Pernambuco) dans les années 1980 et 1990. Nous nous focalisons plus particulièrement sur les actions développées durant le second et troisième mandat du gouvernement de Miguel Arraes. Pour ce qui est de l'actualité de notre objet de recherche, nous nous centrons sur l'action du Secrétariat de l'Éducation de la municipalité de Camaragibe. C'est en effet dans cette commune que nous avons retenu une unité scolaire afin d'accompagner le travail éducatif qui y est conduit. Les études que nous avons menées révèlent que le Secrétariat de l'Éducation de Pernambuco a fondé ses politiques de gestion, ses politiques d'enseignement, ses politiques de la formation et valorisation des professionnels de l'éducation dans le mouvement de recréation et de re-signification des principes freiriens dans le cadre des Forums Itinérants de l'Éducation, des Conseils Scolaires et des Cercles d'Éducation et de Culture. Le Secrétariat de l'Éducation de la municipalité de Camaragibe, que nous avons appréhendé à travers le travail pédagogique développé autour de la relation enseignant-élève(s) à l'école, a montré qu'un répertoire de connaissances propre à la pensée freirienne relatif aux processus de formation était présent dans l'organisation de l'espace et des situations de production de connaissance. Il a été possible de percevoir que dans les processus de formulation et de mise en œuvre des politiques et des pratiques curriculaires propres aux systèmes d'enseignement s'exprimaient les apports de Paulo Freire tels que la participation démocratique, l'exercice de l'autonomie, la décentralisation du pouvoir ; qu'il défendait comme des fondamentaux pour la construction d'une société démocratique. La proposition éducative libératrice a pris forme à travers des initiatives telles que les Cercles d'Education et de Culture reinventé de façon créative par le SE/Pernambuco à destination de jeunes et des adultes pernamboucains. En ce qui concerne les politiques de la formation et valorisation des professionnels de l'éducation, s'appuyant sur le discours de Paulo Freire autour de l'indissociabilité entre théorie et pratique, les références freiriennes ont été convoquées pour renforcer tant la forme que le contenu de la formation continue des enseignant(e)s.

Mots-clés: Paulo Freire Pédagogie, curriculum, politiques et pratiques curriculaires, gestion démocratique, Forums Itinérants de l'Éducation, Cercles d'Éducation et de Culture.

RESUMEN

Filósofos, educadores y curriculistas comprometidos con el paradigma de la educación emancipadora en varios países comparten la idea de que el pensamiento políticopedagógico de Paulo Freire está siempre en movimiento y que dialoga con diversos temas de la actualidad, como también trae elementos que guían la construcción de la teoría curricular emancipadora y éticamente comprometidos con la humanización de los sujetos. Así, desarrollamos el trabajo movido por estas razones y estimulados por la curiosidad epistemológica para comprender la contribución de Paulo Freire en la formulación de políticas y prácticas curriculares en los sistemas escolares. Tratamos de profundizar el conocimiento acerca de las referencias y las aportaciones de Freire y de otros autores que discuten el plan de estudios en la perspectiva crítica, como Apple (2006), Freire (2001, 2003, 2005, 2008), Giroux (1997), Goodson (2008), McLaren (1997), Pacheco (2005), Santiago (2006), Saúl (1998), Young (2009). Nos apoyamos en el materialismo histórico y el método dialéctico, mediante el enfoque de plurimetodológica. Ya en la organización y tratamiento de los datos, se utilizó el análisis de contenido (Bardin, 2008). El estudio exploratorio ayudó a identificar los sistemas educativos del estado de Pernambuco, que muestran las huellas del pensamiento de Paulo Freire en las propuestas educativas y curriculares, así como seleccionar el lugar de la investigación: Departamento de Educación del Estado de Pernambuco (SE / PE) en el año 1980 y 1990. Nos centramos en las medidas adoptadas en el segundo y el tercer gobierno de Miguel Arraes y, actualmente, el Departamento de Educación de Camaragibe. En esa ciudad, eligimos una unidad escolar para acompañar la labor educativa en ella realizado. Los estudios revelaron que el Departamento de Educación de Pernambuco embasó las políticas de gestión, las políticas de educación, las políticas de formación y valoración para profesionales de la educación en el movimiento de renacimiento y de la redefinición de los principios de freirianos, con énfasis en las Juntas de Educación itinerante, los Consejos Escolares y los Círculos de Educación y Cultura. Respecto al Departamento de Educación de Camaragibe lo que encontramos en la escuela fue un trabajo pedagógico desarrollado basado en la relación profesoralumno. Esa práctica demostró que el repertorio de conocimientos sobre el pensamiento de Freire discutido en los procesos de formación estuvo presente en la planificación, organización del espacio y el tiempo para las situaciones de enseñanza de producción de conocimiento. Se puede ver que, en la formulación de las políticas y en las experiencias y prácticas en estos sistemas educativos curriculares se han diseñado las contribuciones de Paulo Freire, porque defienden la participación democrática, el ejercicio de la autonomía y la descentralización del poder como elementos clave en la construcción de una sociedad democrática. La propuesta educacional libertadora tomó forma con las experiencias en los Círculos de Educación y Cultura reinventadas creativamente por la SE / Pernambuco para jóvenes y adultos pernanbucanos. En las políticas de formación y valoración de los profesionales de la educación, apoyadas en las discursiones de Paulo Freire respecto a la inseparabilidad entre la teoría y de la práctica, los referenciales freireanos fueron adoptados como contenido y forma para el proceso de formación continua de (la) maestro (s).

Palabras clave: Paulo Freire, la pedagogía, currículo, las políticas y prácticas curriculares, gestión democrática, Educación foros itinerantes, de Educación y Cultura del Círculo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contextos de influências com base na contribuição teórica de Ball 36

Figura 2 - Os pilares do processo permanente de construção e reconstrução curriculares 53

Figura 3 - Mapa dos municípios selecionados da região metropolitana de Recife 61

Figura 4 - Mapa geográfico que apresenta o IDH das regiões brasileiras 89

Figura 5 - Gráfico que apresenta o IDH das regiões brasileiras 89

Figura 6 - Contribuições do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire na SE/Pernambuco 91

Figura 7 - Painel com as letras do alfabeto fixado na sala da educação infantil 96

Figura 8 - Diretorias Executivas Regionais de Educação e Regiões de Desenvolvimento no estado de Pernambuco 111

Figura 9 - Convite para formação dos professores que atuavam nos CEC 126

Figura 10 - Anais do Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos 127

Figura 11 - Influência do pensamento de Paulo Freire nas políticas educacionais de Pernambuco 138

Figura 12 - As cinco regiões político-administrativa do município de Camaragibe 158

Figura 13 - Contribuições do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire para SE/Camaragibe 166

Figura 14 - As ações desenvolvidas pela professora no cotidiano escolar 174

Figura 15 - Mobiliário utilizado pela Educação Infantil 175

Figura 16 - Contação de história utilizando fantoches 180

Figura 17 - Jogo produzido pela professora e pelas crianças 181

Figura 18 - Jogo “Bingo dos sons iniciais” 182

Figura 19 - Jogo “Caça-rimas” 183

Figura 20 - Momentos vivenciados na brincadeira de faz de conta 185

Figura 21 - Atividade realizada pelas crianças 189

Figura 22 - Mural com figuras e palavras de frutas 190

Figura 23 - Desenhos de algumas crianças publicados na seção Meu desenho do *Diarinho* 191

Figura 24 - Painel com as releituras das crianças das obras de arte de Eckhout 193

Figura 25 - Painel com as releituras das crianças das obras de arte de Tarcila do Amaral 194

Figura 26 - Trabalhos socializados na feira de conhecimento 195

Figura 27 - Ações desenvolvidas pela professora pautadas nos princípios freireanos 197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - *Corpus* Documental da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e dos municípios 63
Quadro 2 - Mapeamento Documental 69
Quadro 3 - *Corpus* Documental da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco .. 90
Quadro 4 - *Corpus* Documental da Secretaria de Educação do Município de Camaragibe 93
Quadro 5 - Identificação das professoras entrevistadas da SE/Camaragibe 94
Quadro 6 - O conselho escolar na vida da escola 136

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Análise de Conteúdo

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AP – Programa da Administração Participativa

CEC – Círculos de Educação e Cultura

CEDES – Conselho Educacional de Desenvolvimento Econômico e Social de Pernambuco

CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMEC – Conferência Municipal de Educação

CPFreire – Centro Paulo Freire

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

CPMF – Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira

CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente

DERE – Diretorias Executivas Regionais de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPENN – Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste

FAFIRE – Faculdade Frassinetti do Recife

FEIPE – Fórum em Defesa da Educação Infantil em Pernambuco

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIE – Fóruns Itinerantes de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FSE – Fundo Social de Emergência

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GRE – Gerências Regionais de Educação do Estado

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

NSE – Nova Sociologia da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PACE – Programa Agente Comunitário da Educação

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCC – Plano de Cargos e Carreiras

PCCS – Plano de Cargos, Carreiras e Salários

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Plano Estadual de Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPPE – Projeto Político Pedagógico da Escola

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PST – Partido Social Trabalhista

PT – Partido dos Trabalhadores

RMR – Região Metropolitana de Recife

SE/Camaragibe – Secretaria de Educação do município de Camaragibe

SE/Pernambuco – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

SESI – Serviço Social da Indústria

SISEMCg – Sindicato dos Servidores Municipais de Camaragibe

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17
CAPÍTULO 1 TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE 26
1.1 Teorias Críticas do Currículo 26
1.2 Relação e Diálogo: categorias do pensamento de Paulo Freire 39
1.2.1 Relação: categoria e atitude no pensamento freireano 42
1.2.2 Diálogo: categoria e dinâmica do pensamento freireano 50
CAPÍTULO 2 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO 60
2.1 Delimitação e aproximação do campo de pesquisa 61
2.2 Traços dos referenciais freireanos nas propostas educacionais e curriculares dos sistemas de ensino 71
2.3 Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e Secretaria Municipal de Educação de Camaragibe: chão, sujeitos e tempos da pesquisa 88
2.4 Escola Municipal João Paulo II: chão da prática pedagógica na relação docente-discente 96
CAPÍTULO 3 A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO NOS ANOS DE 1980 E 1990 102
3.1 Cenário nacional, relações com o governo de Miguel Arraes e a política educacional no estado de Pernambuco 102
3.2 O Fórum Itinerante de Educação: instrumento de participação popular na formulação das políticas educacionais 110
3.2.1 A construção da política de formação e valorização do profissional da educação 119
3.2.2 A construção da política de ensino 128
3.3 Os Conselhos Escolares 135
3.4 As políticas educacionais do estado de Pernambuco: dialogando com Paulo Freire 138
3.4.1 Os fóruns itinerantes de educação e os conselhos escolares: a materialização dos princípios freireanos de gestão democrática na Secretária de Educação de Pernambuco 140
3.4.2 Referenciais freireanos como princípios nos processos críticos e criativos de formação de professores na Secretaria de Educação de Pernambuco 145
3.4.3 Círculo de Educação e Cultura: a vivência dos princípios da educação libertadora para os jovens e adultos na Secretaria de Educação de Pernambuco 150

CAPÍTULO 4 POLÍTICA E PRÁTICA EDUCATIVA NO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE 157
4.1 O processo de construção da política educacional no município de Camaragibe 157
4.1.1 Conferência municipal de educação de Camaragibe (COMEC) 162
4.1.2 As políticas educacionais do município de Camaragibe: dialogando com Paulo Freire 167
4.2 O olhar para o trabalho na relação docente-discente no chão da escola 174
4.2.1 A organização do espaço e tempo pedagógicos: o contexto da sala de aula 176
4.2.2 Organização das situações de produção de conhecimento 177
4.2.3 O olhar para o trabalho pedagógico na relação docente-discente: dialogando com Paulo Freire 197
CONSIDERAÇÕES FINAIS 206
REFERÊNCIAS 214
APÊNDICES 225
APÊNDICE A 226
APÊNDICE B 228
APÊNDICE C 229
ANEXOS 230
ANEXO A 231
ANEXO B 232
ANEXO C 233
ANEXO D 236

INTRODUÇÃO

Nosso interesse pelo objeto de estudo vem sendo construído desde a pesquisa de mestrado[1], na qual investigamos a contribuição do pensamento freireano para o desenvolvimento de educação científica e tecnológica humanizadora, cujo foco está centrado no ser humano e nas suas condições existenciais. Os resultados desta pesquisa revelaram que os referenciais freireanos se constituem como fundamento de educação científica voltada para a emancipação do sujeito na medida em que orienta a materialização de ações didáticas que podem promover o resgate, nos estudantes, de valores humanos, como solidariedade, respeito mútuo e justiça; desenvolver atitudes responsáveis diante das questões sociais e ambientais, proporcionar maior envolvimento e motivação nas aulas de ciências e, consequentemente, a compreensão dos conceitos científicos envolvidos.

No doutorado, essa problemática de investigação se ampliou a partir dos estudos no campo do currículo que têm permitido aprofundar concepções e abandonar aquela restrita e fragmentada, referente ao currículo como apenas programação de conteúdos. Assim, nessa linha, o currículo passou a ser visto como instrumento de ação política que retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade, o tipo de educação e a concepção de sujeito que se deseja formar. Tal compreensão nos levou a reconhecer a relevância dos referenciais freireanos para área do currículo, superando paradigmas tradicionais pautados no desenvolvimento de objetivos e procedimentos metodológicos precisos e mensuráveis que explicam o currículo como organização técnica e burocrática, elemento neutro, que transmite o conhecimento de forma desinteressada.

Este paradigma tradicional do currículo é questionado pela teoria crítica ao considerá-lo um artefato social e cultural permeado por relações de poder, sendo um dos principais dispositivos para legitimar o sistema de ideias que expressa os interesses de determinado grupo social e o conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos e costumes. Essa perspectiva recebeu contribuição de Paulo Freire.

A tendência pedagógica libertadora, foco do nosso estudo, valoriza o saber popular a partir do qual busca promover as discussões necessárias no processo educativo que visa à conscientização dos sujeitos, apresenta como eixo organizador do currículo as necessidades e as exigências da vida social, não as disciplinas tradicionais. As ideias orientadoras dessa tendência foram desenvolvidas, principalmente, pelo educador Paulo Freire.

---

[1] Dissertação intitulada *Educação humanística, química e cidadania:* entrelaçando caminhos. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências, realizada sob a orientação da Profª. Drª. Rejane Martins Novais Barbosa.

O pensamento de Paulo Freire, além de estar sempre em movimento e dialogar com diferentes questões contemporâneas, traz elementos norteadores para a construção de teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com humanização dos sujeitos. Os seus trabalhos contribuem para a reflexão crítica do currículo, pois, além de o pensamento freireano destacar o caráter político, histórico e cultural do currículo, as suas ideias mestras circulam pelos temas **ideologia**, **cultura** e **poder**, considerados centrais na Teoria Crítica e na Sociologia do Currículo. Dessa forma, são referência, quando se trata das teorias críticas do currículo (APPLE, 2006; GIROUX, 1997; MOREIRA e SILVA, 2008; SANTIAGO, 1998, 2006, 2007; SAUL, 1998, 2008a e SILVA, 2007).

Saul (2008a) partilha dessas ideias ao afirmar que filósofos, educadores e curriculistas comprometidos com o paradigma da educação emancipatória de vários países do mundo – entre os quais se destacam Michael Apple, Henry Giroux e Peter MacLaren nos Estados Unidos; Henrique Dussel no México; Antônio Nóvoa e Lícinio Lima em Portugal – têm ressaltado a importância da pedagogia libertadora de Paulo Freire e suas considerações em torno do currículo.

Corroborando ainda com o mesmo pensamento, Santiago (1990) observa que os referenciais freireanos contribuem para uma visão ampla de currículo, percebendo-o como um dos instrumentos de veiculação da ideologia de uma sociedade que se materializa nas ações dos envolvidos no processo educativo. Assim, compreende-se a prática curricular como totalidade sociocultural complexa, que envolve as interações do espaço escolar. Conforme a mesma a autora o currículo é “[...] a corporificação dos interesses sociais e [como a] luta cultural que se processa na sociedade. Interesses e luta que invadem e transitam na escola, concretizando-se nas práticas pedagógicas” (SANTIAGO, 1990, p. 25).

Com essa compreensão, inspirando-nos nos fundamentos educacionais de Paulo Freire como uma construção teórica do seu pensar crítico-dialético da realidade, nesta pesquisa partimos do pressuposto de que o pensamento freireano traz elementos que podem contribuir na construção de propostas e práticas curriculares voltadas para formação humana do sujeito no processo de escolarização com base no trabalho pedagógico na relação docente-discente. Tal hipótese pode ser respaldada nos estudos realizados por Moreira (2000) sobre as propostas de reformulações curriculares elaboradas nos anos 1980 e 1990, em alguns Estados e municípios brasileiros, e no trabalho investigativo sobre as produções acadêmicas apresentadas no grupo de trabalho de currículo nas reuniões da Associação Nacional de Pós-

graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e nos Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), durante a primeira década deste milênio[2].

Os estudos das propostas de reformulações curriculares elaboradas nos anos 1980 e 1990, em Estados e municípios brasileiros que caminhavam em direção contrária aos discursos oficiais realizados segundo a ótica neoliberal, tiveram, conforme Moreira (2000), a influência da pedagogia crítica, fundamentada principalmente nos pressupostos do pensamento freireano. Com base nesses pressupostos, destacamos os trabalhos desenvolvidos em quatro capitais: São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, que organizaram currículos com princípios integradores, visando a propiciar aos grupos das camadas populares aprendizagem significativa e bem-sucedida.

As quatro experiências deslocaram o processo de construção curricular dos órgãos centrais das redes de ensino para o âmbito da escola. Adotaram um conjunto de princípios gerais a partir dos quais diferentes sujeitos participariam da construção do currículo, tornando o processo mais democrático e garantindo espaço para a diversidade. Todas as propostas caminharam, assim, em oposição às tentativas centralizadoras do governo federal, e apresentavam como principais conquistas os esforços por democratizar o espaço escolar e desenvolver currículos centrados nas escolas. O referido autor afirma que tais experiências deram visibilidade à influência de Paulo Freire para se conceber o currículo como possibilidade de se constituir em instrumento básico da ação transformadora escolar, pois extrapolavam-se listagens de disciplinas e atividades, englobando ações e relações, ou seja, o currículo envolvia construção coletiva – processo que requer estrutura escolar flexível, democrática e autônoma.

O levantamento realizado dos trabalhos apresentados como comunicação oral e pôster no grupo de trabalho de currículo, nas reuniões da ANPEd e do EPENN, durante a primeira década deste milênio, permitiu dar visibilidade ao argumento de Santiago (2006): a contribuição dos estudos freireanos para o campo do currículo vem sendo reconhecida cada vez mais.

Ao longo da primeira década de 2000, nas reuniões anuais da ANPEd, houve presença de trabalhos de pesquisas que tomaram o quadro de ideias pedagógicas de Paulo Freire como aporte teórico para compreender as diferentes dimensões presentes nas políticas e práticas curriculares. No EPENN, durante o período investigado, percebemos ampliação dos estudos

[2] Trabalho publicado no IX Colóquio Sobre Questões Curriculares - V Colóquio Luso-Brasileiro, Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas, 2010, Portugal. **Anais** Portugal: Universidade do Porto, 2010.

que articulavam categorias freireanas com questões da área do currículo e de estudos que tomam os referenciais freireanos como fundamento teórico para tratar de políticas e práticas curriculares ancoradas na perspectiva emancipatória (MENEZES, BRAGA, SANTIAGO, 2010).

O pensamento de Paulo Freire oferece contribuições importantes para o paradigma crítico do currículo, uma vez que os fundamentos teórico-metodológicos da educação humanista-libertadora servem como possibilidade para o processo de criticização das relações consciência-mundo dos sujeitos, necessário às transformações na sociedade brasileira. Destacamos a concepção de sujeito e a de educação, trabalhadas por Paulo Freire, como contribuição para as políticas curriculares, no sentido de se constituírem elementos basilares na construção de propostas curriculares comprometidas com a emancipação da pessoa humana.

A concepção de sujeito em Freire fundamenta-se na compreensão do ser humano como um ser de relações, situado e datado, com possibilidades de ultrapassar os limites temporais e espaciais e de construir sua própria história na relação com o outro e com o mundo. Assim, ele não restringe a ideia de mundo aos aspectos físicos, mas abrange todas as dimensões da sociedade e do sujeito vivenciadas nas relações que se estabelecem entre eles. Paulo Freire enfatiza esse pensamento ao considerar a pessoa humana ser de relação, que necessita conhecer outras realidades além da sua, pois corre o risco de sentir-se de tal modo próximo do mundo natural, que se percebe mais parte dele do que seu transformador. Nesse caso, entender o mundo pronto e acabado leva os homens e as mulheres ao fatalismo, o que os faz perder a capacidade de se indignarem diante das injustiças e perder, assim, a esperança.

Na perspectiva freireana, o mundo está sempre sujeito a mudanças. Não é algo determinado, mas espaço mutável que encerra problemas, limites, porém apresenta potencialidades, portanto, histórico e contraditório. “É o saber da história como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. [...] No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar”* (FREIRE, 2003, p. 76-77). Essa visão de inacabamento do mundo dá ao ser humano a possibilidade concreta de transformá-lo com base na percepção de que sua realidade pode mudar.

Freire compreende os homens e as mulheres como seres ontologicamente limitados e, ao mesmo tempo, abertos para o mundo, marcados pelas circunstâncias em que vivem, mas capazes de transcender os seus condicionamentos e de interferir, de forma criativa, nas condições de existência. Tal entendimento aponta para as potencialidades das pessoas, que, apesar de historicamente vivenciarem o processo de desumanização com perdas da sua

identidade, “[...] descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’ e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 2001, p. 29).

Tanto a desumanização quanto a humanização são realidades concretas na história, porém é a humanização a verdadeira vocação dos sujeitos, ou seja, humanizar-se, desenvolvendo a capacidade de criar e transformar a realidade natural e social, a vocação do *ser mais*. Entretanto, lembra Freire (2001, p. 30), é uma vocação que tem sido “[...] negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”.

Nessa busca da liberdade, da justiça, os homens e as mulheres existem, diferentemente dos animais, que apenas vivem. Para Freire (2008a, p. 48) “[...] existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele”. A ideia de inacabamento do mundo se estende aos sujeitos que consideram sua história interminável no tempo e no espaço. Onde há vida há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2003, p. 50). Segundo Calado (2001), a visão freireana do ser humano é, em resumo, de caráter *omnilateral*, ou seja, ele o compreende como um todo, um ser inteiro, com seus aspectos espirituais, sentimentais e materiais, feito para *ser mais* e desenvolver todas as suas potencialidades.

Essa concepção de sujeito presente em Freire se contrapõe à forma restrita, isolada, em que se valorizam alguns aspectos em detrimento de outros, conforme pode ocorrer nas escolas que tomam as disciplinas como tecnologia utilizada na organização curricular. Essa forma de organizar o currículo considera o mundo uma grande máquina desmontável em partes menores que podem ser estudadas isoladamente. Essa visão substitui o estudo da realidade em toda a sua complexidade pela fragmentação do conhecimento, consequentemente desconsidera o ser humano em sua totalidade. No sentido de superar tal organização curricular, os princípios freireanos apontam para outras formas de pensar e construir o currículo em que o sujeito seja valorizado em todas as suas dimensões e relações.

Eles e elas, de tanto escutarem sobre si mesmos que não sabem nada, nada conseguem, são incapazes, acabam convencendo-se de sua falsa incapacidade; tornam-se, então, dependentes emocionais daqueles que os(as) oprimem. Carregam dentro de si as relações de exploração como algo legítimo, por isso admiram e sentem atração pelos sujeitos que estabelecem as referidas situações; daí, repetem os mesmos comportamentos deles, por acreditarem que *ser mais* é agir de forma autoritária. A dependência emocional e a atração

pelos que oprimem, portanto, são outras duas características dos que convivem na relação de domínio.

Aqueles que negam o direito comum, por sua vez, acreditam que são os “melhores” e o que possuem foi adquirido graças ao próprio esforço. Consideram os outros incapazes e preguiçosos. Nutrem extremo egoísmo e possessividade do mundo e das pessoas, pois “[...] para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são ‘coisas’” (FREIRE, 2001, p. 45).

Os diferentes dessa relação vivem um processo de desumanização e precisam libertar-se. Mas só os que sentem os efeitos da sujeição imposta podem ter coragem suficiente para buscar a libertação de ambos. Sendo assim, para que os homens e as mulheres tenham força de lutar contra tal situação, faz-se necessário entendê-la, apoiados em leitura crítica desta sociedade contraditória. Na perspectiva freireana, a possibilidade de compreensão e conscientização acerca da realidade se dá por meio da educação libertadora, que tem, no diálogo, o princípio da ação pedagógica. Na mesma direção, a construção de currículo pautado nos aludidos princípios pode contribuir para que os seres humanos busquem a própria libertação, a *práxis libertadora*, a autêntica unidade da ação e da reflexão.

No que se refere à educação, Paulo Freire atribui a ela o papel de contribuir com o processo de transformação social, pois, para ele, a educação é dialógico-dialética, na medida em que o ato educativo pode superar a prática de dominação e construir uma prática da liberdade em que educador e educando são os protagonistas do processo que, juntos, dialogam e constroem o conhecimento mediante análise crítica das relações entre os sujeitos e o mundo. Esse movimento decorre da compreensão da educação não só como ato de conhecimento mas também como ato político. Sendo assim, ele vê na educação a possibilidade de emancipação humana no sentido de superar as diferentes formas de opressão e dominação existentes na sociedade contemporânea, marcada por políticas neoliberais e excludentes.

Essa concepção de educação contribui na fundamentação de currículo que possibilite a conscientização dos sujeitos quanto aos condicionantes das estruturas sociais que alienam e oprimem – currículo pautado na compreensão de mundo, de ser humano e de sociedade como unidade dialética, os quais se movem no sentido de inter-relação de complementaridade. Sendo assim, o pensamento freireano traz elementos que orientam a construção do currículo pautado na visão articulada de mundo, de ser humano e de sociedade que possibilita os sujeitos se verem como participantes de um mundo em constante transformação.

Ressaltamos, portanto, a importância da nossa pesquisa no sentido de evidenciar que o pensamento freireano é eivado das questões que permeiam o campo do currículo, bem como de considerar que toda ação educativa é sempre intencional e reflete, implícita ou explicitamente, um referencial teórico. Torna-se, então, necessário tomar o currículo como um campo investigativo, para melhor compreensão dos sistemas de ensino quanto às propostas dos gestores e à prática dos professores.

A nossa opção, neste trabalho, pelo pensamento freireano como fundamento e prática do currículo não representa a busca de um modelo, mas um posicionamento diante dos problemas na sociedade contemporânea, marcada pelo desrespeito aos valores humanos, o qual tem gerado no cotidiano a violação dos direitos. Portanto, o direito e a justiça são fundamentos do currículo na leitura freireana. Ademais, consideramos a educação um processo permanente de formação capaz de contribuir para a humanização e a emancipação dos sujeitos, consequentemente possível de superar as relações desumanas. Nessa direção, uma questão central se apresenta como problema de pesquisa: quais os fundamentos que caracterizam o pensamento freireano, de que forma eles orientam as políticas curriculares e como se materializam nas práticas pedagógicas? Por consequência, surgem outras questões a nortear o trabalho: as Secretarias de Educação em Pernambuco buscaram em Paulo Freire uma base teórica para formular suas políticas curriculares e práticas pedagógicas? Como os princípios do pensamento freireano serviram de fundamento para a formulação das políticas curriculares nas Secretarias de Educação em Pernambuco? Como e em que se evidenciam busca e compreensão?

Portanto, objetivamos com esta pesquisa compreender a contribuição de Paulo Freire na formulação de políticas e práticas curriculares. Especificamente, procuramos analisar as políticas curriculares e as práticas pedagógicas dos sistemas de ensino que buscaram base teórica em Paulo Freire e os processos de formulação e vivências das políticas curriculares e práticas pedagógicas do professor de sala de aula.

Para dar conta desse empreendimento fizemos escolhas teórico-metodológicas que contribuíram para a construção do caminho percorrido no desenvolvimento da pesquisa: aproximamo-nos dos referenciais do materialismo histórico e dialético que toma a realidade social como processo histórico, dialético, portanto contraditório. Assim, orientamo-nos pela compreensão de que nada existe de forma fixa e absoluta, pois o mundo é uma construção social sujeita a constantes mudanças, o que caracteriza o desenvolvimento da humanidade como processo histórico.

A perspectiva dialética tem por princípio a totalidade, que nos leva a apreender a existência humana em sua relação indissociável com a história dos fatos econômicos, sociais e culturais e com o campo das ideias. A realidade representa uma totalidade dinâmica e o seu movimento resulta do caráter contraditório. A superação das contradições conduz a patamares de crescente complexidade na qual novas contradições impulsionam outras superações. Eis por que o conflito e a contradição são proposições fundamentais para compreendermos as transformações na sociedade humana (NETTO, 2011).

Em outras palavras, esses princípios fundamentam o método de investigação com enfoque no materialismo histórico e dialético, por meio do qual se pode analisar as estruturas com o dinamismo próprio das relações sociais, para permitir compreender as conexões orgânicas entre as várias dimensões da realidade.

Esta realidade concreta se apresenta para o pesquisador de modo caótico e difuso, exigindo ser pensada através de processo organizado e sistematizado, a fim de superar as representações superficiais e avançar no sentido de apreender os fenômenos sociais, a sua estrutura e dinâmica, ou seja, o concreto pensado com base na crítica, na interpretação e na avaliação do concreto real. De acordo com Netto (2011), esse movimento de pesquisa viabilizada pelo método propicia ao pesquisador alcançar a compreensão do objeto, capturando-lhe a estrutura e dinâmica por meio de procedimentos analíticos (depois sintetizados), e, assim, construir conhecimento teórico que, no plano das ideias, revele o objeto investigado.

Os fenômenos sociais são produzidos pelos sujeitos em determinadas circunstâncias históricas que condicionam seu desenvolvimento e transformação. Logo, é importante que sejam compreendidos na totalidade sem ignorar os seus aspectos singulares. Isso nos indica que, ao problematizarmos a realidade, devemos considerar as relações sociais e históricas que produzem o ser social, o caráter histórico do objeto que investigamos e o caráter relativo e provisório do conhecimento construído. Esta reflexão teórica da realidade nos conduz, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, à reflexão em função da ação – pensar e analisar a realidade social com o objetivo de intervir, para transformá-la com as contribuições do conhecimento “novo” que está sendo produzido (FRIGOTTO, 2001).

Assim, diante do caráter conflitivo, dinâmico e histórico do nosso objeto de pesquisa, a concepção do materialismo histórico e dialético permite superar as compreensões simplistas das políticas curriculares, sobretudo, entendê-las como um todo social que apresenta rupturas, contradições, diversidades, mas, também, possibilidades. Assim, nesta pesquisa, privilegiamos a abordagem de natureza qualitativa, por permitir aproximação sucessiva com a

realidade social, na tentativa de dar significados aos processos dinâmicos presentes nos contextos educacionais.

Buscamos, na concepção dialética do conhecimento, o fundamento para um processo em constante construção, como produto da ação dos sujeitos inseridos no movimento da relação ativa entre sujeito e objeto na qual os homens e as mulheres refletem, analisam criticamente a realidade com o objetivo de transformá-la, o que quer dizer que o conhecimento efetivamente se constrói na e pela práxis que expressa a unidade indissociável teoria-prática. “É na práxis na perspectiva dialética, que se dá a emancipação subjetiva e objetiva do homem e a destruição da opressão enquanto estrutura e transformação da consciência” (MINAYO, 2007, p. 73).

Estruturamos a pesquisa em quatro capítulos. O primeiro traz o referencial teórico em que discutimos o currículo na perspectiva crítica e os fundamentos político-pedagógicos das categorias basilares do pensamento freireano: relação e diálogo. O segundo trata da construção metodológica, apoiada nas bases teóricas que orientam esta pesquisa; dos procedimentos e instrumentos utilizados no caminho percorrido para a sua concretização; e dos elementos que fundamentaram a escolha do campo da pesquisa. O terceiro e o quarto capítulo, respectivamente, analisam a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Camaragibe, a fim de compreendermos a contribuição de Paulo Freire para esses sistemas. Por fim, procuramos tecer algumas considerações sobre o conhecimento construído motivada pelo desejo de contribuir para o debate que possibilite a construção de novos caminhos para a formulação de políticas e práticas curriculares comprometidas com a humanização dos sujeitos.

CAPÍTULO 1 TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Neste capítulo, trataremos sobre o currículo tendo como referência as teorias críticas transversalizadas pelos temas centrais; ideologia, poder e cultura, em diálogo com os teóricos que tratam do currículo nesta perspectiva e com os princípios político-pedagógicos da educação libertadora, a partir da compreensão do currículo como política educacional e como prática pedagógica. Na apropriação e produção do conhecimento acerca do pensamento de Paulo Freire analisamos mais especificamente as categorias relação e diálogo vistas como essenciais do pensamento freireano e que podem ancorar propostas e práticas curriculares coerentes com um projeto educativo fundado na ética do ser humano e em princípios de justiça social.

1.1 Teorias Críticas do Currículo

A literatura que trata do campo do currículo mostra diferentes abordagens que favorecem a compreensão e explicação do percurso histórico e questões que envolvem o currículo como campo de investigação[3].

Entre as abordagens nos interessa a Teoria Crítica do Currículo pela aproximação com o objeto de pesquisa, visto que essa teoria concentra os estudos que buscam compreender as

[3] Como campo de investigação, os estudos que tomam o currículo como objeto de reflexão surgiram no início do século XX, nos Estados Unidos, com a necessária institucionalização da educação das massas, onde as diferentes forças econômicas, políticas e culturais tentam moldar os objetivos e as formas dessa educação. As discussões sobre o currículo foram desencadeadas pelo teórico da tendência progressista da educação o filósofo norte-americano John Dewey (1900), que defendia a educação centrada na construção da democracia e o planejamento curricular fundamentado nos interesses e nas experiências dos alunos. Em 1902, John Dewey publicou um pequeno ensaio *The Child and The Curriculum.* Em 1918, John Franklin Bobbitt escreveu o seu primeiro livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos: *The Curriculum*. Em seu livro, fundamentado nos princípios da administração de Taylor, Bobbitt tenta responder às várias questões que permeiam o campo da educação e propõe que a escola busque a eficiência científica semelhante a qualquer empresa comercial ou industrial. Nessa perspectiva tecnocrata, o sistema educacional deveria começar por estabelecer, de forma precisa, os seus objetivos, e o currículo, por sua vez, tornar-se-ia apenas uma questão de organização técnica e burocrática. O modelo curricular idealizado por Bobbitt encontra respaldo nas análises desenvolvidas por Ralph Tyler para o campo da educação. Uma obra marcante publicada por Tyler em 1949 foi o livro *Princípios básicos de currículo e ensino*. Suas reflexões apontam na busca de soluções técnicas para os problemas educacionais, enfatizando que o currículo deve estar pautado na organização e no desenvolvimento. Esse modelo exerceu forte influência nos Estados Unidos e em diversos países, inclusive no Brasil. Ambas as concepções tradicionais descritas anteriormente tinham como foco principal o planejamento do ambiente educacional a ser vivido por professores e alunos. Em consequência, os estudos do campo do currículo assumiram caráter prescritivo no qual a questão central é o *como fazer* — como planejar, como implementar e como avaliar os currículos.

relações existentes entre saber, identidade e poder, destacando, assim, dentre vários temas investigados, os da ideologia, relações de poder e cultura.

Nessa perspectiva, em linhas gerais, Santiago (1997) afirma que, na atualidade, é a abordagem crítica de currículo que vem marcando o debate educacional. Nela, "[...] o currículo é compreendido como construção social e, particularmente, como um projeto de escola, traduzido como situações de ensino que se corporifica nas e com as práticas pedagógicas no cotidiano escolar" (SANTIAGO, 1997, p. 69).

Compreender e estudar o currículo como construção social, conforme ressalta Goodson (2008), pode favorecer o entendimento sobre as conjunturas e os interesses presentes na construção do currículo que refletem aspectos relativos aos processos de seleção e organização do conhecimento escolar bem como as relações complexas entre educação e sociedade, por permitirem visualizar como as escolas refletem as concepções presentes na sociedade sobre o conhecimento considerado válido.

A nossa aproximação com os autores que consideram o currículo como construção social justifica-se pelo entendimento de que o conhecimento corporificado no currículo é um artefato social e cultural e, por isso, sujeito a mudanças. Sua construção não é algo estático e hermeticamente fechado, mas está em constante fluxo e transformação, em um processo de conflitos, rupturas e ambiguidades em consonância com a dinâmica social. Portanto, essas ideias respaldam a nossa escolha em investigar o currículo na perspectiva crítica.

A teoria crítica do currículo está pautada na pedagogia crítica da educação, que, segundo McLaren (1997, p. 191), "[...] examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante". Segundo o autor, os princípios fundamentais norteadores da pedagogia crítica é a compreensão da educação como um processo político e cultural que visa à transformação social e à emancipação dos sujeitos. Essa compreensão se dá à medida que se percebe a escola, não como um lugar neutro com a função de apenas transmitir, da melhor forma, os conteúdos acadêmicos; mas como espaço marcado por relações de poder onde se selecionam conteúdos que devem ser ensinados, refletindo opções políticas quanto ao tipo de educação pretendida. A compreensão ainda é ampliada, por considerar que as relações sociais vivenciadas no espaço escolar introduzem, preparam e legitimam formas de organização social. Com isso, as escolas devem superar práticas sociais que refletem imperativos ideológicos e materiais da cultura dominante, mas se constituírem em instituições fundamentalmente democráticas.

A dimensão moral da educação é outro princípio fundamental da pedagogia crítica. O processo educativo se preocupa com a formação dos sujeitos tendo em vista não apenas o mercado de trabalho e a satisfação de necessidades individuais mas também o desenvolvimento de valores que possibilitem aos estudantes se tornarem capazes como cidadãos críticos e ativos para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

O surgimento da pedagogia crítica da educação, a partir dos anos 1970, nos Estados Unidos, foi uma reação as concepções tradicionais do currículo, que começaram a ser contestadas pelo movimento de "reconceptualização do currículo", originado na rejeição do caráter prescritivo e no reconhecimento do caráter político do pensamento e da prática curricular, passando então a ser objeto também das análises sociológicas.

A década de 1970 foi marcada por importantes movimentos sociais e culturais e por um debate intenso no campo da educação, quando em diferentes países, como Estados Unidos, Inglaterra e outros da Europa, a produção acadêmica discutia as teorias educacionais, colocando em questão a teoria tradicional. Nos Estados Unidos, estudiosos como Henry Giroux e Michael Apple, influenciados pela teoria social europeia, pela psicanálise, pela nova sociologia da educação e por Paulo Freire criticavam a abordagem técnica do currículo e desenvolveram "[...] uma análise de forte cunho sociológico, procuram mostrar como as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorecem a opressão da classe e grupos subordinados" (SANTOS e MOREIRA, 1995, p. 50).

A Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young na Inglaterra, nos primeiros anos da mencionada década, constituiu-se na primeira corrente sociológica voltada para a discussão do currículo. Os sociólogos da NSE, primeiramente, questionaram o caráter elitista da educação britânica, em termos éticos, econômicos e políticos, e orientaram suas pesquisas para a formulação de políticas governamentais, intencionando superar essa realidade. Young (1989), defendeu que as questões curriculares precisavam ser analisadas em relação ao contexto socio-histórico e econômico em que se situavam, para possibilitar a compreensão das relações de poder que permeavam o campo do currículo.

Nessa fase, merece destaque, o evento que deu impulso ao movimento de reconceptualização do currículo, a I Conferência sobre Currículo, ocorrida na Universidade de Rochester, Nova Iorque, em 1973. O movimento expressava a insatisfação em relação à concepção técnico-linear do currículo, por esta não ser coerente com as ideias difundidas pelas teorias sociais, tais como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt (SILVA, 2007).

Os teóricos da Escola de Frankfurt desenvolvem uma teoria que tenta desvelar e romper com as estruturas opressivas objetivando contribuir com a emancipação humana e com a mudança social na medida em que realiza uma análise crítica das relações sociais superando os ditames da racionalidade positivista que sujeitava a consciência e as ações humanas ao imperativo de leis universais. Seus representantes argumentam a favor do pensamento dialético enquanto pensamento crítico que supera a ideia positivista de neutralidade e se posiciona a favor da luta por um mundo melhor. Sendo assim,

> [...] a teoria crítica dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, descontinuidades e tensões na história, todas as quais se tornam valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo que revelam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser. (GIROUX, 1986, p. 57).

Segundo Giroux (1986), a Escola de Frankfurt ao fundamentar o seu trabalho na crítica ao pensamento positivista, a certos princípios do marxismo ortodoxo e na análise do surgimento da sociedade de consumo no ocidente, constrói uma teoria que tem implicações importantes para os teóricos que são críticos das teorias tradicionais da educação. De acordo com o autor, é a teoria social desenvolvida pela Escola de Frankfurt que fundamenta a pedagogia crítica e sendo assim, contribui para compreender questões que envolvem o currículo em uma perspectiva emancipatória.

Nesse contexto, teve início a renovação da teorização sobre o currículo na qual se buscou superar os fundamentos das teorias tradicionais caracterizadas pela aceitação, ajuste e adaptação na sociedade vigente e pela construção da teoria crítica do currículo pautada no questionamento e transformação dessa sociedade. Começou, então, a serem colocados em questão os pressupostos sociais e educacionais que restringiam à atividade técnica, o como fazer o currículo, uma vez que "[...] para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*" (SILVA, 2007, p. 30).

As teorias críticas do currículo argumentam que nenhuma teoria é neutra, desinteressada, porque qualquer uma reflete as questões de poder, ou seja, elas não se preocupam com a melhor metodologia para trabalhar um conteúdo, mas com os interesses impregnados nas escolhas dos conteúdos. Conforme afirma McLaren,

> Da perspectiva dos teóricos críticos da educação, o currículo representa muito mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou um vocabulário de um curso. Mais do que isto, ele representa a introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. [...] Em geral, os teóricos críticos da educação estão preocupados em como descrições, discussões e representações em livros-texto, materiais curriculares, conteúdo de curso e relações sociais incorporadas em práticas de sala de aula beneficiam os grupos dominantes e excluem os subordinados. (1997, p. 216).

Sendo assim, as teorias críticas do currículo evidenciam as relações entre ideologia, poder e cultura, assim como mostram que essas questões contribuem na análise do currículo com a possibilidade de revelar propósitos e interesses que estão presentes nas políticas e práticas curriculares.

Nas discussões em torno da ideologia, Freire e Faundez (2002) referem-se à ideologia da resistência, afirmando que as ações cotidianas que expressam as ideias e os valores dos grupos sociais revelam elementos concretos da resistência popular à ideologia ou às ideologias dominantes. Apesar dos limites de tais espaços de resistência, existem diferentes formas de luta dos grupos populares como ação de se defenderem da exploração de classe e da invasão cultural. Isso ocorre por que "[...] enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir *como* somos condicionados pela ideologia dominante. "Podemos lutar para ser livres, precisamente porque, sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação" (FREIRE e SHOR, 2008, p. 25).

É no conceito de resistência que Giroux e Simon (2008) desenvolvem teorização crítica sobre a pedagogia e o currículo na perspectiva de uma "pedagogia da possibilidade". Para eles, existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que se opõem aos propósitos das relações de poder e de controle, pois, acreditam eles, a vida social, bem como a educação e o currículo não são construídos apenas pelo poder imperial de uma minoria, mas existem possibilidades para a oposição e a resistência. Sendo assim, as escolas precisam ser compreendidas,

> [...] tanto em termos históricos como atuais, como espaços sociais nos quais os atores humanos são constrangidos e *também* mobilizados. Em outras palavras, a escolarização deve ser analisada como um processo da sociedade, em que diferentes grupos sociais aceitam e também rejeitam as mediações complexas da cultura, do conhecimento e do poder que dão forma e significado ao processo de escolarização. (GIROUX, 1986, p. 89).

A perspectiva de resistência considera o currículo uma construção de significados sociais e valores culturais, não só instrumento de transmissão de fatos e conhecimentos, "[...] é o próprio movimento institucional, representado pelo confronto dos valores, dos interesses e das posturas teóricas que vão tomando corpo e se plasmando pelas e nas ações dos sujeitos educadores e educandos" (SANTIAGO, 1998, p. 39). Giroux e Simon (2008) advogam por pedagogia e currículo fundamentados nas dimensões políticas e críticas das relações sociais e defendem as potencialidades da educação que contribuam para as pessoas poderem desvelar as relações de controle e poder existentes no processo de estratificação social e se tornarem emancipadas da situação opressora.

Nessa direção, nas discussões de currículo estão também aquelas sobre o litígio da ideologia, em razão da necessidade de entender a disputa que tornam o campo do currículo contestado, dentre as quais como o conhecimento corporificado no currículo escolar influencia na produção de identidades individuais e sociais e porque, em muitas situações, o saber popular é não somente ignorado mas também desvalorizado no interior das instituições educacionais. Como afirma Giroux (1986, p. 95): "É crucial reconhecer que as escolas representam terrenos contestados na formação de subjetividades, mas que esse terreno é tendencioso a favor da cultura dominante".

Ao tratar sobre ideologia, é importante considerar as relações assimétricas de poder existentes na sociedade, à medida que se prima, por transmitir um conjunto de ideias de grupos que ocupam posições privilegiadas na estrutura social e tentam manter esses privilégios. Mas é preciso superar a concepção ingênua que percebe a ideologia apenas como imposição das concepções de determinado grupo e avançar no sentido de compreender que ela não é elaborada apenas por uma classe social específica, pois não apresenta unidade de ideias, pelo contrário, é constituída por diferentes formas de conhecimentos as quais ganham materialidade nas práticas cotidianas.

Apple (2008, p. 77) tratando dos processos educacionais e o currículo na perspectiva crítica, chama a atenção para o reconhecimento dos "[...] diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles", pois, segundo o autor, o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, o que torna um campo de luta em torno de valores, significados e propósitos sociais.

Do ponto de vista crítico das teorias curriculares, o currículo também é uma questão de poder, pois, ao priorizar a escolha de alguns tipos de conhecimentos em detrimento de outros, revela uma operação de poder. Nessa direção, Moreira (2001, p. 42) afirma que, desde a

década de 1970, autores da teoria curricular crítica têm procurado compreender as relações entre conhecimento e poder, ou seja, "[...] como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e garantem os privilégios de outros". Estabelecem-se tais relações quando alguns indivíduos ou grupos sociais estão submetidos à vontade de outros, o que se pode perceber por meio do conhecimento corporificado no currículo "oficial". Esse conhecimento, sendo considerado válido e importante, expressa, muitas vezes, os interesses das camadas privilegiadas, tornando, assim, o currículo um instrumento que contribui para reforçar as desiguais relações de poder presentes na sociedade. Por isso, para a teorização crítica do currículo torna-se importante identificar e analisar as relações de poder envolvidas, a fim de se construir um espaço de luta de transformação das referidas relações, pois "[...] se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade" (FREIRE e SHOR, 2008, p. 21).

Freire e Faundez (2002) ampliam a discussão no trato das relações de poder, discutindo uma questão essencial da sociedade contemporânea, a sua distribuição desigual e, afirmam, ser necessária uma reinvenção do poder para ocorrer a conquista da liberdade na sociedade. Essa reinvenção se iniciaria com a compreensão de que não apenas o Estado detém o poder, mas também as relações de poder ocorrem em todas as relações humanas existentes nas várias dimensões da sociedade. A sua reinvenção passa pelo entendimento de que cada um precisa ter sua parcela de poder como ser humano, ou seja, o poder pertenceria a todos, e não a alguns poucos.

Assim, inspirando-nos nos mencionados autores, ao discutir o currículo, somos levadas a afirmar que as relações de poder na sociedade se prolongam na escola de diferentes formas – tanto nas relações entre os sujeitos quanto nas várias dimensões da organização e funcionamento da unidade escolar.

Apple (2008), por sua vez, ressalta que a escolha do tipo de conhecimento presente no currículo não é somente uma questão pedagógica mas também de natureza política e ideológica. Nas palavras do autor,

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APLLE, 2008, p. 59).

Ao analisar os conteúdos priorizados nos currículos oficiais de vários países, Giroux e Simon (2008) afirmam que se percebe, com clareza, que as escolhas foram estruturadas com base em relações desiguais e injustas. Ademais, aqueles que detêm o saber considerado o legítimo, ou seja, o "saber científico", muitas vezes, desconsidera outras formas de conhecimento, como o saber popular. Consequentemente, quem não domina o conhecimento científico é excluído de uma parcela do poder. Freire e Faundez (2002) reconhecem o diálogo entre as culturas e ressaltam o respeito às classes populares como produtoras e portadoras de conhecimento, consideram que a articulação entre o saber popular e o saber científico pode contribuir para compreender a realidade e transformá-la.

Corroborando essa ideia, Souza (2007) afirma que todos os saberes conformam riquezas simbólicas que constroem as realidades e as podem transformar enquanto dimensões humanas. Santos (2010, p. 328) também afirma que "[...] há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam, [...] não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que a promovem". Assim, respeitar os diferentes tipos de saberes e procurar apropriar-se deles é fundamental para qualquer concepção crítica de educação e do currículo que busca superar a visão hegemônica monoculturalista.

As discussões sobre as relações de poder e os repertórios culturais na teorização crítica do currículo alargam a compreensão sobre esse campo e contribui para superar a visão simplista de cultura como um conjunto de valores e conhecimentos estáticos pertencente a um grupo social a ser universalmente aceita e praticada, bem como transmitida às futuras gerações por meio do currículo. Tal teoria ao conceber o caráter político da cultura, a torna um campo de conflitos em que se enfrentam diferentes concepções da vida social e campo de produção ativa e criativa que se manifesta na vida cotidiana.

Essa ampliação é reconhecida por Carvalho (2009), quando ressalta que nos últimos quarenta anos, as reflexões sobre a articulação entre currículo e cultura têm ocupado um espaço significativo no debate educacional tanto no Brasil como em outros países. Segundo a autora, isso tem contribuído para subsidiar "[...] o florescimento de novos olhares para a prática pedagógica na escola com a finalidade de torná-la menos competente na reprodução de desigualdades sociais e da exclusão cultural" (CARVALHO, 2009, p. 43).

Sobre essa relação educação e cultura, Moreira e Silva (2008) afirmam que a cultura tem papel preponderante na teoria curricular crítica pelo fato de colocarem em questão o currículo educacional como instrumento passivo de transmissão de conhecimentos neutros, mas reconhecem-no como espaço onde se cria e se produz uma política cultural. Assim, o

desenvolvimento dos aspectos que envolvem a noção de cultura tem importantes implicações curriculares, porque permite considerar a “cultura popular” como um conhecimento legítimo, e, por isso, um conhecimento necessário para fazer parte do currículo.

Nessa discussão do lugar da cultura na educação e no currículo, Freire é considerado um pioneiro no Brasil. Para o educador, a convivência das diferentes culturas não é algo natural e espontâneo, mas exige compromisso político, mobilização e a organização dos diferentes grupos sociais assim como uma prática educativa coerente com esses princípios pautada na ética do respeito às diferenças (FREIRE, 2008a). Com essa compreensão, propõe que o conteúdo programático da educação seja construído a partir do conjunto de temas que estejam presentes do cotidiano do povo, temas esses que retratam as suas possibilidades e as ferramentas elaboradas para responder as situações do dia-a-dia. Isso coloca aos educadores o desafio de descobrir “[...] o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, que resulte um mundo mais ‘redondo’, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: *Unidade na Diversidade*” (FREIRE, 2007, p. 37).

As relações entre ideologia, poder e cultura também são discutidas por Pacheco (2005) que considera o currículo uma construção social, cultural e ideológica. Para o autor, o currículo é uma construção social historicizada que reflete as relações de poder entre a escola e a sociedade na medida em que é formulado a partir da ação de diferentes sujeitos sociais. Entretanto, é importante atentar ao seu processo de construção, aos sujeitos envolvidos, para que não se torne um projeto marcado por interesses individuais ou de grupos hegemônicos, mas que seja um projeto elaborado pela comunidade educativa para contemplar seus anseios e necessidades.

O currículo como uma construção cultural se revela através da seleção e organização do conhecimento construído na trajetória da humanidade (FORQUIN, 1996). Esta é uma das questões centrais das discussões neste campo, pois os conteúdos programáticos indicam uma visão de mundo que muita vezes é partilhada apenas por uma classe dominante que se impõe pela força dos seus interesses, organizando o currículo através de uma hierarquia de conhecimento distribuídos em uma escala acadêmica de prestígio, o tornando assim, um instrumento de poder de um dos grupos. Sendo assim, é importante criar estratégias no sentido de superar o currículo como estrutura de reprodução e avançar para uma estrutura de produção de conhecimentos.

No que se refere ao currículo como instrumento ideológico, para Pacheco (2005), as relações entre a sociedade e a escolarização revela que as decisões curriculares não são

questões unicamente educativas, mas são questões ideológicas que envolvem a função da escola, os conteúdos e as formas de conhecimentos priorizadas. No entanto, o referido autor ressalta, em coerência com a ideologia da resistência, que o professor, enquanto sujeito do processo educativo, fundamentado nas suas opções políticas, culturais e econômicas filtra e modela o currículo no momento da sua concretização, podendo torná-lo como elemento da reprodução ou da transformação social.

As discussões sobre os temas centrais das teorias críticas do currículo evidenciam a dimensão política deste campo. A política encerra uma finalidade e um sentido de ação, é ao mesmo tempo, processo e produto, pois envolve tanto a produção de intenções como a realização de práticas ou de ações concretas. As políticas educacionais correspondem ao conjunto de intervenções do Estado na sociedade que retrata as intenções e estratégias definidas por critérios ideológicos e por necessidades reconhecidas como válidas socialmente. A política curricular, entendida como parte da política educacional representa "[...] a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, e com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo" (PACHECO, 2003, p. 14), e como revela Ball (2010) estas políticas se materializam nas práticas, sendo assim, as práticas curriculares constituem as políticas em ação.

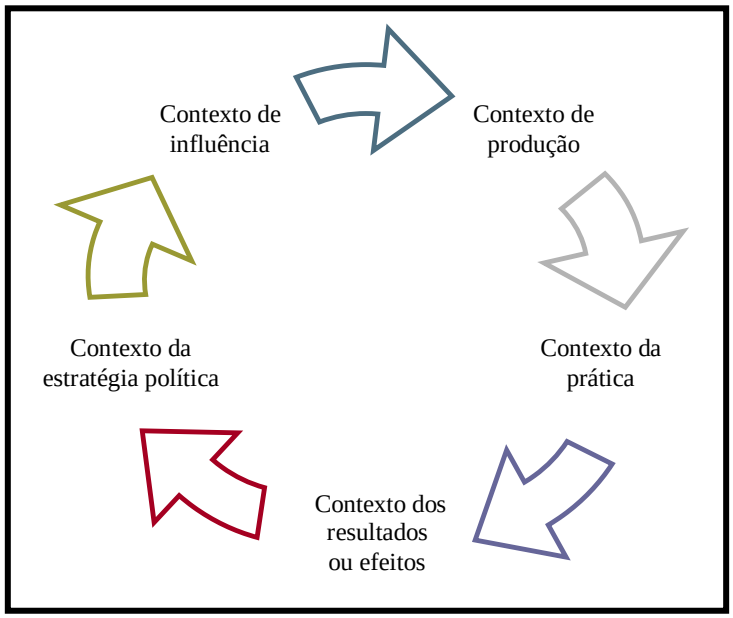
Os referenciais conceituais que embasam a compreensão de currículo também fundamentam o seu processo de formulação, desenvolvimento e materialização, ou seja, as políticas e práticas curriculares. Sendo assim, de acordo com Pacheco (2005), na concepção tecnicista do currículo as decisões políticas são tomadas em um nível macro devido ao papel centralizador do Estado. As propostas curriculares tornam-se produtos formulados apenas pelos especialistas, os consultores curriculares, deixando para as escolas e os professores o papel de implementá-las acarretando a desprofissionalização dos professores por não considerá-los como atores de decisão política. Neste sentido, Freire e Shor (2008, p. 96), alertam,

> O controle estatal do currículo requer o reinado dos administradores e contadores que, então, necessitam de uma pedagogia quantificável para controlar o que os professores e alunos fazem em cada sala de aula. Essa hierarquia considera que a abordagem da transferência de conhecimento é a mais adequada à manutenção da autoridade. Essa corrente de autoridade termina nas escolas e universidades passivas, dominadas pela pedagogia da transferência.

Na concepção crítica, as políticas curriculares derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores envolvidos no processo educativo que intervêm direta ou indiretamente nos campos de poder que estão inseridos. Sendo assim, o processo de formulação e vivências das propostas e práticas curriculares envolve um amplo conjunto de atores sociais para que representem tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares tornando o Estado como um dos formuladores das políticas curriculares ao lado dos diferentes sujeitos presentes no chão da escola. Com isto, os profissionais da educação são considerados atores tanto do processo de formulação como na configuração prática das políticas curriculares e as escolas são consideradas como locais privilegiados de resignificação e materialização destas políticas.

Coerente com a concepção crítica, apoiada nas discussões teóricas de Ball (2001, 2006), entendemos que as políticas curriculares não se processa em distintas fases lineares, mas projetos dinâmicos constituídos por contextos interligados de uma forma não hierárquica. Ball (2006) identifica cinco contextos da política: o de influência, o de produção do texto político, o da prática, o dos resultados ou efeitos e o da estratégia política. O de influência refere-se ao espaço-tempo em que os conceitos-chave são constituídos para determinar o discurso político inicial. O de produção materializa-se em textos legais, documentos e textos interpretativos. O contexto da prática versa sobre as possibilidades e limites materiais e simbólicos dos sujeitos que implementam a política. O dos resultados ou efeitos ocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, a partir da compreensão que as políticas produzem impactos na vida das pessoas. O contexto da estratégia política envolve a identificação das ações sociais e políticas necessárias para responder aos efeitos produzidos pela política pesquisada. Todos os contextos estão inter-relacionados pelo da prática, este entendido como o espaço de origem e de endereçamento da política curricular. Nessa direção, consideramos a importância de compreender as políticas educacionais, em particular as políticas de currículo em movimento contínuo, sem rupturas, onde não há polarização entre o macro e o micro nem seqüência linear, pois consideram-se as dimensões relacionais que implicam a unidade dialética presente nos contextos – de influência, de produção do texto político, da prática, dos resultados ou efeitos e da estratégia política – conforme ilustra a figura 1.

Figura 1
Contextos de influências com base na contribuição teórica de Ball.



Fonte: Ball (2006).

Freire embasa os discursos e práticas curriculares. Para ele, toda proposta educacional é inerentemente um ato político; e, envolve as múltiplas dimensões da sociedade. Essa compreensão é ressaltada nos estudos realizados por Moreira (2000) sobre os limites e avanços desenvolvidos por propostas curriculares alternativas nas décadas de 1980 e 1990. O autor, nos referidos estudos, enfatiza o caráter político das reformas educacionais, por refletir o compromisso de um governo que representa os interesses da população, bem como evidencia que a organização política e administrativa das Secretarias de Educação e do governo é um aspecto fundamental para a formulação, implantação, estabilidade e permanência de novas iniciativas pedagógicas.

O caráter político da educação e as discussões sobre as relações entre ideologia, poder e cultura que constituem a pedagogia crítica e que estão presentes em Freire são destacados no trabalho de vários educadores críticos, dentre os quais McLaren (1997). Segundo esse autor, Freire posiciona-se como um dos principais exemplos de uma pedagogia crítica. Vejamos,

> O trabalho de Freire tem sido citado por educadores de todo o mundo e constitui uma importante contribuição para a pedagogia crítica, não somente por causa de seu refinamento teórico, mas por causa do sucesso de Freire em colocar a teoria na prática. [...] Freire acredita que a pobreza e o analfabetismo estão diretamente relacionados com estruturas sociais opressivas e com o exercício desigual de poder na sociedade. [...] Através da união de história, política, economia e classes aos conceitos de cultura e poder, Freire desenvolveu uma linguagem crítica e uma linguagem de esperança que, juntas, provaram ser eficazes na libertação das vidas de gerações de pessoas excluídas. (1997, p.328).

Giroux (1997), também ressalta a importância do pensamento de Paulo Freire para tratar as questões que envolvem a perspectiva crítica da educação:

> A visão de poder de Freire não apenas sugere uma perspectiva alternativa para aqueles teóricos radicais presos na camisa de força do desespero e cinismo, como também enfatiza que sempre existem falhas, tensões e contradições em esferas sociais tão diversas quanto as escolas, onde o poder pode ser exercido como força positiva em nome da resistência. Além disso, Freire entende que o poder-dominação- não é simplesmente imposto pelo estado através de agências como a polícia, o exército e tribunais. A dominação também se expressa na forma como o poder, a tecnologia e ideologia se reúnem para produzir conhecimento, relações sociais e outras formas culturais concretas que indiretamente silenciam as pessoas. Ela também se encontra no modo como os oprimidos internalizam e assim participam de sua própria opressão. (GIROUX, 1997, p.151).

Saul (1998), por sua vez, ao discutir sobre o currículo, afirma que o pensamento de Paulo Freire se constitui uma matriz importante que fundamenta o paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória. Segundo a autora, os elementos político-pedagógicos da educação libertadora contribui para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, tratar o currículo na dimensão da totalidade onde os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítico-emancipatória possibilita pensar o currículo na direção de um projeto social que pode possibilitar a emancipação dos sujeitos.

Em resumo, a inserção no pensamento curricular crítico, mostra a presença de Paulo Freire no debate educacional, no nosso caso, especificamente no campo do currículo, superando uma concepção técnico-linear de currículo e passando a influenciar o campo, as políticas e as práticas curriculares. Seguimos, portanto, a análise dos elementos que configuram o seu pensamento.

1.2 Relação e Diálogo: categorias do pensamento de Paulo Freire

As discussões no campo do currículo, cada vez mais, vem sendo ampliadas e aprofundadas, superando a concepção restrita e fragmentada, passando a ser visto como instrumento de ação política, que retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade como também o tipo de educação e a concepção de sujeito que se tem cuja a materialidade ocorre na sala de aula. Essa perspectiva curricular tem sido fruto de várias contribuições teóricas progressistas, dentre as quais destacamos Paulo Freire que assume uma concepção ampla, como pode ser visto a seguir.

> 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 idéias, mas como prática concreta. (FREIRE, 2005, p. 123).

A contribuição de Freire para o campo do currículo foi tecida a partir da crítica à educação bancária e no movimento de superação pela formulação de uma educação libertadora considerada "[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente [...] não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados, já que não há dicotomia entre sujeito e objeto" (FREIRE, 1985, p. 125).

A educação bancária, que tem por referência as teorias tradicionais do currículo, compreende os estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do professor. Nessa concepção, o estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. Nela, expõe-se o estudante a um processo de desumanização; sua curiosidade e autonomia no processo de produção do conhecimento vão-se perdendo, pois o conhecimento é narrado pelo professor como algo acabado, estático.

O estudante, então, começa a aceitar que o mundo, a história é algo pronto e acabado e que ele é apenas um objeto; portanto, nada pode fazer para transformá-la. "Esta concepção bancária [...] sugere uma 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, 2001, p. 62). Sendo assim, as teorias tradicionais que embasam o currículo nesta concepção de educação são:

> [...] currículos falsamente neutros formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita. Os cursos enfatizam as técnicas e não o contato crítico com a realidade. (FREIRE e SHOR, 2008, p. 24).

Assim, os homens e as mulheres apenas vivem no mundo, mas não existem. O que possibilita a ação livre, criadora e determinadora das condições de existência é o desenvolvimento de consciência capaz de apreender criticamente a realidade. Freire critica esse tipo de educação que não permite a formação de consciência crítica, pois os estudantes são estimulados a memorizar o conteúdo, e não a conhecê-lo, porque não realizam nenhum ato cognoscitivo do objeto de conhecimento além do caráter verbalista, dissertativo, narrativo, típico do currículo tradicional centrado em disciplinas afastadas da realidade existencial das pessoas envolvidas no processo educacional. Para o autor,

> O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRE e SHOR, 2008, p. 97).

O currículo de transferência, característico da educação bancária, além de negar a autonomia e a criatividade do professor e do estudante, revela visão reducionista do ser humano ao fragmentar o conhecimento em disciplinas escolares e ao priorizar os conteúdos conceituais em detrimento dos conteúdos procedimentais e atitudinais. A visão freireana supera está concepção para se constituir num princípio da *omnilateralidade* dos sujeitos, em que o desenvolvimento dos seres humanos ocorre em todos os sentidos.

Na verdade, o pensamento de Freire é superador da concepção bancária da educação ao formular as bases de educação libertadora, uma educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substituiu o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens. Esta concepção de educação exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, pois não é algo simples, mas um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, o qual resulta de uma conscientização em que os homens e as mulheres compreendem a sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*.

A educação libertadora tem fundamentalmente o objetivo de desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão. Esse não é objetivo dos opressores que tentam manter através da educação bancária a reprodução da consciência ingênua, acrítica. Na educação como prática da liberdade, os homens e as mulheres são vistos como "corpos conscientes", em que se tem convicção profunda no poder criador do ser humano como sujeito da história – uma história inacabada, mas construída a cada instante e na qual o processo de conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Os protagonistas do processo são os sujeitos da educação – estudante e professor –, que, juntos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimento. Problematizar na perspectiva freireana é exercer análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, o que requer que os sujeitos se voltem, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la, o que só é possível por meio do diálogo, que é "desvelador da realidade".

Em Freire, essa atitude dialógica permite a reflexão crítica dos homens e das mulheres em suas relações com o mundo para sua libertação autêntica "[...] que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2001, p. 67), portanto, nega o ser humano abstrato, desligado do mundo, assim como também nega o mundo como uma realidade ausente dos homens e das mulheres e considera que, somente na comunicação, tem sentido a vida humana. Dessa forma, tanto o professor quanto o estudante tornam-se investigadores críticos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes, pois "[...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente" (FREIRE e SHOR, 2008, p. 25). Concordando com Freire,

> É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39).

Nessa direção, os estudantes compreendem suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como realidade em transformação, em processo; assim, são estimulados a enfrentar a realidade como sujeitos da práxis, da reflexão e ação, verdadeiramente transformadora da realidade.

Na perspctiva do currículo, Santiago (2006), referindo-se às questões curriculares, ressalta que o pensar freireano traz conceitos fundamentais para teorização sobre o currículo como prática político-pedagógica. De acordo com a autora, a *relação* e o *diálogo* são categorias fundantes do pensar freireano e que poderão colaborar na formulação da base teórico-metodológica do currículo e do desenvolvimento de práticas pedagógicas.

1.2.1 Relação: categoria e atitude no pensamento freireano

A categoria *relação*, contemplada na dimensão relacional do pensamento de Paulo Freire é tratada por Santiago (2006) no mapa conceitual da pedagogia freireana. A categoria *relação* está fundamentada na compreensão dos homens e das mulheres como seres de relações, que não estão apenas no mundo mas com o mundo, por isso apreendem a realidade e nela podem interferir, podem criá-la e recriá-la, atuando como sujeitos que vão dominando-a e humanizando-a. Eles são seres ontologicamente limitados e, ao mesmo tempo, abertos para o mundo, e também situados, marcados pela sua circunstância, mas capazes de transcender os seus condicionamentos e de interferir criadoramente em tais condições de existência. Segundo Freire,

> Este ser "temporalizado e situado", ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção –, descobre que não só está na realidade, mas também que está com ela. Realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona. (FREIRE, 2008b, p. 62).

As relações construídas pelos seres humanos estão associadas aos aspectos de pluralidade, de criticidade, de transcendência, de temporalidade e de consequência. No que se refere a pluralidade, os homens e as mulheres estabelecem relações com os outros e com o ambiente e respondem de diferentes formas à diversidade de desafios presentes no seu dia a dia. E, desse modo, "[...] no jogo constante de suas respostas, muda seu modo de responder. Organiza-se, escolhe a melhor resposta. Atua nas relações do homem com o mundo; existe uma pluralidade na própria singularidade" (FREIRE, 2008b, p. 63). É também nas relações com e na realidade que o sujeito desenvolve a sua criticidade ao refletir sobre as várias dimensões causais dos seus problemas cotidianos. Quanto à transcendência, trata-se de capacidade exclusiva do ser humano a qual o faz ultrapassar sua condição imediata e perceber outras situações existências bem como a própria finitude e o estado de inacabamento, levando-o a compreender que sua plenitude está na ligação libertadora com o seu criador. Por

fim, é nas relações com o mundo e com os outros que o sujeito percebe a sua temporalidade ao criar e recriar e, assim, construir a história, por não estar preso a um hoje, mas tem a compreensão de um ontem e de um amanhã onde ele poderá interferir, alterando o ambiente, e assumir as consequências dessa interferência (FREIRE, 2008a).

Estudos desenvolvidos por Santiago (2006, 2007, 1998) apontam que *relação*, em Freire, pode ser considerada, ao mesmo tempo, categoria de análise e atitude. Segundo a autora, como categoria de análise, faz-se presente na compreensão teórica dos significados conceituais das relações existentes entre os termos que envolvem a concepção de ser humano, educação e sociedade. Como atitude, refere-se à posição de sujeito diante do outro, do mundo e dos objetos do conhecimento. Portanto, relação é

> [...] uma categoria síntese ao reunir em torno de si os princípios básicos da educação crítica e dos processos metodológicos para um ensino crítico e criativo. É ela que atribui significado à pedagogia crítica ao não distanciar dos termos, aproximar o(s) sujeito(s) e objetos(s) da ação sócio-cultural-educativa. É na relação como horizontalidade e como crítica a verticalidade que em Freire as noções de poder, de participação, de produção vão ganhando sentido e dão direção política. (SANTIAGO, 1998, p. 37).

No desenho curricular, na perspectiva freireana, consta a categoria *relação* a qual perpassa a sua obra como indicativo de aproximação, de articulação e de unidade num movimento dinâmico e interdependente entre *educação-sociedade, docente-discente, sujeito-mundo, teoria-prática* e considera:

> [...] como a possibilidade de ir se afastando da estaticidade e ir se aproximando e fazendo-se dinamicidade; é possibilidade de, afastando-se da fragmentação, ir em direção à totalização. Logo, relação como um entendimento de ‘ir de par com’. Isto é, relação com compreensão de diferentes que na aproximação vão se constituindo em significados e explicações sócio-político-filosóficos. (SANTIAGO, 1998, p. 36).

A unidade que marca a categoria *relação* compreende que só existe educação nas sociedades humanas e que ela é uma forma pelo qual o ser humano pode instrumentar-se para intervir na realidade. Sendo assim, os sistemas educacionais, além de influenciarem a sociedade, também são por ela influenciados. A relação *educação-sociedade* aponta os limites e as possibilidades da educação como instrumento de conservação ou de mudança social.

Na educação libertadora, Paulo Freire conseguiu desmistificar os pedagogismo que sustentava a tese de que a escola tudo podia e superar o pessimismo sociológico, para o qual a escola era meramente reprodutora do *status quo.* Para o autor, a educação não é um processo

de adaptação do ser humano à sociedade nem a chave para a transformação social, mas ferramenta indispensável para essa transformação, pois "[...] a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança" (FREIRE e SHOR, 2008, p. 47).

Freire, ao compreender a história e a educação como possibilidades, esclarece que esta apresenta limites e exatamente por isso também apresenta possibilidades e pode ser considerada elemento fundamental na luta democrática para a transformação da sociedade brasileira. Entretanto, conclui: "[...] só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade" (FREIRE, 2005, p. 53), porque "[...] as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias" (FREIRE e SHOR, 2008, p. 49).

Nessa direção, educar para transformar as estruturas de opressão existentes na sociedade exige abandonar a concepção da neutralidade da prática educativa e perceber os múltiplos efeitos da sociedade nesse processo bem como os também exercidos pela educação na sociedade. Tal interação educação-sociedade contribui para afirmar a educação como ato político, não limitada aos espaços de sala de aula, mas como ação dinamizadora da transformação social, por isso, a relação indispensável entre o global e o local, conforme pode ser lido no trecho a seguir.

> [...] as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula. (FREIRE e SHOR, 2008, p. 46).

A compreensão do processo de escolarização a partir de uma teoria da totalidade é também advogada por Giroux (1986), como podemos ler a seguir,

> [...] a escola tanto como instituição como enquanto um conjunto de práticas sociais deve ser vista em suas conexões integrais com a realidade de outras instituições sócio-econômicas e políticas que controlam a produção, distribuição e legitimação do capital econômico e cultural na sociedade dominante. (GIROUX 1986, p. 90).

A educação busca a coerência com o momento histórico da sociedade, pois os homens e as mulheres, como seres inacabados, condicionados a situações reais e ao tempo, apresentam diferentes necessidades e desejos e se organizam no sentido de realizá-los. Logo,

a educação como forma de intervenção no mundo "[...] deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina, [...] *Superposta* a ele, fica "alienada' e, por isso, inoperante" (FREIRE, 2008b, p. 62).

Dentre as diferentes considerações que podemos inferir, respaldados nas relações que se processam entre a educação e a sociedade, ressaltamos as possibilidades do papel desenvolvido pelas propostas curriculares. Por serem constituídas de sentidos reveladores da concepção de sociedade, educação e ser humano, as propostas curriculares podem contribuir para um pensar educacional que intenciona a construção de um projeto de sociedade contraposto aos interesses da elite dominante e direcionado a um projeto social justo e humano.

No que diz respeito à relação docente-discente, Paulo Freire valoriza o fato de que não há docência sem discência, pois as duas se justificam, apesar das diferenças existentes entre os sujeitos. "O educador continua sendo diferente dos alunos, mas [...] se o professor é democrático, se o seu sonho político é de *libertação*, [é que] ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne 'antagônica'" (FREIRE e SHOR, 2008, p. 117). Sendo assim, não existem seres humanos com conhecimentos maiores ou menores, mas diferentes, por isso "[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2003, p. 23). No processo de ensinar e aprender, é importante o professor estar envolvido no esforço metodicamente crítico de provocar o desenvolvimento da compreensão de algo com empenho igualmente crítico do estudante como sujeito desse processo.

> A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, [para mim], o primeiro teste da educação libertadora: que tanto professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (FREIRE e SHOR, 2008, p. 46).

Semelhante às práticas decorrentes da atividade humana, a ação docente também exige saberes necessários à sua realização. Para Freire, um dos saberes indispensáveis é a compreensão de "[...] que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção" (2003, p. 22). Essa asserção se justifica pela dinâmica e complexidade da realidade existencial, que torna o conhecimento como algo provisório e relativo. Daí, encontrarmos em Freire que ninguém sabe tudo nem tampouco ignora tudo. Nesse sentido, compreendemos a afirmação do autor de que: "[...] não podemos nos colocar na posição superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele

que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo" (2008b, p. 29). Assim, um professor progressista coerente respeita, valoriza o "saber de experiência feito" dos estudantes e avança no sentido de criar condições necessárias, a fim de eles poderem construir e reconstruir novos saberes. Para tanto, é importante o professor aquilatar as discussões em torno das implicações políticas e ideológicas das situações vivenciadas no cotidiano, no sentido de problematizar a razão de ser desses saberes edificados na realidade concreta, a fim de desnudar os problemas existentes e, assim, compreender com profundidade o contexto real.

Freire (2003), referindo-se à relação docente-discente, afirma que ela deve ser fundamentada em importantes valores, dentre os quais a curiosidade epistemológica, a autenticidade, a estética e ética e a rejeição a qualquer forma de discriminação.

A curiosidade epistemológica é uma característica essencial do ser humano que o impulsiona ao desejo de aprender para melhor instrumentar-se, no sentido de compreender, bem como de criar e recriar o mundo em que vive. É a superação de uma curiosidade ingênua limitada apenas a permanecer com explicações associadas ao saber do senso comum, mas caminha para "[...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta" (FREIRE, 2003, p. 32). A curiosidade epistemológica deve permear todo ato educativo, pois, se não for assim, ao inibir a curiosidade do estudante, o professor tolherá a sua própria curiosidade. Então, na relação docente-discente, é importante ambos se assumirem epistemologicamente curiosos.

Quanto à autenticidade, ela marca a relação docente-discente na medida em que não considera discursar sobre algo que não é vivido nas experiências concretas do dia a dia, por meio dos gestos e atitudes. Tanto os professores como os estudantes devem buscar coerência naquilo que fazem e dizem, ou seja, corporificar as palavras pelo exemplo de vida.

O foco na estética e ética revela a beleza e a essência do ato educativo que compreende os homens e mulheres como seres histórico-sociais que podem valorar, decidir e escolher. A ética orienta as próprias ações e tomadas de decisões, levando-se em conta um sistema de princípios segundo o qual os valores e as opções que o envolvem são analisados nas diferentes situações da vida.

Tais valores destacam o caráter formador da ação educativa e o compromisso do professor com a formação humana do estudante. Dessa forma, na relação docente-discente, o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético. A autonomia que considera e busca compreender razões, nuanças, condicionantes, consequências e intenções

nas diversas conjunturas de convivência democrática nesta sociedade complexa e dinâmica. “A autonomia é fundada na ética, no respeito à dignidade, o que exige autoridade, liberdade e responsabilidade na assunção do ato de conhecer como processo de produção do conhecimento” (SANTIAGO, 2006, p. 82). Corroborando com essas ideias, Gadotti (2006) destaca que a ideia de autonomia é inseparável da ideia de democracia e cidadania. Para ele, “[...] cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo” (GADOTTI, 2006, p. 37).

Os princípios democráticos são vividos quando os seres humanos descobrem e valorizam o outro pelo conhecimento de si mesmos e da diversidade da espécie humana, rejeitando, dessa forma, todo tipo de discriminação. “Pois a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2003, p. 36). Paulo Freire (2005) atribui à educação o papel de tornar mais consistente o processo democrático da sociedade com base na vivência de relações democráticas no cotidiano escolar. Contudo, afirma:

> [...] é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas ‘pobres’, sem superar os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, os preconceitos contra o saber com que as crianças chegam à escola. Sem abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos dela. (p. 127).

As reflexões de Freire nos fazem entender que “[...] a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza” (2003, p. 142). A alegria vivenciada nas relações de afetividade construídas pelos professores e estudantes não diminui o rigor acadêmico, a disciplina intelectual, mas caminha no sentido da humanização dos sujeitos. Por isso ressalta que,

> É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência de hoje. (FREIRE, 2003, p. 142-143).

No que diz respeito ao outro par dialético *sujeito-mundo*, para Freire, o homem não nasce homem, mas vai tornando-se graças à interação com o mundo e com os outros. Nessa

relação *sujeito-mundo*, as interações se estabelecem em virtude do desejo intenso de conhecer, experimentar, aprender, como ser curioso. Calado (2001) afirma:

> É a curiosidade que impulsiona o ser humano a sair de si, em busca de aventuras e descobertas, de modo a sentir-se constantemente motivado a ir em busca do 'inédito-viável' [...] O ser humano abre-se ao desconhecido, a aventuras, a correr mundo, para transformá-lo, assume sua condição de ser político, de militante, de protagonista. (p. 40 - 41).

Entretanto, alguns obstáculos impedem os seres humanos nas suas relações com o mundo a exercer o seu papel de protagonista. Segundo Freire (2008b), um dos obstáculos é o tipo de consciência que possuem da própria realidade, ou seja, qual conhecimento lhes permite vivenciar experiências e compreender a totalidade do seu mundo concreto, compreendida como a síntese de múltiplas relações que os sujeitos estabelecem consigo, com o outro e com a realidade vivida. Essa totalidade, de acordo com Kosik (2002, p. 35), "[...] não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido".

Um tipo de consciência que impossibilita a compreensão da totalidade do mundo concreto é a consciência ingênua, que é caracterizada pela forma simplista de perceber os problemas, pelo não aprofundamento nos motivos que estão na sua origem, além de não se considerar a realidade como algo mutável. Os indivíduos que apresentam percepção ingênua da realidade, em geral, têm postura fatalista diante das situações vivenciadas em seu cotidiano, o que os leva a se adaptarem a situações, muitas vezes, desumanizantes.

De outra parte, temos a consciência crítica, que busca profundidade na análise dos problemas, substituindo explicações simplistas por princípios autênticos de causalidade, e reconhece que a realidade é mutável. Contudo, ela não ocorre de forma espontânea nem automática, mas se dá por meio de processo educativo que se propõe desenvolver uma consciência crítica que permita aos seres humanos transformar a realidade, uma conscientização que implica "[...] reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante" (FREIRE, 2008b, p. 60).

Na relação *sujeito-mundo*, o ser humano, ao responder aos desafios surgidos das relações que ele estabelece, constrói seu mundo, o qual se torna histórico-cultural. No mundo construído pelos homens e pelas mulheres, existem momentos de estabilidade e momentos de mudança, pois a existência humana não se dá no domínio das determinações. Assim, pode-se

ter a liberdade de optar, de decidir, de escolher, porque o processo histórico é um desafio, é possibilidade, possibilidade de mudar, de intervir na realidade pela convicção de que é possível mudar, é preciso mudar.

No entanto, para que ocorram modificações no decorrer da história, torna-se necessário mudar a percepção da realidade, pois uma realidade obscura impossibilita construir uma percepção crítica dessa realidade. “Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles” (FREIRE, 2008b, p. 50).

É no movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, na relação *teoria-prática*, que o homem e a mulher substituem a curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, revelando-se, então, como o ser da práxis, sujeito transformador da história e do mundo. Para isso, é fundamental eles atuarem, de modo que não se trate de mero ativismo, pois, para a atuação se transformar em práxis, precisa estar associada a sério empenho de reflexão – a práxis em Paulo Freire traduz a indissociabilidade entre pensamento e ação. Escrevendo sobre o assunto, o autor aponta duas dimensões da palavra: ação e reflexão. Sobre essa interpretação, afirma: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (2001, p. 77). Também, segundo ele, a palavra inautêntica, com a qual não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia estabelecida entre essas dimensões. Sendo assim, o ser humano se faz na palavra-ação-reflexão.

A reflexão crítica sobre a ação se torna exigência da relação *teoria-prática.* Essa atitude contribui para que os homens e as mulheres como seres do *quefazer* objetivem o mundo e assim o conheça e o transforme. Logo, tornam-se preparados para tomar suas decisões livremente, ao enfrentar e superar imposições, e exercer sua autonomia, que é uma capacidade da natureza humana de decidir-se, de tomar o próprio destino na mão, na busca da liberdade. Todo *quefazer* é teoria e prática, é reflexão e ação, ou seja, ação fundamentada em teoria que supera os discursos verbalistas ineficazes e o ativismo mecanicista. Freire afirma,

> O que não é possível é negar a *prática* em nome de uma teoria que, assim, deixa de ser teoria para ser *verbalismo* ou *intelectualismo* ou negar a teoria em nome de uma prática que, assim, se arrisca a perder-se em torno de si mesma. Nem *elitismo teoricista* nem *basismo praticista*, mas a unidade ou a relação *teoria e prática*. (FREIRE, 2005, p. 29).

Os homens e as mulheres, ao terem consciência de sua atividade e do mundo onde estão, podem atuar nele e ultrapassar as “situações-limites”, essas entendidas como dimensões

concretas e desafiadoras da realidade. A possibilidade de superar tais situações só pode ocorrer na ação do ser humano sobre a realidade concreta, no enfrentamento da realidade como seres da práxis, que, sendo reflexão e ação, é verdadeiramente transformadora da realidade. E, como transformadores e criadores da realidade objetiva, os homens e as mulheres criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

É também com essa compreensão, que Giroux (1986) ao discutir sobre a teoria e a prática utiliza como símbolo uma aliança para representar essa relação e afirma que no campo educacional,

> [...] a teoria não pode se reduzir a ser percebida como soberana sobre a experiência, capacitada a fornecer receitas para a prática pedagógica. Seu valor real reside em sua capacidade de estabelecer posibilidades de pensamento reflexivo por parte daquele que a utilizam; no caso dos professores, torna-se inestimável como um instrumento de crítica e de compreensão. (p. 38).

Em resumo, na relação *teoria-prática*, é importante que os professores não percebam os estudantes como meros executores, reprodutores de suas deteminações, negando a possibilidade de refletirem o seu próprio fazer. Ao contrário, convém dar oportunidade aos estudantes refletirem sobre o seu fazer, vivenciarem a plenitude da práxis que conduz à superação do conhecimento ingênuo da realidade e à assunção do ser como sujeito.

1.2.2 Diálogo: categoria e dinâmica do pensamento freireano

A discussão sobre o diálogo desenvolvida por Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, quando este destaca a importância da prática dialógica nas relações vivenciadas pelos seres humanos que buscam tornar-se sujeitos da sua realidade traz a filosofia buberiana. Para Buber (2007), a existência humana deve ser fundada no diálogo e na relação com o outro a qual denominou relação EU-TU. Ao tratar das dimensões dessa relação, o filósofo esclarece que deve estar apoiada em pressupostos fundamentais.

O primeiro deles é que o outro não seja percebido como objeto, mas companheiro dos eventos da vida – fator decisivo para vivenciar relações EU-TU. O segundo refere-se à autenticidade do ser humano. Buber aponta como verdadeira problemática nas relações a dualidade do ser e do parecer, afirmando que há duas dimensões da existência humana: a vida a partir do ser a qual é determinada por aquilo que se é; e a vida a partir da imagem determinada pelo que se quer parecer. A primeira é uma atitude verdadeira diante do outro; a

segunda é uma ameaça à legitimidade das relações entre os seres humanos, pois, para haver diálogo, cada parceiro deve ver o outro como realmente ele é.

O "tornar-se presente" da pessoa é outro aspecto fundamental no sentido de estar realmente aberto à fala do outro não como alguém que está fechado em si mesmo, mas que se coloca na posição de quem escuta no sentido de ser parceiro e voltar-se um-para-o-outro. Por fim, destacam-se duas maneiras de influenciar os homens no seu modo de pensar e agir: a imposição e a abertura. Quem impõe não se interessa em absoluto pela pessoa como pessoa, apenas deseja apoderar-se do outro, despersonalizando-o. Já quem se abre, como o próprio termo exprime, dá acessibilidade ao outro, superando as barreiras e os preconceitos que obstaculizam o diálogo.

Freire valoriza o diálogo como prática que favorece o pensar crítico-problematizador das condições existenciais e implica uma práxis social na qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas. Nas palavras do autor,

> O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado, num mero *"isto"*. O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* — um não-eu —, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um tu. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação. (FREIRE, 2001, p. 165-166).

É a partir da prática dialógica que o sujeito desenvolve suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e de construir o seu conhecimento, desenvolvendo sua capacidade de decisão, humanizando-se. Essa prática, os homens e as mulheres exercitam o respeito às posições do outro; ela é o caminho para a formação da personalidade democrática. "O dialogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura" (FREIRE e SHOR, 2008, p. 123).

A importância do diálogo para a formação de sujeitos autônomos, conscientes, mas não conformados com a atual realidade social, também é destacada por Freire. A palavra não é mero pensamento expresso; é práxis, a ação transformadora no mundo e do mundo. O diálogo é a condição de existir humanamente; com ele, os seres humanos se solidarizam, refletem e agem juntos como sujeitos no mundo que querem transformar, humanizar. Conforme Freire,

> O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p. 82).

Na prática dialógica, Freire ressalta que a atitude de escuta é tão importante quanto a fala, pois o sujeito que escuta sabe que o que tem a dizer tem valor semelhante à fala dos outros. O saber escutar refere-se não apenas a silenciar para dar a vez à fala do outro, mas também estar na posição de disponibilidade, de abertura às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional a tudo o que o outro pensa e diz, mas é com exercício da escuta sem preconceitos possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente.

As pessoas em situação de fala e de escuta assumem posição de reciprocidade: quem fala quer ser ouvido, compreendido, respeitado como verdadeiro e sincero; quem escuta também quer ter sua oportunidade de falar com as mesmas condições e iguais direitos. Essas situações ampliam as competências comunicativas necessárias para a convivência democrática na sociedade contemporânea, pois o diálogo implica a ausência do autoritarismo e significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade.

A prática democrática da escuta aceita as diferenças, tornando o "diferente" companheiro do processo de comunicação. Dessa forma, torna-se disponível ao diálogo, que requer não colocar-se em posição de superioridade, de arrogância, mas em posição de quem sabe algo, não sabe tudo, ou seja, a consciência do estado de inacabamento e incompletude do ser humano que tem a certeza de que sempre está conhecendo e aprendendo a cada dia. Em Freire, o silêncio ocupa lugar de destaque no diálogo, é fundamento, como pode ser visto em suas palavras.

> A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2003, p. 117).

De acordo com Freire, o amor também é o fundamento do diálogo: "[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo" (2001, p. 80). Para ele, esse sentimento não é forma ingênua ou romântica de afeição, mas se caracteriza por

relações autênticas de respeito, tolerância e empatia entre pessoas que compartilham ideais na busca da humanização. O diálogo só é possível com humildade, pois, quando existe o sentimento de que cada um acredita ser superior ao outro, esses não podem tornar-se companheiros de "pronúncia do mundo". "Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar" (FREIRE, 2001, p. 81).

Portanto, fundamenta o diálogo: o amor, a tolerância, a humildade e a capacidade de escuta como conteúdo e atitude da prática educativa. A esperança crítica também move o diálogo, pois o sujeito inacabado e consciente do inacabamento tem uma prática dialógica, porque acredita na transformação da realidade, ou seja, "[...] a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo" (FREIRE, 2003, p. 72). Para a relação dialógica ser estabelecida, um clima de abertura, de participação, são condições necessárias.

O diálogo, ao ser alicerçado no amor, na humildade, na fé no ser humano, na esperança crítica e na participação, estabelece relação horizontal de simpatia e vivência marcada pela confiança entre os sujeitos. Em contrapartida, o antidiálogo é caracterizado pela quebra dessa experiência e pelo estabelecimento da relação de verticalidade entre os sujeitos, na qual não há comunicação, só comunicados. O antidiálogo é caracterizado pela ausência dos fundamentos do diálogo, ele "[...] é desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente" (FREIRE, 2008a, p. 116).

A busca por uma educação dialógica, contradiz a ideologia dominante, interferindo politicamente na tarefa da escola de reproduzir a dominação. Pois na prática do diálogo ocorre a *síntese cultural* – entendida como processo em que as diferentes visões de mundo não são negadas; ao contrário, nela se resolvem as contradições, resultando na fusão e no enriquecimento de todos, pois a educação dialógica "[...] opõe-se à lógica da dominação, opõe-se ao currículo dicotomizado e contesta as relações sociais da aprendizagem, que impedem a liberdade e o pensamento crítico" (FREIRE e SHOR, 2008, p. 168).

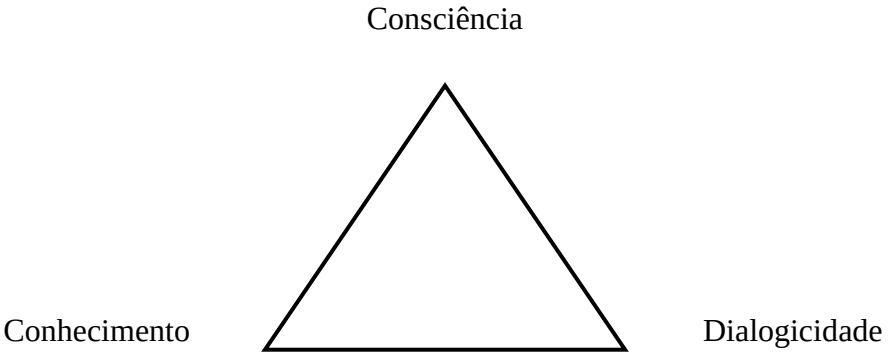
Vivenciar a liberdade e construir o pensamento crítico requer que as palavras trabalhadas nas instituições escolares não sejam apenas "palavras da escola" mas "palavras da realidade", onde os acontecimentos do mundo, a dinâmica da vida com suas lutas e possibilidades, bem como as experiências dos estudantes sejam analisadas e articuladas com os diferentes tipos de conhecimentos.

No que se refere ao diálogo como construção pedagógica, Scocuglia (2005), destaca o diálogo como um dos pilares para o processo permanente de construção e reconstrução

curricular, com igual importância, a consciência e o conhecimento. Acrescenta o autor, que um dos caminhos na busca da consciência crítica e reflexiva, nessa construção democrática, é o envolvimento de todos os protagonistas do processo educativo por meio da vivência da prática dialógica. Logo, a dinâmica de pensar e formular o currículo, alicerçada no conhecimento-consciência-diálogo "[...] abriria possibilidades concreta para que os currículos educacionais ganhassem continuamente criticidade e qualidade, e contribuíssem (na própria ação constante 'em serviço' de refazê-lo) para a reeducação do coletivo que faz a educação e a escola" (SCOCUGLIA, 2005, p. 87).

A partir de Freire, Scocuglia (2005) indica que os pilares conhecimento-consciência-diálogo podem ser representados pela figura 2, na medida em que importa a ideia de ressaltar igual valor ao conhecimento, à consciência crítica da realidade e à prática dialógica como eixos norteadores na construção de propostas curriculares. Isso porque, segundo Freire, os homens e as mulheres têm direito a conhecer o que não conhecem, a conhecer melhor o conhecimento que já possuem e a construir o seu próprio conhecimento. Esses direitos podem contribuir no processo de construção da consciência crítico-reflexiva, caracterizada pela análise em profundidade dos problemas e reafirmar lugar de participação dos sujeitos na construção do currículo mediante o exercício de diálogos.

Figura 2
Os pilares do processo permanente de construção e reconstrução curricular.



Fonte: Scocuglia (2005).

Aproximando-se mais do lugar da vida curricular, Saul e Silva (2009) ressaltam que para pensarmos o currículo coerente com os princípios freireanos temos como desafio a democratização da gestão das unidades escolares no sentido de construir uma escola pública

com qualidade social onde o processo de elaboração/reformulação curricular seja uma construção coletiva, vivenciada em uma dinâmica de diálogos com a participação dos diferentes sujeitos envolvidos na ação educativa. Para os autores, o diálogo é entendido como práxis pedagógica formadora de cidadãos críticos. Por isso, é importante assumir que os sujeitos são agentes da práxis curricular e ponto de partida das situações reais para problematizá-las e avançar no sentido de construir um conhecimento crítico que contribua com uma educação comprometida com a democracia.

Em outras palavras, o diálogo como categoria fundante do pensamento de Paulo Freire pode orientar as questões que permeiam a construção do currículo. Dentre essas orientações, destacamos o diálogo não apenas quando o professor e o estudante se encontram em situação pedagógica, mas também quando se busca o conteúdo programático da educação, ou seja, em torno do objeto do conhecimento que o professor vai dialogar com os estudantes. “Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2008a, p. 116).

A escolha do conteúdo programático é uma preocupação central que permeia as discussões no campo do currículo e também nas políticas públicas. Paulo Freire (2005) destaca a impossibilidade de existir uma prática educativa sem conteúdo, ou seja, sem objeto do conhecimento, e justifica, afirmando que a prática educativa é naturalmente gnosiológica e é importante que o ensino dos conteúdos esteja associado a uma leitura crítica da realidade, permitindo o desvelamento da razão dos inúmeros problemas sociais. Segundo Freire, a questão fundamental é que a escolha do conteúdo programático é de natureza política, pois “[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar” (FREIRE, 2005, p. 45).

Young (2009) ao refletir sobre as finalidades da escola considera que esta instituição tem um importante papel de socializar o conhecimento construído historicamente pela humanidade, mas também questiona sobre a escolha desse conhecimento e aponta que há diferentes tipos, como o conhecimento dos poderosos caracterizado pelo conhecimento que accessível apenas a uma elite; e o conhecimento poderoso que um conhecimento especializado que contribui para melhor compreender o mundo e suas relações. Segundo o autor, a escola tem a finalidade de prover o acesso ao conhecimento poderoso, entretanto, muitas delas não são bem-sucedidas em seu objetivo, pois um dos elementos importantes para que ocorra a aprendizagem dos estudantes é a valorização da cultura que eles possuem.

Sendo assim, a partir da compreensão que as escolas desempenham papel importante na promoção da igualdade social, Young (2009) defende que para selecionar os conteúdos programáticos é importante considerar o saber dos estudantes. Isto não significa trabalhar apenas com esses saberes, pois se assim o fizermos estamos negando a oportunidade para a aquisição de conhecimento poderoso aos estudantes que já estão em situação de desvantagem pelas suas circunstâncias sociais, mas valorizar e partir desses saberes para que novos conhecimentos possam ser construídos objetivando a compreensão crítica da realidade.

Corroborando com essa discussão, Silva (2007) aponta que um aspecto considerado central, em qualquer estudo curricular, refere-se ao conhecimento a ser ensinado, ou seja, o tipo de conhecimento considerado essencial para fazer parte do currículo. Nessa direção, as diferentes teorias curriculares recorrem a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade, na tentativa de justificar suas escolhas, ou seja, explicitar os motivos que levaram, diante de um universo amplo de conhecimentos, à escolha dos saberes a constituírem o currículo. No entanto, para o autor, a reflexão que deve preceder à escolha do conteúdo é a que trata do tipo de ser humano a nos tornar. Ponderar sobre esse assunto é importante, pois a seleção do conteúdo está fundamentada no sujeito que se deseja formar para determinado tipo de sociedade.

Freire, em *Pedagogia do oprimido*, problematiza os princípios norteadores para construção de um currículo que atenda aos pressupostos da educação libertadora. Em tal construção, destaca a relevância do conteúdo programático, mas difere das teorias tradicionais quanto à forma de construir o conteúdo. Assim, fica claro o lugar do conteúdo da educação no currículo crítico como outra contribuição do pensamento freireano.

Os conteúdos não podem ser pedaços de uma realidade desconectados da totalidade. Daí sugere-se propor aos estudantes dimensões significativas de sua realidade cuja análise crítica permita reconhecer a interação de suas partes, para que, então, eles possam compreender a totalidade e os conteúdos possam ganhar significado. Nesse sentido,

> A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada. (FREIRE, 2001, p. 96).

O conteúdo programático da educação não é um conjunto de informações que deve ser depositado nos estudantes, contido em programas organizados exclusivamente por gestores ou professores de acordo com a concepção bancária de educação. “Numa visão libertadora, [...] o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (FREIRE, 2001, p. 102-103). Inúmeros exemplos de programas educacionais que não apresentaram resultados positivos, por partirem de planos organizados com base na visão pessoal da realidade e sem qualquer preocupação com o cotidiano dos estudantes.

O conteúdo deve ser buscado dialogicamente, com o estudante e construído de acordo com a visão de mundo deste. O professor, por meio de contradições básicas da situação existencial, problematiza a realidade concreta, desafiando os estudantes para que busquem respostas no nível intelectual e no nível da ação. Nessa realidade mediatizadora, o conteúdo programático da educação pode ser construído, ou seja, “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2001, p. 86).

A tarefa da escola não se restringe a ensinar conteúdos disciplinares, mas também objetiva a desmistificação da realidade, no sentido de provocar a ação consciente, por isso a importância de a organização curricular estar fundamentada nas relações da vida cotidiana. No dizer de Romão (2011, p. 61), significa que “[...] o currículo escolar não pode se limitar a uma mera lista de conteúdos, mas a um conjunto de processos que dê conta da abordagem crítica do agir-pensar-sentir de uma comunidade ou classe social, para desencadear novas formas de agir [...]”.

Na mesma linha de compreensão, Saul e Silva (2009), ao tratar das questões curriculares coerente com os princípios de construção de conhecimento próprios da pedagogia freireana, chama atenção para a importância de compreendermos os conteúdos programáticos como um “[...] acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos” (p. 236). Para tanto, os conteúdos precisam ser problematizados em um processo dinâmico e dialógico com os temas e situações da vida na realidade concreta objetivando uma análise crítica dessa realidade para avançar na compreensão das situações no sentido de formular soluções praticáveis. Sendo assim,

> [...] o diálogo seria propulsor, em sua vertente pedagógica crítica, de um movimento cognitivo e político-epistemológico contínuo, suscitando necessidades de apreender conhecimentos pertinentes às temáticas da realidade abordadas, motivando a construção de novos referenciais analíticos. (SAUL e SILVA, 2009, p. 234).

A seleção e a organização do conteúdo programático podem envolver um trabalho conjunto de pesquisa do *universo temático* dos estudantes ou o conjunto de seus *temas geradores.* Os temas geradores se referem às temáticas significativas vivenciadas nas relações homens-mundo, ou seja, às que se encontram nos homens e nas mulheres inseridos na sua realidade concreta. Assim, "[...] investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis" (FREIRE, 2001, p. 98).

É com essa compreensão que, para Freire (2008a), a primeira dimensão do novo conteúdo programático da educação deveria ser o estudo da cultura do ser humano, por possibilitar que os homens e as mulheres consigam distinguir os dois mundos – o da natureza e o da cultura – e, assim, perceber o seu papel ativo na sociedade e com a realidade.

Cultura, em Paulo Freire, é o produto criativo da atividade humana que se manifesta nos gestos mais simples da vida diária. Desse modo, os sujeitos letrados e iletrados produzem cultura na medida em que, ao interferir e transformar os elementos ao seu redor, criam e recriam, alterando e dominando continuamente a natureza, dinamizando e humanizando a sua realidade. Com tal compreensão, não existe cultura pior ou melhor, cultura erudita e cultura popular, mas diferentes expressões culturais, por isso faz sentido falar em culturas. Para Freire,

> A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições 'doadas'. (FREIRE, 2008a, p. 117).

Segundo Freire e Faundez (2002), o conceito de cultura está relacionado ao de diferença e tolerância, pois, na relação com o outro, é preciso compreender que o diferente se torna essencial. Sendo assim, faz-se necessário respeitar a cultura diferente, a fim de o diálogo enriquecedor entre as diversas expressões culturais ser estabelecido. Essa atitude de respeito revela amadurecimento quando se vivenciam as diferenças culturais. No entanto, para isso ocorrer, é importante o desenvolvimento da tolerância no sentido de admitir nos outros maneiras de pensar, de agir, de sentir e de ser distintas das nossas.

Contribuindo com essa ideia, Giroux e Simon (2008) afirmam ser necessário, em qualquer discussão sobre pedagogia e educação na perspectiva crítica, trabalhar o conceito de diferença, pois entendem as práticas culturais populares como processos vividos por diferentes grupos na vida cotidiana que refletem a capacidade criativa e, por vezes, inovadora

das pessoas. Entretanto, os autores ressaltam que, apesar de vários estudos em torno das diferentes expressões culturais, a cultura popular é vista como algo inferior, indigna de legitimação acadêmica, por situar-se no terreno do cotidiano. Freire e Faundez (2002), ao refletir sobre essa questão, destacam a importância da cotidianidade nos processos educacionais, buscando a valorização da cultura popular, por permitir que cada um seja sujeito dentro da experiência pedagógica que procura, nas diferenças e na vida cotidiana, questões problematizadoras para o contexto de sala de aula. De acordo com Freire,

> [...] o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas. (FREIRE, 2008b, p. 64).

No pensamento freireano todo ser humano é construtor de conhecimento, portanto, produtor de cultura. Sendo assim, é importante os processos educativos oferecer aos estudantes oportunidades de confrontarem seus conhecimentos com informações mais amplas, consistentes e significativas para a construção e ou reconstrução de novos conhecimentos mediante o diálogo crítico.

Dessa forma, a ação educativa fundada na prática dialógica, além de possibilitar ao estudante maior poder social e de intervenção para transformar as situações menos humanas em mais humanas, pode permitir aos sujeitos a busca constante por ações e reações de solidariedade, respeito e responsabilidade com eles mesmos, com os outros e com o mundo (SOUZA, 2007).

Nesse contexto, o conhecimento produzido será capaz de contribuir na construção de uma sociedade mais igualitária, pois o ato educativo permitirá a identificação de contradições e alternativas para a transformação da realidade social. Sendo assim, reconhecer a importância da prática dialógica na construção do conteúdo da ação educativa possibilita diferentes maneiras de formular e organizar o currículo na perspectiva libertadora que tem por base a curiosidade, a autonomia, a criticidade, a práxis e a emancipação.

As discussões das categorias relação e diálogo, fundantes no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, contribuem para a construção dos processos de formulação e vivências de políticas e práticas curriculares ancorados em princípios democráticos que possibilita o processo participativo dos sujeitos reconhecendo suas relações. Assim como, permitiu no processo dialético construir o diálogo com o nosso objeto de pesquisa e orientar o percurso metodológico tratado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Nossa intenção neste capítulo é sistematizar a opção e o percurso metodológico, para conhecermos a contribuição de Paulo Freire na formulação de políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino. O método de investigação que escolhemos e a construção do caminho teórico-metodológico revelam nossa compreensão de que os objetos e os fenômenos analisados estão em constante interação, relacionam-se e se determinam mutuamente, constituindo uma totalidade que aponta para a dinamicidade da realidade, ou seja, para a sua condição permanente de movimento e desenvolvimento. Nessa direção, compreendemos os sujeitos da pesquisa como seres sociais e históricos, condicionados pelos contextos econômicos, políticos e culturais, mas que podem superar estes condicionamentos e intervir na sua realidade, modificando-a.

Para delimitar o campo empírico e chegar aos sujeitos colaboradores da pesquisa, realizamos o estudo exploratório que consistiu, no primeiro momento, no estudo bibliográfico das obras de Paulo Freire e de autores da teoria crítica do currículo. Em seguida, recorremos à pesquisa documental e às entrevistas, as quais contribuíram para identificar sistemas de ensino que apresentam referencial de Paulo Freire na formulação das políticas curriculares e nas práticas pedagógicas. Nossa escolha recaiu nos sistemas estadual e municipais de educação, por compreendê-los como lugar de recepção e de formulação de políticas educacionais e por saber da presença de Paulo Freire neles nos anos 1980 e 1990, inclusive na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e de alguns municípios da região metropolitana de Recife.

No estudo exploratório, apoiamo-nos em diferentes fontes a fim de construir o mapeamento dos espaços indicativos de contribuições do pensamento freireano e, assim, delimitar o campo empírico e definir o lócus da investigação. Inicialmente, analisamos documentos produzidos na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco[4] e nos municípios da região metropolitana de Recife (RMR)[5]. Foi possível levantar vasta produção de materiais constituídos por documentos oficiais que legislam e direcionam as políticas educacionais e curriculares (propostas curriculares e relatórios das conferências de educação); noticiários (dados ou fatos potencialmente relevantes, vinculados numa mídia, como a

[4] Nos documentos investigados, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco era representada pela sigla SEC; atualmente, é utilizada SEDUC. Neste trabalho, preferimos a denominação genérica Secretaria de Educação de Pernambuco (SE/Pernambuco).

[5] Municípios da região metropolitanaa do Recife: Araçoiaba, Abreu e Lima, Camaragibe, Cabo de Santo Agostinho, Igarassu, Ilha de Itamaracá, Ipojuca, Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Olinda, Paulista, Recife e São Lorenço da Mata.

televisão e Internet – site das prefeituras dos munícipios), e a produção acadêmica (artigos apresentados em eventos sobre temas referentes ao campo da educação).

2.1 Delimitação e aproximação do campo de pesquisa

O estudo exploratório foi configurando-se pela escuta diversa e informal de diferentes sujeitos envolvidos nos contextos educacionais; pela leitura ampla, mas intencional, de registros escritos e eletrônicos, como relatórios, artigos em anais de congressos, documentos oficiais e jornais e pela entrevista com a vice-presidente do Centro Paulo Freire (CPFreire) no período de 1998 a 2002 e presidente no período de 2002 a 2006 sobre as atividades realizadas por essa instituição na formação de professores(as) no estado de Pernambuco.

Na pesquisa documental, tomamos por ponto de partida a compreensão de documentos fundamentada pela evolução da história como disciplina e método que percebe o acontecer histórico como produto da ação humana. Assim, entendemos por documento "[...] qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros" (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67). De acordo com Gil (2002), os documentos constituem material rico e estável de dados e subsistem ao longo do tempo. São considerados por Oliveira (2008) fontes primárias, ou seja, dados originais que não receberam nenhum tratamento científico, mas com eles se tem relação direta com os fatos a serem analisados. No caso desta pesquisa, os documentos analisados foram a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco; os relatórios da 2ª e 3ª Conferência Municipal de Educação do Cabo de Santo Agostinho; propostas curriculares das Secretarias de Educação de Camaragibe, de Jaboatão dos Guararapes, de Olinda e de Recife.

A entrevista semiestruturada também se fez necessária nesse momento da pesquisa e a utilizamos, adotando por referência os estudos de Minayo (2007) e Richardson *et al.* (1999), que entendem a entrevista como instrumento para apreender as ideias dos atores sociais em relação aos objetivos da pesquisa. Isso contribui com o entendimento dos fatos e das relações que compõem o objeto de estudo do ponto de vista dos interlocutores. Richardson *et al.* (1999) afirmam que a entrevista pode penetrar na complexidade de um problema, revelar resultados inesperados e surpreendentes, assim como, apontar novos desafios. Nessa direção, optamos por realizar a entrevista semiestruturada por permitir abertura maior no campo da explanação dos entrevistados, por conseguinte aprofundar o nível de informações ou opiniões

deles. Como instrumento, elaboramos um roteiro de entrevista a fim de buscar informações sobre de que modo os princípios do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire serviram de fundamento para a formulação e vivências das políticas e práticas curriculares.

Esse universo de análise mostrou traços do pensamento freireano no sistema de ensino do estado de Pernambuco e em cinco municípios da RMR: Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes, Olinda e Recife (figura 3), o que nos levou a selecioná-los e tomá-los para o estudo exploratório, com base em fontes selecionadas dos mencionados sistemas de ensino para análise documental.

Figura 3
Mapa dos municípios selecionados da região metropolitana de Recife

Fonte: HTTP://www.cprm.gov.br/recife/rel04.pdf.

O estudo exploratório nos permitiu delimitar o objeto de estudo ao possibilitar conhecer os sistemas de ensino do estado de Pernambuco que apresentam traços do pensamento de Paulo Freire nas suas propostas educacionais e curriculares, assim como selecionar o lócus da investigação: a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, a Secretaria de Educação do município de Camaragibe[6] e, neste último, uma unidade escolar para acompanhar o trabalho na escola.

[6] Nos documentos investigados, a Secretaria de Educação do município de Camaragibe é representada pela sigla SECED-Cg. Neste trabalho, preferimos a denominação genérica Secretaria Municipal de Educação de Camaragibe (SE/Camaragibe).

No trabalho de coleta e produção de dados, seja na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco seja no município de Camaragibe, utilizamo-nos de procedimentos diversos: a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e a observação participante. Realizamos entrevistas com diferentes sujeitos envolvidos na gestão e no exercício da docência nos referidos órgãos. A observação participante na escola nos permitiu aproximação com a materialidade da política educacional pautada nos princípios freireanos, ou seja, como o currículo se tem concretizado na escola, com as práticas pedagógicas do(a) professor(a) de sala de aula.

Consideramos a observação participante do cotidiano da sala de aula procedimento essencial com base na compreensão de Ludke e André (2001), que apontam ser um método de investigação que permite o contato próximo do pesquisador com o fenômeno observado e melhor compreensão do significado atribuído pelos sujeitos à realidade. Barros e Lehfeld (1999) lembram-nos que a observação pode permitir a construção de conhecimentos esclarecedores por causa da possibilidade de se obterem informações na ocorrência espontânea dos fatos. Nesse quadro de ideias, para compreender as práticas construídas no interior da escola e, de modo especial, na sala de aula, realizamos a observação participante do cotidiano escolar. No processo de apropriação da realidade, procuramos dela nos aproximar por meio da observação sistemática, planejada, incorporando-nos ao grupo com o intuito de observar o trabalho pedagógico na relação docente-discente. Usamos o diário de campo como instrumento de registro da dinâmica da escola e da sala de aula (MINAYO, 2007).

No que se refere à organização e ao tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) tendo como referência Bardin (2008). Dentre as modalidades, escolhemos a análise temática por melhor responder ao nosso objeto de pesquisa, aos tipos de materiais investigados e por permitir evidenciar as relações entre os sujeitos e os contextos, a fim de descobrir os núcleos de sentido que compõem os documentos, o registro das falas e das observações. A técnica baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em temas ou categorias. Sendo assim, organizamos as etapas do estudo em três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação baseada no *corpus* documental construído, conforme quadro a seguir.

Quadro 1

Corpus Documental da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e dos municípios

FONTE	LOCAL	ANO	EMENTA
Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco: língua portuguesa.	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco	2008	O documento contempla os pressupostos teóricos e metodológicos do currículo; os eixos da organização curricular; as questões do ensino e da aprendizagem; orientações sobre o projeto político-pedagógico da escola; as competências e saberes.
Relatório da 2ª e 3ª Conferência Municipal de Educação.	Secretaria de Educação do Cabo de Santo Agostinho	2000 2002	Os documentos apresentam propostas e diretrizes para garantir o aperfeiçoamento do sistema de educação na perspectiva da construção coletiva do *Plano municipal de educação.*
Proposta curricular: educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos.	Secretaria de Educação de Camaragibe	2009	O documento é norteador para a prática pedagógica. Constituído por saberes e intencionalidades da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.
Proposta curricular	Secretária de Educação de Jaboatão dos Guararapes	2009	O documento se constitui em um instrumento de trabalho cuja finalidade é orientar o fazer pedagógico e o trato docente em todas as fases – organização, direção e avaliação das situações de aprendizagens –, bem como apontar os conteúdos de formação.
Olinda, fonte de aprendizagem: uma proposta em construção.	Secretaria de Educação de Olinda	1996	O documento trata das relações didático-pedagógicas na escola; os aspectos gerais do município; os componentes e os conteúdos curriculares.
Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife: construindo competências.	Secretaria de Educação do Recife	2002	O documento se constitui em subsídio à reflexão e à ação do(a) professor(a) acerca do processo avaliativo e da elaboração do registro de acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento dos estudantes, tendo como referência as competências definidas para o percurso.

Fonte: documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e dos municípios.

Nessa direção, realizamos o tratamento do material recolhido e produzido no campo, buscando, mediante a Análise Temática, construir uma compreensão dos significados, dos conteúdos e das estruturas inseridos na totalidade social, articulando as informações produzidas e estabelecendo interseções e relações entre os registros dos documentos, das entrevistas e das observações. Assim, procedemos às primeiras leituras dos textos as quais constituíram importante etapa, pois cada uma contribuiu para uma leitura mais precisa, influenciando em todos os diferentes momentos, tais como na escolha dos documentos a serem estudados e na organização do material que constituiu o *corpus* da pesquisa; preparamos o material que foi analisado; exploramos o material com base nas unidades de significação, fazendo a categorização para viabilizar o tratamento dos resultados e realizar a interpretação. A partir dos nossos dados, procedemos ao tratamento crítico-analítico, avançamos nele e construímos um conhecimento teórico, o conhecimento do concreto

pensado que constitui a dinâmica da transformação de nossas ideias sobre a realidade e a transformação da própria realidade. A técnica da AC contribuiu no sentido de ultrapassarmos as incertezas e compreendermos os significados, os conteúdos e as estruturas que envolvem o nosso objeto de pesquisa inserido na totalidade social.

No estudo exploratório, quanto à SE/Pernambuco, não nos custou encontrar as marcas do pensamento de Paulo Freire, que, desde os anos 1950, desempenhava papel importante na conjuntura política, social e educacional no Estado. Por tal razão os elementos do seu pensamento estão presentes nas diferentes dimensões da sociedade pernambucana. No campo educacional, destacamos a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) em maio de 1960, com o objetivo de divulgar as manifestações de arte popular regional, além de promover a alfabetização de adultos. Esse trabalho de alfabetização tinha à frente Paulo Freire, um dos sócios-fundadores do movimento. Ao seu lado, dentre vários profissionais, atuava a educadora Silke Weber, que, na década de 1980 e 1990, se tornou secretária de Educação do Estado e desempenhou uma gestão democrática e marcada pela aproximação entre a escola e a cultura popular[7].

Em relação aos sistemas de ensino dos municípios da RMR, Paulo Freire também se faz presente.

1. No município do Cabo de Santo Agostinho, nos anos 1990, esteve presente, em diversas visitas, quando desenvolveu atividades de formação de professores(as). Suas ideias influenciaram as 2ª e 3ª Conferências Municipais de Educação realizadas, respectivamente, nos anos de 2000 e 2002. A 2ª Conferência recebeu seu nome, teve como temática “a qualidade social da educação escolar” e como princípio fundamental a participação decisiva da sociedade para consolidar o modelo de educação que superasse as desigualdades geradas pela exclusão social a que vem sendo submetida grande parcela do povo brasileiro. As proposições de metas e ações elaboradas pelo amplo debate nos grupos de trabalho também estão em consonância com o princípio do respeito às diferenças e com a superação das desigualdades (CABO DE SANTO AGOSTINHO, 2000).

   A 3ª Conferência Municipal de Educação: a importância da educação para inclusão social. As falas dos convidados tanto da sessão de abertura quanto da mesa-redonda intitulada “Educação para a inclusão” referenciavam o pensar freireano para

[7] Sobre o MCP, sugerimos consultar o livro *Movimento de Cultura Popular:* impactos na sociedade pernambucana, 2009, da autora Letícia Rameh Barbosa.

orientar propostas de uma educação para a inclusão social (CABO DE SANTO AGOSTINHO, 2002).

2. No município de Camaragibe, a proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, gestada nos anos 1990, apoia-se nos três eixos norteadores da política de ensino: a valorização e qualificação docente; a organização de conteúdos curriculares que atendam às necessidades para o exercício da cidadania e a gestão democrática da escola (SOUZA, 2000). Destacam-se, na proposta curricular, os princípios do pensamento de Paulo Freire, fundamentando as discussões que envolvem a avaliação da aprendizagem e do trabalho de ensino como processos de reflexão, decisão e ação coletiva (SANTIAGO, 2000a).

   A dimensão crítico-emancipatória respaldada nos referenciais freireanos da proposta curricular de 2000 também está presente nos fundamentos da proposta curricular de 2009 apresentada no documento *Proposta curricular: educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos.* Nele, o texto introdutório, que se refere à política curricular, deixa claro que a referida proposta teve como referência-base as propostas curriculares anteriores e como características fundantes o diálogo e a participação (SILVA, 2009).

3. No município de Jaboatão dos Guararapes, iniciaram-se, no ano de 2007, reuniões com professores(as), gestores(as), supervisores(as) e assessores(as) pedagógicos no sentido de se formular sua proposta curricular. O documento para a discussão do coletivo dos profissionais da educação concretizado no ano 2009 esclarece que a proposta curricular do município foi fundamentada na concepção emancipatória de educação, que contribui para a compreensão crítica da realidade da sociedade brasileira. Esse documento apresenta como eixos norteadores a garantia da formação continuada dos(as) professores(as); o conhecimento escolar entendido como produção socialmente construída e possibilidade de emancipação dos sujeitos; a avaliação como forma de acompanhar o processo de ensinar e de aprender; a seleção dos conteúdos da educação com base na análise da realidade natural, política e social; o diálogo como elemento fundante de toda prática educativa.

   Os eixos norteadores desta proposta curricular posicionam o conhecimento como produção socialmente construída e possibilidade de emancipação dos sujeitos;

contextualizam os conteúdos programáticos, considerando-os objeto de diálogo que funda a prática pedagógica na perspectiva da educação libertadora.

4. No município de Olinda, a proposta curricular da Secretaria de Educação, construída desde 1995 e formalizada em dezembro de 1996, objetiva ser uma referência para os(as) professores(as), aberta ao dinamismo pedagógico de cada escola olindense. Traz como tema "Olinda, fonte de aprendizagem: uma proposta em construção" e apresenta, como eixos norteadores do processo de redefinição dos conteúdos curriculares, a dinâmica de reflexão e ação coletiva no sentido de educar para a emancipação e para o exercício da cidadania.

5. No sistema municipal de educação de Recife, destacamos o seminário realizado no ano 2002, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação para a difusão do pensamento freireano e sua contextualização na atualidade; o tema do ano letivo de 2002 "Educador Paulo Freire", quando a formação dos(as) professores(as) teve por referência a sua pedagogia; a distribuição nas escolas de materiais didáticos sobre o educador e a distribuição a todos(as) professores(as) do livro *Paulo Freire – quando as idéias e os afetos se cruzam*. Recife: Ed. Universitária UFPE/Prefeitura da Cidade do Recife, 2001.

   A proposta pedagógica dessa rede (SE/PCR, 2002) está pautada em princípios éticos expressos por meio da solidariedade, liberdade, participação e justiça social, que se materializam no âmbito educacional, por meio da democratização das relações sociais vividas nas escolas. Também se fundamenta em três eixos balizadores: educação sob a ótica do direito; cultura, identidade e vínculo social e ciência; tecnologia e qualidade de vida coletiva. Com respaldo nos princípios éticos e nos referidos eixos, prima-se, portanto, na proposta curricular, pela construção de uma educação com qualidade social.

No que se refere à formação de educadores, na atualidade, vale destacar o importante papel desenvolvido pelo CPFreire na formação continuada e como instituição formadora de alfabetizadores no Estado[8] em articulação com a Secretária de Educação.

[8] O Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas iniciou suas atividades no ano de 1998. Na ocasião, entre outros, estavam os professores Alcides Restelli Tedesco, Argentina Carlos da Silva Rosas, João Francisco de Souza, Maria Eliete Santiago, Maria Nayde dos Santos Lima, Paulo da Silveira Rosas, Silke Weber e Zélia Granja

No ano de 2005, mediante convênio entre a SE/Pernambuco e o CPFreire, que se estendeu até o início de 2006, ocorreu a formação de professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) que desenvolviam trabalhos com a educação de jovens e adultos (EJA) de 76 municípios do estado de Pernambuco. Em tal curso, objetivava-se discutir as noções básicas e estruturadoras do pensamento freireano e estimular a realização de estudos e pesquisas em coerência com esse pensamento (ALBUQUERQUE e CARVALHO, 2006).

A construção da proposta se deu de forma coletiva, na dinâmica de diálogos, envolvendo os(as) formadores(as) da equipe técnica da SE/Pernambuco e os(as) do(a) CPFreire. O curso foi oferecido também para aos(as) gestores(as) e técnicos(as), uma vez que cursos de formação apenas para o(a) professor(a) poderiam gerar dificuldades ao desenvolver um trabalho em outra concepção, se não tivesse o apoio de toda a escola. O curso de 200 horas permitiu trabalhar as ideias freireanas, fundamentar, acompanhar e avaliar o processo de formação; disponibilizou materiais de apoio às ações, como a coleção dos livros de Paulo Freire trabalhados no curso e todos os textos elaborados antes e durante a formação; por fim, contemplou a prática avaliativa que permitiu visitas às escolas localizadas nos diferentes municípios do Estado, a fim de se "[...] compreender o que se passa no interior da sala de aula de EJA e olhar criticamente sobre algumas práticas pedagógicas que, ora nos informam sobre como as aprendizagens freireanas relativas á alfabetização numa perspectiva de letramento começam a se materializar [...]" (ALBUQUERQUE e CARVALHO, 2006, p. 9), assim como se obterem "[...] informações avaliativas que puderam iluminar trajetórias, corrigir equívocos e ressignificar caminhadas, colaborando com a construção de decisões coletivas para a reorientação do próprio Programa" (ALBUQUERQUE e CARVALHO, 2006, p. 135).

Chama-nos a atenção a abrangência dessa formação no âmbito do Estado, uma vez que a proposta, apesar de direcionada a professores(as) formadores(as) que trabalham na rede estadual de ensino com EJA, atinge um público maior do que aquele previsto formalmente, porque o exercício profissional deles(as) não se limita àquela rede nem à referida modalidade de ensino (LIMA, 2010 – Extrato da entrevista).

No relatório de acompanhamento e avaliação desse processo de formação de formadores em EJA, dentre várias considerações apresentadas, podemos destacar a contribuição do referido processo, tendo em vista a concepção dos próprios participantes, ao

---

Porto como fundadores, de acordo com a ata de fundação lavrada no 1º Cartório de Registro de Título e Documentos e Registro Civil de Pessoas Jurídicas. Sociedade civil, sem fins lucrativos e com finalidade educativa e cultural, tem por objetivo perenizar a memória do educador Paulo Freire, recriando as suas ideias. Para tanto, busca promover, estimular e divulgar a realização de estudos, pesquisas, cursos, inovações pedagógicas e seminários sobre a educação brasileira, particularmente, quanto às implicações políticas e sociais (JORNAL UTOPIA, 2000).

ressaltarem que a experiência "[...] trouxe vários elementos positivos para que eles pudessem construir os processos de formação nos municípios procurando se orientar pela pedagogia freirana" (ALBUQUERQUE e CARVALHO, 2006, p. 138).

Além da presença histórica de Paulo Freire no estado de Pernambuco e do curso oferecido pelo CPFreire, convém ressaltar, mais recentemente, a *Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco: língua portuguesa* (SE/PE, 2008), que também evidencia traços do pensamento de Paulo Freire. Sua elaboração teve início no ano de 2004 e resultou de processo democrático e participativo sob a responsabilidade de gestores(as) das redes municipais e estaduais, por meio da coordenação do projeto e das comissões de elaboradores(as), compostas por assessores(as) de universidades e professores(as) especialistas das redes públicas de ensino. Objetivou-se, com tal documento, disponibilizar uma base curricular capaz de servir de referência à formação educacional do conjunto de crianças, jovens e adultos com vistas a contribuir no enfrentamento dos desafios da educação do Estado.

Em coerência com os princípios freireanos, o documento não é considerado pronto e acabado; ao contrário, uma das reflexões centrais refere-se à importância da parte diversificada do currículo destinada a dialogar com as especificidades locais das experiências culturais, históricas e sociais.

Nele, há marcas do pensamento de Paulo Freire na perspectiva da humanização e da emancipação do sujeito, ao ressaltar que o fio condutor é o paradigma da solidariedade, que abarca as noções de vínculo social e de cidadania, ambas fundadas no princípio da justiça social e na experiência republicana. Esse paradigma aponta para a possibilidade de construção de cidadania democrática e plural pautada nos princípios da ética, da solidariedade e da justiça social bem como na perspectiva da autonomia e do respeito à diversidade dos atores sociais envolvidos no processo educativo.

O percurso exploratório da análise documental, com base na análise temática, levou-nos à construção de temas significativos dos textos que teriam norteado a elaboração do documento e a organização do currículo; temas traduzidos nas concepções de educação, concepções de ser humano e da função social da escola; temas que fundamentaram as escolhas quanto aos objetivos dos processos educativos, aos conteúdos pedagógicos, à referência pedagógica e ao processo de avaliação. Essas unidades de significação constituem o quadro 2 e a discussão a seguir.

Quadro 2 - Mapeamento Documental

CATEGORIAS	ESTADO DE PERNAMBUCO	CABO DE SANTO AGOSTINHO	CAMARAGIBE	JABOATÃO DOS GUARARAPES	OLINDA	RECIFE
Concepção de educação	- Educação para formação humana. - Educação para a intervenção social. - Educação inclusiva.	- Educação para desvelamento da realidade. - Educação para a intervenção social. - Educação inclusiva.	- Educação para formação humana. - Educação para a intervenção social. - Educação inclusiva.	- Educação emancipatória. - Educação para desvelamento da realidade. - Educação para formação humana. - Educação para a intervenção social. - Educação inclusiva.	- Educação emancipatória. - Educação para formação humana. - Educação para desvelamento da realidade. - Educação para a intervenção social. - Educação inclusiva.	- Educação para promoção da consciência de si mesmo e do outro, a corresponsabilidade e o respeito às diferenças. - Educação inclusiva.
Concepção de ser humano	- Ser *omnilateral.* - Ser histórico.	- Ser *omnilateral.*	- Ser *omnilateral.*	- Ser *omnilateral.* - Ser histórico.	- Ser histórico.	- Ser *omnilateral.* - Ser histórico.
Princípios	- Democracia e participação.	- Diálogo e participação.	- Diálogo e participação.	- Diálogo e participação.	- Discussão compartilhada.	- Discussão compartilhada.
Objetivos educacionais	- Desenvolvimento da cidadania.	- Desenvolvimento da cidadania.	- Desenvolvimento da cidadania.	- Desenvolvimento da cidadania.	- Desenvolvimento da cidadania.	- Desenvolvimento da cidadania.
Concepção de escola	- Espaço privilegiado para a construção da cidadania. - Lugar de formação humana.	- Lugar de formação humana. - Lugar de socialização de conhecimentos.	- Espaço privilegiado para a construção da cidadania. - Lugar de interlocução de culturas.	- Espaço privilegiado para a construção da cidadania. - Lugar de formação humana.	- Espaço privilegiado para a construção da cidadania.	- Espaço privilegiado para formar sujeitos capazes de articular e relacionar os diferentes saberes.
Referência pedagógica	- Superação da educação bancária. - Sociointeracionismo.	- Superação da educação bancária.	- Superação da educação bancária. - Sociointeracionismo. - Diálogo como elemento da prática educativa.	- Superação da educação bancária. - Diálogo como elemento da prática educativa.	- Superação da educação bancária.	- Superação da educação bancária. - Sociointeracionismo.
Conteúdos pedagógicos	- Contexto como conteúdo de aprendizagem. - Conhecimento para compreender a realidade social e para a emancipação dos sujeitos.	- Contexto como conteúdo de aprendizagem.	- Conteúdos relevantes para o convívio diário e para a inserção em sociedade letrada.	- Contexto como conteúdo de aprendizagem. - Conhecimento para compreender a realidade social e para a emancipação dos sujeitos.	- Conteúdos relevantes para o exercício da cidadania.	- Contexto como conteúdo de aprendizagem.
Organização do currículo	- Organização por competências e áreas do conhecimento. - Flexibilidade.		- Organização por áreas do conhecimento e por temas transversais. - Diversidade.	- Organização por competências e áreas do conhecimento.	- Organização por eixo básico.	- Organização por competências e áreas do conhecimento.
Avaliação	- Avaliação formativa, inclusiva e processual.	- Avaliação contínua, crítica e formativa.	- Avaliação contínua, crítica e formativa.	- Avaliação emancipatória.	- Avaliação contínua, crítica, formativa.	- Avaliação contínua, crítica e qualitativa.

Fonte: documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e dos municípios.

2.2 Traços dos referenciais freireanos nas propostas educacionais e curriculares dos sistemas de ensino

O mapeamento dos documentos oportunizou a identificação de concepções, objetivos e conteúdos que orientam as propostas e revelam aproximações com o pensamento de Paulo Freire.

A concepção de educação orienta os sistemas de ensino quanto ao papel da educação dos sujeitos para a sociedade em geral e ressalta a função da educação para a inclusão dos sujeitos na sociedade. Os documentos da SE/Pernambuco e da Secretaria Municipal de Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes e Olinda destacam o lugar da educação para a formação humana e para a intervenção social, enquanto aqueles referentes às Secretarias Municipais do Cabo de Santo Agostinho e de Jaboatão dos Guararapes compreendem a educação como um meio para desvelamento da realidade. O documento de Jaboatão dos Guararapes acrescenta ainda a concepção de educação emancipatória, enquanto o da Secretaria Municipal de Recife aponta a educação como instrumento para promoção da consciência de si mesmo e do outro, a corresponsabilidade e o respeito às diferenças.

A concepção de ser humano agrega as diferentes ideias sobre as dimensões que constituem a complexidade humana e as suas relações. O caráter *omnilateral* dos sujeitos é apontado nas propostas curriculares do Estado e dos municípios de Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes e Recife. A compreensão dos homens e das mulheres como seres históricos está presente nos documentos do Estado, de Jaboatão dos Guararapes, de Olinda e de Recife.

Os princípios formulados nortearam a elaboração dos documentos e agregaram os valores priorizados na formulação dos documentos analisados. Democracia e participação são os princípios apresentados no documento da SE/Pernambuco; diálogo e participação, nos documentos das Secretarias Municipais de Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes; discussão compartilhada, no documento das Secretarias Municipais de Recife e de Olinda.

Os objetivos educacionais revelam as finalidades dos processos educativos. O objetivo principal dos processos educacionais revelados nos documentos analisados é educar para o desenvolvimento da cidadania.

A concepção de escola trata do papel desenvolvido pela escola como uma instituição social educativa nos sistemas de ensino investigados. Nas propostas curriculares da SE/Pernambuco e das Secretarias Municipais de Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes e

Olinda, a escola é entendida como um espaço privilegiado para a construção da cidadania. Também é enfatizada, nos documentos da SE/Pernambuco e das Secretarias Municipais do Cabo de Santo Agostinho e Jaboatão dos Guararapes, a função da escola para a formação humana, enquanto, na SE/Camaragibe, considera-se a escola como lugar de interlocução de culturas. Já a Secretaria Municipal do Cabo de Santo Agostinho compreende a escola como lugar de socialização de conhecimentos, e a de Recife enfatiza a importância da escola para formar sujeitos capazes de articular e relacionar os diferentes saberes.

A referência pedagógica diz respeito às concepções que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e suas implicações. As escolhas apontam para a superação da educação bancária, uma vez que a proposta curricular da SE/Pernambuco, Camaragibe e Recife aponta como referência pedagógica o sociointeracionismo. Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes ressaltam o diálogo como elemento da prática educativa.

Os conteúdos pedagógicos referem-se aos critérios utilizáveis para seleção dos conteúdos que devem fazer parte do currículo. A proposta curricular da SE/Pernambuco e o documento da Secretaria Municipal do Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes e de Recife consideram que os conteúdos de aprendizagem precisam ser estabelecidos, tomando-se como referencial o contexto em que o estudante está inserido. A proposta curricular do Estado e a da Secretaria de Jaboatão dos Guararapes destacam a importância de os conteúdos curriculares possibilitarem a construção do conhecimento para compreender a realidade social e para a emancipação dos sujeitos. A proposta curricular da SE/Camaragibe sugere que os conteúdos devem ser relevantes para o convívio diário e inserção em uma sociedade letrada. Já o documento da Secretaria Municipal de Olinda afirma que os conteúdos precisam ser relevantes para o exercício da cidadania.

A organização do currículo diz respeito às diretrizes que estruturaram as propostas de currículo nas Secretarias de Educação. A SE/Pernambuco e as Secretarias Municipais de Jaboatão dos Guararapes e de Recife elegeram a organização por competências e áreas do conhecimento; entretanto, a SE/Pernambuco considerou a flexibilidade importante, ao reconhecer a diversidade dos espaços e experiências escolares. A SE/Camaragibe organizou o currículo por áreas do conhecimento e por temas transversais e ressaltou a importância do reconhecimento da diversidade para a organização do currículo. Já a Secretaria Municipal de Olinda organizou-o por meio de um eixo básico curricular, que tomou um tema para ser objeto de estudo dos componentes curriculares, objetivando problematizar e articular as diversas áreas do conhecimento.

A categoria avaliação revela a forma como o processo avaliativo é entendido nos sistemas de ensino analisados. Na proposta curricular da SE/Pernambuco, a avaliação é entendida como ação formativa, inclusiva e processual; no documento da Secretaria Municipal de Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe e Olinda, como ação contínua, crítica e formativa. Na proposta curricular da Secretaria de Jaboatão dos Guararapes, considera-se a avaliação emancipatória. No documento da Secretaria Municipal de Recife, a avaliação é compreendida como processo contínuo, crítico e qualitativo.

Há diferentes ideias nos documentos analisados, ao se tratar da concepção de educação. No entanto, apesar da diversidade, essas ideias se apoiaram na compreensão da educação como ato político, por isso instrumento de desvelamento crítico da realidade o qual influi na transformação das sociedades contemporâneas e no processo que supera a exclusão social, bem como promove a humanização dos sujeitos, porque se "[...] constitui para o educando um instrumento de sua emancipação progressiva, do exercício da cidadania, através da educação sistemática e permanente, da profissionalização, e da conscientização dos problemas de nossa época [...]" (OLINDA, 1996, p. 17).

A Secretaria de Educação do Estado ressalta em seu documento que os princípios educacionais não devem ser orientados "[...] unicamente pelas exigências do mercado do trabalho, mas busque antes de tudo a emancipação do cidadão solidário, capaz de assumir com ética e criatividade, o desenvolvimento dos interesses comuns e da justiça social" (PERNAMBUCO, 2008, p. 31). Essa assertiva se contrapõe à concepção individualista de que o currículo é configurado no sentido de instrumentalizar o indivíduo, preparando-o para que desenvolva apenas suas capacidades e habilidades individuais.

De forma diferente, a concepção de educação coerente com a educação libertadora, em Paulo Freire, prima pela pedagogia para homens e mulheres se emanciparem – um processo coletivo, solidário que implica posicionamento político assumido por todos comprometidos com a transformação das condições de vidas desumanizadas pelas relações desiguais presentes nas sociedades.

Entretanto, para que esse processo emancipatório seja construído, a educação configura-se como possibilidade de superar a consciência ingênua, acrítica dos fatos para a leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais a qual permite que os sujeitos se assenhorem de suas decisões, de seu conhecimento, apesar das imposições restritivas e dominadoras das sociedades atuais. Dessa forma, é possível superar a condição de ser humano marginalizado, que Freire (1980) considera como "excluído do sistema social". Nessa direção, os documentos afirmam:

> Prima-se, portanto, por uma concepção de educação pautada na percepção crítica real, como compreensão da sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais. É baseada nesta concepção que a escola pública pode contribuir para um projeto de inserção social. (JABOATÃO DOS GUARARAPES, p. 8).

> Com base nos referidos eixos construir-se-á uma educação com qualidade social, que represente, sobretudo, a adesão a uma política de inclusão, respeitando a diversidade e os diferentes tempos para aprender e ao mesmo tempo, desenvolvendo políticas de igualdade, possibilitando aos alunos a inserção em uma sociedade mais justa e democrática. (RECIFE, 2002, p. 3).

Nesse debate, Souza (2007) também evidencia que outra possibilidade da educação, inclusive a escolar, é contribuir com a construção da humanidade do ser humano – função que extrapola o âmbito da pura aquisição de conhecimentos e assume um papel complexo, voltado para a totalidade do ser humano. Em outras palavras, é importante que a educação busque o desenvolvimento de todas as capacidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Assim, a proposta curricular da Secretaria de Educação do Estado considera que

> [...] a educação se pauta por conhecimentos fundados na melhoria da qualidade de vida das pessoas e por concepções comprometidas com a dignidade humana, a justiça social, a ética democrática e a cidadania como construção e reconhecimento de direitos. [...] também deve exercer a sua parte na formação integral do cidadão: solidário, participativo, criativo e aberto ao diálogo; crítico, conhecedor do seu entorno e das dimensões nacional e global; disposto a assumir concepções éticas, fundadas na justiça social; sensível à dimensão estética das diferentes manifestações culturais; empenhado em partilhar regras democráticas, construídas com base no interesse comum e no respeito à diversidade. (PERNAMBUCO, 2008, p. 22-23).

Essas diferentes concepções de educação presentes nos documentos evidenciam as potencialidades inerentes ao processo educativo que visa ao desenvolvimento humano e possuem coerência com os princípios da educação libertadora segundo Paulo Freire. Tais concepções não resultam de ingênuo otimismo pedagógico, mas da consciência das suas possibilidades e das limitações decorrentes de toda prática humana.

No que se refere à concepção de ser humano, os documentos revelam traços do pensar freireano, pois as propostas curriculares do Estado, de Jaboatão dos Guararapes, de Olinda e de Recife compreendem os homens e as mulheres como seres históricos, logo, os legitimam como sujeitos da transformação social: “[...] somos humanos e seres históricos porque

vivemos em sociedade, e é em sociedade, na cultura em que nos inserimos [...]" (PERNAMBUCO, 2008, p. 22).

A concepção de ser humano como sujeito da história que não está pronta nega a ideologia fatalista, que entende a realidade como algo estático, e oportuniza autêntica participação dos sujeitos no contexto em que vivem, alterando, intervindo nas suas relações com o outro e com o mundo, produzindo cultura, criando nova realidade, fazendo história.

Todavia, para que novos caminhos sejam construídos, torna-se necessário entender que a realidade é não só um fato concreto mas também a percepção que temos dela, ou seja, apreendê-la é ter a compreensão dos fatos não de forma isolada, mas inserido na totalidade macrossocial, é perceber os acontecimentos em sua constante dinâmica em um todo dialético. Isso "[...] implica na apreensão crítica das relações entre os seres humanos e o mundo natural, de cuja transformação resulta o mundo especificamente humano – o mundo da cultura e da história" (FREIRE, 1984, p. 114 e 115).

Essa possibilidade de mudar o hoje e ir construindo o amanhã com base no desenvolvimento da consciência crítica nos remete para a importância de as propostas educacionais e curriculares dos sistemas de ensino analisados compreenderem o ser humano como sujeito histórico e considerarem o papel revolucionário da educação. A propósito, conforme escreve Freire, na concepção de educação numa perspectiva libertadora, faz-se necessário que os estudantes "[...] percebam ou aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazer história e por ela serem feitos e refeitos e não ler estórias alienantes" (1984, p. 27).

Os documentos do Estado e dos municípios Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes e Recife destacam o caráter *omnilateral* dos sujeitos, em que estes são compreendidos e valorizados em todas as suas dimensões. Isso requer que a proposta educacional não se restrinja ao desenvolvimento cognitivo, envolva também todas as potencialidades humanas. Assim, "[...] se destaca a importância do aspecto cognitivo, emocional, social e cultural como dimensões indissociáveis no processo de desenvolvimento dos alunos e definidoras de suas diferentes construções" (RECIFE, 2002, p. 5).

Os princípios de democracia, participação, diálogo e discussão compartilhada nortearam a elaboração dos documentos analisados, que apresentam em comum a valorização da construção por todos os envolvidos no contexto educacional. Nessa direção, na proposta curricular do município de Camaragibe, afirma-se:

> A proposta curricular presente foi construída em uma dinâmica de diálogos em vários níveis: primeiro, ocorreram discussões em várias reuniões entre a equipe da Secretaria da Educação do Município de Camaragibe com os(as)

> assessores(as) de cada área dos conhecimentos constituintes do currículo; segundo, aconteceram encontros entre os assessores e os (as) professores(as) da rede municipal de Camaragibe em grupos de estudo, em seminários, aos sábados; terceiro, ocorreram em momentos de reflexão nas escolas para analisar e fazer as proposições acerca da proposta; por fim, foi elaborada uma proposta, analisada pela equipe e um assessor. [...] Assim, esta proposta tem uma característica fundante: o diálogo e a participação. Como todo currículo é a construção de consensos temporários a partir dos embates entre os grupos que constituem a realidade educacional em questão, a proposta curricular da Secretaria de Educação do Município de Camaragibe não foi diferente. (CAMARAGIBE, 2009, p. 9).

A escolha dos sistemas de ensino no sentido de construir a proposta curricular e de enfrentar as situações desafiadoras presentes no cotidiano escolar por meio do diálogo pode potencializar o envolvimento dos sujeitos com compromisso transformador, uma vez que a participação efetiva envolve reflexão e ação. “[...] a participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista [...]” (FREIRE, 2007, p. 74).

Esses princípios estão respaldados no exercício da gestão democrática, concepção de administração escolar também defendida nos documentos, nos quais se atribui fundamental importância à adesão e à participação da sociedade em seus múltiplos segmentos, a fim de se consolidar o modelo de educação ancorado no projeto de sociedade que aponte na direção de relações menos assimétricas. A participação efetiva implica a democratização de todos os processos no interior da escola, com a participação dos(as) professores(as), estudantes, funcionários(as) e comunidade nas esferas decisórias da escola. Como nos lembra Freire,

> [...] é absolutamente impossível democratizar a nossa escola [...] sem abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos dela. Participar é bem mais do que, em certos fins de semana, “oferecer” aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado. [...] Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos. (2005, p. 127).

Os princípios apontados para a elaboração das propostas educacionais e curriculares dos sistemas de ensino investigados também são valorizados por Scocuglia (2005), ao analisar as questões curriculares apoiadas nos pressupostos freireanos. O autor considera o fato de que o currículo se torna cada vez mais crítico e reflexivo, quanto mais pertencer aos sujeitos envolvidos no processo educacional e no cotidiano escolar. Assim,

> A gestão educacional pensada e concretizada com o concurso de todos os que fazem o processo – inclusos os Conselhos de pais, professores, alunos, coordenadores, técnicos e dirigentes –, podem instituir uma outra escola – cada vez mais pertencente aos que a fazem e cada vez menos pertencente ao Estado, ao governo, à Secretaria estadual ou municipal. [...] Uma das conseqüências mais importantes é a conquista da autonomia do processo educativo no próprio sentido amplo do currículo, isto é, tudo que integra e permeia o currículo precisa ser gestado coletiva e democraticamente para garantir a participação e obter a contribuição crítica e reflexiva de todos, ou pelo menos, da grande parte dos que fazem o processo. Isso seria um antídoto ao hábito de simplesmente obedecer mandados e ordens que vêm de cima, de modo técnico e impessoal – e, freqüentemente, autoritário e dogmático. (SCOCUGLIA, 2005, p. 88 e 89).

Corroborando ainda essas ideias e, de modo semelhante, a realidade vivenciada pelo Estado e pelos municípios da região metropolitana de Recife, Saul (2008a) destaca que, com a intenção de viabilizar o ensino com qualidade social na escola pública e a democratização da gestão da unidade escolar, também têm sido desenvolvidos trabalhos de reorientação curricular que fazem do currículo uma história escrita pelos(as) professores(as) em diálogo com a comunidade escolar na Secretaria de Educação no Estado de São Paulo.

Em síntese, inferimos que os princípios norteadores da elaboração dos documentos analisados têm aproximações com os referenciais freiranos, ao considerar, na perspectiva educacional libertadora, fundamental vivenciar, nas unidades educacionais, a participação democrática mediante dinâmicas de diálogos em torno de todos os aspectos que envolvem o cotidiano escolar.

Em consonância com a concepção de educação e de ser humano, o objetivo principal dos processos educacionais mostrados nos documentos é educar para o exercício da cidadania. Assim,

> Vivenciar a liberdade de pensamento e de ação como imperativo para a convivência democrática, significa considerar a cidadania como um princípio básico, como valor coletivo reconhecido, um senso de pertencimento a uma comunidade humana organizada que deve ser exercitada na escola. Nesse sentido, o coletivo de professores e alunos deverá ser respeitado e considerado em relação a suas idéias e modos de fazer, produtores e socializadores de conhecimentos diferenciados e valorizados socialmente. (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2009, p. 8).

Segundo a *Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco: língua portuguesa* salienta, a cidadania que se pretende construir é democrática e

> [...] tem como pressuposto a inclusão de todos em vínculos solidários, que busquem a superação das desigualdades e da intolerância, que garantam a formação para o trabalho e a socialização do conhecimento, dos bens culturais e materiais, que preconizem a convivência ética e responsável dos grupos sociais e dos indivíduos, com outros saberes e culturas, meio-ambiente e tecnologias. (PERNAMBUCO, 2008, p. 25).

A cidadania é considerada pelo educador Paulo Freire como o objetivo primordial de todo o processo educativo. A cidadania, de acordo com o autor, é a apropriação da realidade para nesta atuar, alcançando-se, assim, a emancipação dos sujeitos. Vivenciar a condição de ser cidadão e assumir todas as implicações decorrentes de postura que visa à construção de sociedade mais igualitária e mais justa pressupõe um conjunto de valores e práticas sociais refletidos em direitos e deveres como pessoa humana. A cidadania, portanto, é condição fundamental para a existência de sociedade democrática que tenha seu sistema político caracterizado pela igualdade com a distribuição equitativa de poder, por isso a todos os cidadãos respeita e dignifica.

O exercício da cidadania implica um processo coletivo, pois é por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos, em diferentes grupos sociais, que aprendemos e nos tornamos cidadãos. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2001, p. 52). Sendo assim, é na relação com o outro que conseguimos entender e denunciar a realidade, para podermos exercer a cidadania mediante intervenção transformadora na realidade. Nesse exercício, fica claro o papel basilar da educação e da escola, o qual é reconhecido pelos sistemas de ensino por intermédio das propostas curriculares em coerência com o pensar freireano.

A escola como instituição social educativa, ao ser considerada, na maioria dos documentos, espaço adequado para a construção da cidadania, indica suas possibilidades de formação que possibilite aos estudantes se tornarem capazes, como cidadãos críticos e ativos, para a construção de uma sociedade democrática, conforme vemos nos extratos dos documentos:

> A função social da escola está centrada na construção de espaços-tempos de ensino aprendizagem que contribuam para a construção das identidades cidadãs por meio de: apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico; construção de competências necessárias à vida em sociedade; desenvolvimento de posturas cidadãs, fundamentais para a consolidação da democracia participativa e da convivência civilizada. (CAMARAGIBE, 2009, p. 10).

> Consideramos ser objetivo primordial da escola comunicar às novas gerações os conhecimentos elaborados pela sociedade e construir práticas pedagógicas, que sejam significativos para o desenvolvimento de uma autonomia compartilhada, interativamente, por professores e alunos, com vistas a contribuir para a formação e o exercício pleno de suas cidadanias. (OLINDA, 1996, 21).

Essa compreensão da função social da escola traz elementos presentes na discussão freireana. Primeiramente, o autor enfatiza a importância de compreender que a educação está profundamente ligada à sociedade, portanto, aquela é fator e produto desta – "Tomando a educação não como algo em si, mas como expressão supra-estrutural, em suas relações dialéticas e não mecânicas com a infra-estrutura da sociedade [...]" (FREIRE, 1984, p. 45). Por isso a escola, como instituição, pode contribuir tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Na mesma direção, Moreira (2004, p. 9), afirma que a escola se constitui "[...] como uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividade são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão".

Percebe-se, então, que, muitas vezes, a escola desempenha o papel de mantenedora da sociedade vigente, expulsando de seu interior a grande parcela do povo, ao expressar ideologia elitista por meio de seus currículos cujos objetivos e conteúdos privilegiam o saber seleto e cujos métodos desconsideram o papel ativo dos estudantes. Para superar tal concepção, Freire defende uma escola que adote como princípio a vivência da cidadania como condição fundamental para a existência de sociedade democrática; que se constitua em espaço para a convivência social, contribuindo para o exercício da cidadania. Nos arquivos Paulo Freire, em São Paulo, no dia 19 de março de 1997, em entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro, falou de sua concepção da "escola cidadã":

> A Escola Cidadã é aquela que se assume como centro de direitos e de deveres. O que caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa seu espaço. A escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

A escola como lugar para a formação humana, apontada nos documentos da SE/Pernambuco e das Secretarias Municipais do Cabo do Santo Agostinho e Jaboatão dos Guararapes, pressupõe superar a formação tecnicista fundamentada na lógica curricular individualista, competitiva e desigual e buscar formação solidária e dialógica voltada para o interesse de todos, em especial, daqueles grupos que enfrentam, em seu cotidiano, diversas formas de discriminação e injustiça.

> [...] escola de qualidade social, entendida como processo de humanização, que se materializa na compreensão e no respeito à diversidade, no trabalho com as diferenças de gênero, etnia, orientação sexual, geração, bem como no reconhecimento dos saberes que perpassam a escola e contribuem na afirmação da diferença como um direito. (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2009, p. 6).

A fim de viabilizar a formação para a cidadania, a proposta curricular do sistema de ensino de Recife enfatiza a dimensão cognitiva, ao ressaltar que "[...] a escola precisa formar sujeitos capazes de articular e relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos dentro e fora da escola [...]" (RECIFE, 2002, p. 7).

A SE/Camaragibe, ao considerar a escola também como lugar de interlocução de culturas, se aproxima, ainda mais, das ideias de Freire, pois, além de valorizar a dimensão cognitiva, compreende a escola como espaço de relações sociais e humanas, local para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir e produzir saberes, local onde novos conhecimentos são construídos mediante o diálogo entre os saberes iniciais dos estudantes e o conhecimento sistematizado ali presente.

A interlocução de culturas possibilita o processo de construção de saberes de diferentes naturezas e coopera para que o conhecimento científico seja relevante, por ser esse considerado um tipo de conhecimento amplo que pode favorecer melhor compreensão do mundo e de suas transformações e do reconhecimento do ser humano como parte integrante do universo. Isso proporciona a reflexão sobre as realidades, incorporando-se discussões sobre as questões éticas implícitas nas relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA), o que contribui para desvelar a condição de exploração da pessoa humana e superá-la. Essa prática dialógica entre os diferentes saberes encontra-se em Paulo Freire, como podemos ver a seguir.

> O conhecimento do conhecimento anterior, a que os alfabetizandos chegam ao analisar a sua prática no contexto social, lhes abre a possibilidade a um novo conhecimento: conhecimento novo, que indo mais além dos limites do

> anterior, desvela a razão de ser dos fatos, desmistificando assim, as falsas interpretações dos mesmos. Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva, daí que a leitura de um texto demande a "leitura" do contexto social a que se refere. (FREIRE, 1984, p. 27 e 28).

Em aproximação com esse processo de construção do conhecimento, os documentos analisados ressaltam a necessidade de se superar a concepção bancária de educação e defendem a construção de propostas pedagógicas pautadas no diálogo e na perspectiva sociointeracionista. A escolha nos indica que a crítica feita por Paulo Freire à educação bancária e a sua defesa pela educação libertadora, problematizadora e dialógica estão no centro das propostas dos sistemas de ensino, de formas diversas, conforme os seguintes extratos:

> Nessa perspectiva, o processo de ensino aprendizagem tem os conteúdos culturais como mediadores na compreensão da realidade social que se fundamenta na socialização de saberes que se ressignificam intersubjetivamente no diálogo, como mola mestra dessa convivência no espaço escolar. (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2009, p. 6).

> Isto exige do professorado novas posturas na forma de pensar a prática pedagógica, conformada na idéia de que ensinar não significa transmitir conhecimentos mas sim criar condições que possibilitem a sua (re)criação, favorecendo o processo de humanização do sujeito que intervém na realidade. (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2009, p. 9).

> [...] é preciso planejar situações didáticas e condições pedagógicas que favoreçam o diálogo entre as mais diversas necessidades existentes no espaço-tempo da sala de aula. Nessa linha de raciocínio, a inclusão sociocultural nesta proposta curricular é princípio e prática educativa, tanto orienta a ação educativa dos(as) profissionais da Secretaria como é a materialidade das práxis didático-pedagógicas nos vários níveis da escola. (CAMARAGIBE, 2009, p. 11).

A proposição de situações didáticas pautadas na prática dialógica, como se ressaltam nos documentos de Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, chama a atenção para os princípios da pedagogia freireana. De acordo com Paulo Freire, a educação problematizadora compreende que o conhecimento é sempre um processo e considera a prática dialógica como fundamento primordial da ação educativa. Entende-se o diálogo como uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra e a nossa ação humanizadora. Sendo assim, a perspectiva dialógica traz a possibilidade de construir novos caminhos para repensar a vida em sociedade, buscar outros modos de intervenção no mundo que nos cerca. Em outras palavras, a interação e a partilha existente na situação dialógica favorecem a construção de novos saberes, no sentido de superar os desafios do dia a dia. Nessa direção,

> [...] o professor é alguém que, com o aluno, está-se fazendo, está vivendo a experiência de elaborar os saberes e de, circunstancialmente, mobilizá-los para lidar com as situações da vida. [...] O aluno, por sua vez, é alguém que, em interação com o professor, participa ativamente desse processo de construção do saber, seja como indivíduo em formação seja como membro de uma coletividade que se beneficia desta interação para se fazer reconhecer e se representar na esfera pública. Logo, o aluno é alguém que também constrói socialmente o saber; e não alguém que passivamente recebe um conteúdo que o outro domina e lhe veio passar, muitas vezes, sem saber ao certo por que ou para quê. (PERNAMBUCO, 2008, p. 34).

A prática educacional libertadora estimula a curiosidade epistemológica dos estudantes, por considerar ser esta uma postura necessária para o ato de conhecer. Tal curiosidade não é um conhecimento superficial, mas uma atitude no sentido de aprofundar os conhecimentos em busca de respostas coerentes às situações postas na realidade cotidiana. Conforme Freire,

> A curiosidade de que falo não é, obviamente, a curiosidade 'desarmada" com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se uma nas outras, no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente. É a curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2007, p 118-119).

Quanto à dimensão epistemológica, em síntese, os documentos consideram que os conteúdos de aprendizagem que devem fazer parte do currículo precisam constituir-se em saberes relevantes que possibilitem a compreensão da realidade social e a inserção em uma sociedade letrada para o exercício da cidadania, para a emancipação dos sujeitos. Sendo assim, os conteúdos necessitam estar articulados com o contexto, ou seja, com a realidade existencial, a fim de permitir o enfrentamento das situações desafiadoras do dia a dia. Nessa direção, o documento da SE/Pernambuco afirma: "[...] cada momento histórico, com todo o conjunto de suas práticas sociais, é que deve constituir o principal indicador do que deve ser objeto de ensino [...]" (PERNAMBUCO, 2008, p. 35). Assim,

> O conhecimento escolar é visto como uma atitude dos sujeitos, como uma produção socialmente construída e como uma possibilidade de emancipação desses sujeitos. Dessa maneira, estudantes e professores são ensinantes/aprendentes, sujeitos históricos, situados, inconclusos e de relação, críticos, criativos e curiosos tendo em vista ser a prática pedagógica social a qual traz em si o germe da contradição, que possibilitando transformar e transformar-se na relação. [...] Na perspectiva da escola orientar a sua função social a partir da inter-relação do saber culturalmente construído e historicamente acumulado pela humanidade, os conteúdos da educação emergem da análise da realidade natural, política e social. (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2009, p. 9).

A organização do conteúdo programático da ação educativa é, no entendimento de Paulo Freire, uma tarefa das mais importantes. Ele afirma que as escolhas feitas nessa organização estão "[...] estreitamente associada ao projeto global da sociedade, às prioridades que esse projeto exige e às condições concretas para a sua realização" (1984, p. 121). Por isso a delimitação do conteúdo programático exige clareza política de todos envolvidos no processo com relação a que conhecimentos são priorizados em detrimento de outros, ao porquê, a favor de que e de quem se fazem as opções.

Nessa direção, o documento da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco destaca que a relevância dos conteúdos depende "[...] do quanto esses conteúdos permitem à escola cumprir seu papel social de cultivar os valores da ética, da integridade pessoal, da criatividade, da solidariedade e do bem-estar comunitário" (PERNAMBUCO, 2008, p. 37).

Apesar de todos os documentos apresentarem os critérios utilizados para seleção dos conteúdos curriculares com os princípios freireanos, chama-nos a atenção a proposta curricular da SE/Pernambuco e da Secretaria Municipal de Jaboatão dos Guararapes: além de considerar o contexto como conteúdo de aprendizagem, supera a visão restrita e disciplinar do conhecimento, ao entender os conteúdos pedagógicos como instrumento que possibilita compreender a realidade cujo desvelamento coopera para a emancipação dos sujeitos.

Partir da realidade dos estudantes como princípio fundamental para a organização do conteúdo programático requer optar pela referência pedagógica que

> [...] valorize a experiência concreta dos sujeitos em situações de aprendizagem significativa, a qual vai além do sentido cognitivista, ampliando as relações estabelecidas entre o conhecimento escolar e o cotidiano. Uma aprendizagem que não fragmenta o saber, partindo dos interesses do educando volta a ele como explicação. O aluno é sujeito de sua aprendizagem. O significativo encontra-se no conhecer, reconhecer, recriar, criar, e intervir. (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2009, p. 11).

Ao tratar da organização do currículo, as Secretarias de Educação, em geral, seguem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), organizam os componentes curriculares em áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Entretanto, as propostas curriculares da SE/Pernambuco e da SE/Camaragibe avançam no sentido de explicitar a valorização da diversidade cultural, como mostra o extrato a seguir:

> [...] aceitar a flexibilidade na organização curricular, é incluir como referência para as escolhas pedagógicas aspectos peculiares à realidade; é buscar a integração com a herança cultural sedimentada; é dialogar com os conhecimentos e as práticas sociais já consagrados pela comunidade; é desacreditar de qualquer espécie de superioridade cultural e, assim, deixar as fronteiras que dividem o mundo em 'urbano' e 'rural', ou que dividem as regiões em 'centro' e 'periferia'. Tudo isso com o propósito de estabelecer com todas as manifestações culturais um contato de reciprocidade, numa "mão dupla" que dá e recebe, sem deixar, evidentemente, de ter em conta as diretrizes comuns que garantem a unidade e a identidade nacional e regional, e o direito dos alunos a uma educação de qualidade. (PERNAMBUCO, 2008, p. 48).

Tal flexibilidade curricular aponta na direção de superar as posições desiguais ocupadas pelas diferentes culturas. Nesse mesmo sentido, a proposta do município de Camaragibe, ao eleger a diversidade para a organização do currículo, também está pautada no reconhecimento da heterogeneidade dos saberes dos indivíduos. Assim, supera-se a tendência homogenizadora na organização curricular, em que se selecionam, com base na cultura dominante, certos conhecimentos e se interditam outros; privilegia-se uma subjetividade e silencia-se sobre outra, no sentido de impor determinados interesses hegemônicos e a estes atender. Vejamos a orientação de Camaragibe:

> A organização curricular toma como exigências: uma estrutura que favoreça a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação dos sujeitos; uma dinâmica que à medida que nega a lógica excludente e competitiva que classifica os indivíduos, afirma a lógica da inclusão e da solidariedade no movimento de partilha de saberes e de pensares. Essa maneira de organizar o currículo visa superar a visão conteudista, centrada na quantidade de conteúdo transmitido e armazenado, para uma perspectiva multicultural da diversidade de saberes, das práticas e dos valores desconstruídos e reconstruídos pelo grupo. (CAMARAGIBE, 2009, p. 12).

Tal proposta fundamenta-se na percepção dos seres humanos como possuidores e produtores de conhecimentos e de que existem saberes de diferentes naturezas, não hierarquizados. Isso supera a absolutização da ignorância e a visão dicotômica entre "os que sabem" e "os que não sabem". Como argumenta Paulo Freire, "[...] não há saber nem ignorância absoluta; há somente uma relativização do saber ou da ignorância" (2008b, p. 29). Sendo assim, o ponto de partida é o saber elaborado nas experiências existenciais dos estudantes, o que não significa ficar nesse saber, e sim dialogar com ele, entender a razão de ser do saber e problematizá-lo, no sentido de se avançar na construção de outros saberes.

Assim, os processos educativos favorecem o diálogo de conhecimentos, no qual é possível se estabelecer negociação entre os saberes que as pessoas já possuem e as

informações recebidas. Por conseguinte, ocorrem, de acordo com Souza (2007), análise e reflexão sobre as informações novas e os saberes anteriormente construídos. Nessa dinâmica, realiza-se o processo de construção de novo saber que poderá permitir o desenvolvimento de outras formas de pensar, de fazer e de sentir.

A proposta do município de Olinda, por sua vez, ressalta a dimensão histórica e relacional dos homens e das mulheres, ao considerar como princípio organizacional do currículo o tema-eixo “Olinda, fonte de aprendizagem”. Nela, propõe-se que os componentes curriculares estejam articulados com o referido tema, o qual passa a ser objeto de estudo dos conteúdos disciplinares na geografia, na história e nos campos artístico-científico-culturais. A proposta fundamenta-se na compreensão do município como um espaço humano e, portanto, socio-histórico, que se torna um aspecto motivador da aquisição e criação do conhecimento universal de qualquer área do conhecimento e que possibilita vivenciar as diferentes relações existentes na sociedade. Entretanto, o documento alerta:

> [...] não defendemos uma redução ou subordinação dos demais conteúdos curriculares – cujas especificidades também são apresentadas nessa proposta – a esse tema-eixo, mas a sua adoção como dinamizador da aprendizagem. Afinal, o município é um microcosmo do país e mesmo do planeta. No seu espaço manifestam-se acontecimentos locais e ocorrem outros de natureza mais universal. O estudo do município, sendo o exemplo como funciona uma sociedade, tem como objetivo a compreensão da dinâmica de suas relações, econômicas, políticas e sociais, também numa perspectiva de revelar o entendimento de relações sociais de uma ordem mais geral. (OLINDA, 1996, p. 27-28).

A organização do currículo por temas também está evidente na proposta curricular de Camaragibe. Os discursos presentes nos documentos de Camaragibe e, principalmente, de Olinda, ao propor a organização curricular com temas transversais e temas-eixo, respectivamente, tentam buscar caminhos no sentido de superar a fragmentação do conhecimento. Têm como fundamento trabalhar temas significativos que estejam articulados com a realidade dos estudantes e os conteúdos pedagógicos não estejam encerrados em disciplinas isoladas.

Outro ponto de encontro entre os documentos refere-se à avaliação educacional, pois, apesar de, nos documentos, destacarem-se diferentes aspectos da avaliação, os sentidos caminham para a compreensão da avaliação como um processo coletivo em permanente construção o qual contribui para orientar o fazer pedagógico do(a) professor(a). Assim, a avaliação “[...] deverá ser processada como uma forma de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, para uma tomada de decisão dos docentes e discentes em relação às formas de

ensinar e de aprender" (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2009, p. 9). Nessa perspectiva, a avaliação torna-se "[...] como uma alternativa na qual não há sobrepujança de papéis, mas um encontro para refletir sobre o cotidiano" (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2009, p. 16). A SE/Camaragibe, por sua vez, afirma que

> Avaliação educacional do ensino-aprendizagem é compreendida como um processo de produção de informações diversas sobre três momentos do trabalho pedagógico: planejamento, ensino-aprendizagem e da própria avaliação. Ela não é um anexo do trabalho pedagógico, mas o permeia, ajustando-o para atender às necessidades de aprendizagem. Ela é constituinte e estruturante da ação educativa ao passo que produz informações que balizem o juízo de valor e a tomada de decisões imprescindíveis para alcançar a qualidade social esperada. (CAMARAGIBE, 2009, p. 14 e 15).

As discussões apresentadas nos documentos da avaliação como ação formativa, inclusiva, processual, contínua, crítica, qualitativa e emancipatória superam a ideia, ainda muito comum, de que a avaliação é uma atividade direcionada apenas para obter informações a respeito da aprendizagem dos estudantes. Essa concepção unidirecional também é criticada por Paulo Freire, ao escrever que o ato de avaliar é uma atitude reflexiva e coletiva que serve para refletir sobre as contradições e ambivalências do cotidiano escolar, no sentido de orientar as diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem em toda a sua complexidade de intrincadas relações (FREIRE, 1984).

A avaliação é ação inerente a toda prática educativa; nela o(a) professor(a) toma a sua prática como objeto de reflexão, para problematizar, procurando entender as causas das dificuldades enfrentadas no chão da escola, com o objetivo de buscar diferentes maneiras de superá-las mediante novas formas de ação, intencionando ampliar e aperfeiçoar as possibilidades da prática educativa. "Momento em que os sujeitos da prática se voltam sobre ela para confirmá-la ou retificá-la, neste ou naquele aspecto, enriquecendo a subseqüente prática e nela enriquecendo-se" (FREIRE, 1984, p. 118). Para tanto, é preciso superar o modelo classificatório, competitivo e excludente, caracterizado por formas arbitrárias e autoritárias do fazer avaliativo – ação meramente burocrática, reduzida a aplicações de técnicas e medições. Nessa direção, para a Secretaria de Educação de Olinda, a avaliação educacional "[...] requer e propicia uma revisão do que, do como, por quem e para quem é concretizada a escolarização, [...] para conduzir a decisões que revertam o quadro da cultura da não escolaridade (embutida aqui a repetência e abandono escolar) [...]" (OLINDA, 1996, p. 26).

Na visão pedagógica crítico-tranformadora, a avaliação está fundamentada em princípios democráticos que visam a contribuir para a emancipação dos sujeitos. Saul (2007), ao discutir sobre o paradigma da avaliação emancipatória, afirma que se trata de uma "[...] vertente político-pedagógica em que o interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionantes deterministas" (p. 61).

Nessa direção, de acordo com Saul (2008b), para Freire, a dinâmica avaliativa está articulada a um grande número de saberes pautados em princípios democráticos necessários à prática educativa libertadora, tais como disponibilidade para o diálogo, criticidade, respeito aos saberes dos estudantes, saber escutar, humildade, tolerância e convicção de que a mudança é possível. Segundo Paulo Freire,

> Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*. (2003, p.116).

As análises até aqui desenvolvidas indicam que existem algumas semelhanças nos temas significativos presentes nas categorias que expressam os fundamentos teóricos dos discursos dos documentos. Encontramos nessas unidades de significação elementos basilares do pensamento do educador Paulo Freire.

Em síntese, o estudo exploratório evidenciou a influência do pensamento freireano como um dos fundamentos teóricos na formulação das propostas educacionais e curriculares do sistema de ensino do Estado e dos cinco municípios investigados, mesmo que, para isso, não tenha ocorrido a declaração explícita da filiação ao pensamento freireano. As referidas propostas incluem as discussões pedagógicas de Paulo Freire para os aludidos sistemas nas questões amplas que envolvem a educação e, mais especificamente, nas discussões que permeiam o campo do currículo.

Sendo assim, como todos os sistemas de ensino analisados apresentaram traços da contribuição da proposta político-pedagógica de Paulo Freire, a escolha do campo empírico ocorreu não só de um sistema de ensino mas buscou contemplar essa realidade complexa escolhendo como lócus da investigação a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria

Municipal de Educação de Camaragibe. A seleção do campo empírico não ocorreu de forma aleatória, mas de acordo com a natureza do objeto, com as questões de pesquisa e com a realidade apresentada nos documentos.

2.3 Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e Secretaria Municipal de Educação de Camaragibe: chão, sujeitos e tempos da pesquisa

A fase exploratória da pesquisa construiu a opção pelo campo, sujeitos e procedimentos específicos que nos conduziram à efetivação dos objetivos da pesquisa. Sendo assim, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e a Secretaria Municipal de Educação de Camaragibe constituíram campo da pesquisa. Para atingir os objetivos, fizemos uso de fontes documentais e depoimentos de pessoas e, ainda, da observação participante quando o contexto da prática era a escola como o lugar que propiciaria a observação do trabalho pedagógico na relação docente-discente.

Selecionamos a Secretaria Estadual de Educação a partir da compreensão que os processos de formulação e vivências das políticas objetivam abranger todo o território pernambucano. Por conseguinte, as políticas provenientes desse sistema exercem papel articulador significativo com as redes municipais de ensino. Ademais, sabemos que Paulo Freire esteve assessorando a Secretaria de Educação nos anos 1980 e 1990, de modo particular, da Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à Secretaria Municipal de Educação, elegemos a do município de Camaragibe, uma vez que podemos observar continuidade da orientação política da Frente Popular e dos princípios que norteiam as ações desenvolvidas pelo governo e pela Secretaria de Educação as quais podem favorecer a formulação e a implantação das políticas curriculares no município. Além disso, esta secretaria apresenta um processo de construção da política curricular consolidado desde os anos 1990 e em consonância com o objeto de estudo desta pesquisa – o documento da proposta curricular do município de Camaragibe contém em seus fundamentos aproximações com o pensamento freireano. As Conferências Municipais de Educação (COMEC), a formação continuada de professores(as) e o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) levaram-nos a escolher, no município, uma unidade escolar, a fim de analisarmos as práticas pedagógicas do(a) professor(a) na relação docente-discente.

A última COMEC ocorreu no ano de 2011 e contou com a participação de professores(as), estagiários(as), coordenadores(as), diretores(as), estudantes, pais, vários(as) representantes da sociedade civil e equipe da Secretaria de Educação, os(as) quais mostraram

a importância de, coletivamente, pensar sobre a educação no município e deliberar sobre as diretrizes educacionais. Como atividades que fazem parte do programa de Formação Continuada de Professores(as), a referida secretaria tem realizado fóruns de educação que ocorrem no início de cada semestre letivo, encontros mensais de estudos e reuniões quinzenais de socialização de experiências nas escolas. Os fóruns e as reuniões mensais de estudos tratam de diferentes temáticas a respeito do cotidiano escolar escolhidas pelos(as) professores(as); atualmente, nas reuniões mensais, tem sido discutida a proposta curricular do município. O IDEB agrega num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Desde 2005, esse índice vem aumentando no município de Camaragibe – no ano de 2009, o IDEB foi igual a 3,6.

Pernambuco: contexto de produção e vivências dos referenciais freireanos

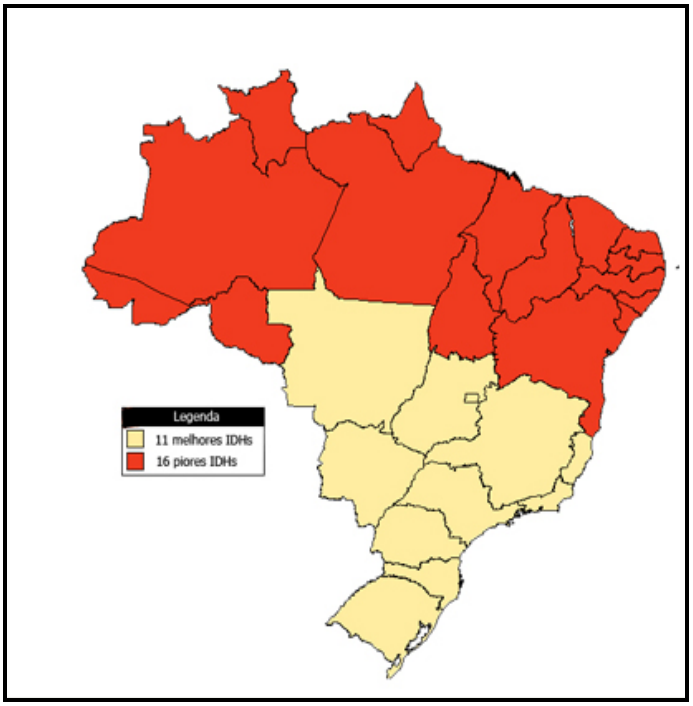
O estado de Pernambuco é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está localizado no centro-leste da região Nordeste. Ocupa uma área de 98.311 km² e, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem uma população estimada, em 2010, de 8.800.000 habitantes. Também faz parte do seu território o arquipélago de Fernando de Noronha. A capital pernambucana é a cidade de Recife.

As desigualdades sociais que caracterizam o Brasil se acentuam, ainda mais, no Nordeste, que se constitui na segunda região mais populosa do país e cujos Estados apresentam os piores índices de desenvolvimento humano (IDH)[9]. Segundo os dados do relatório publicado em setembro de 2008, intitulado *Emprego, desenvolvimento humano e trabalho decente: a experiência brasileira recente,* elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), não há um Estado sequer da aludida região com IDH superior à de qualquer outra parte do Brasil (figuras 4 e 5). O estado de Pernambuco é o quinto do país com o pior IDH: 0,718. Esse dado confirma a falta de condições dignas de vida da maior parte da população pernambucana.

[9] O IDH é um índice criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que varia de 0 a 1 (quanto mais perto do 1, maior o desenvolvimento humano). O cálculo é feito pela média simples de três componentes: IDH Longevidade: indicador de longevidade medida pela esperança de vida ao nascer; IDH Educação: indicador de nível educacional medido pela combinação da taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais com a taxa bruta de matrículas nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior) em relação à população de 7 a 22 anos de idade (para regiões, Estados e municípios do Brasil, usa-se a taxa de frequência); IDH Renda: indicador de renda medido pelo PIB real *per capita* em dólares, segundo o critério de "paridade do poder de compra" (para regiões, Estados e municípios do Brasil, usa-se a renda familiar *per capita*).

Figura 4

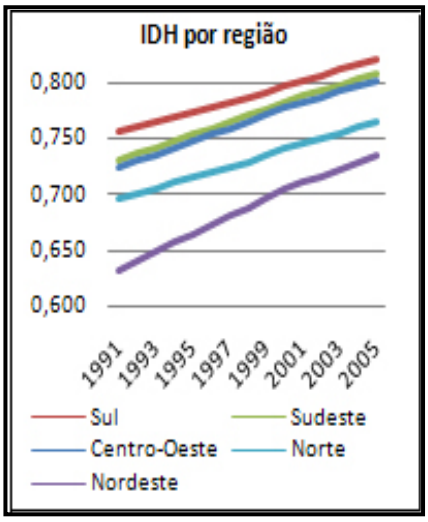
Mapa geográfico que apresenta o IDH das regiões brasileiras



Fonte: CEPAL; PNUD; OIT (2008).

Figura 5

Gráfico que apresenta o IDH das regiões brasileiras



Fonte: CEPAL; PNUD; OIT (2008).

A história política do Estado tem como uma das referências o advogado, economista e político brasileiro Miguel Arraes de Alencar. Filho de pequenos agricultores do sertão nordestino, é considerado importante liderança das lutas populares que marcaram a segunda metade do século 20 no Brasil. Foi eleito por três vezes governador do estado de Pernambuco. Seu governo é reconhecido como de esquerda pelo trabalho em favor da justiça social mediante ações voltadas para a população das classes menos favorecidas. Essa orientação política foi retomada no Estado com a eleição, em 2006, com 65% dos votos válidos, do representante da Frente Popular de Pernambuco, o economista Eduardo Henrique Accioly Campos.

Durante a segunda e a terceira admistração do governador Miguel Arraes, esteve à frente da Secretaria de Educação a professora Silke Weber, presente no cenário educacional do Estado desde os anos 1960, quando iniciava o Movimento de Cultura Popular (MCP) na capital pernambucana, ao lado de Paulo Freire, Anita Paes Barreto, Carlos Lyra, Paulo Rosas, Germano Coelho e Ariano Suassuna. Desde então, ela tem desenvolvido trabalhos no sentido de contribuir com o desenvolvimento e com a qualificação do sistema educacional no Estado, bem como de

aproximar a escola da cultura popular. Atuou como membro do Conselho Nacional de Educação no período de 1996 até 2002[10].

As fontes utilizadas que permitiram conhecer as propostas da Secretaria de Educação de Pernambuco selecionadas para constituir o *corpus* documental da pesquisa foram levantadas na primeira fase e consideradas reveladoras das intenções nas propostas de políticas para o campo da educação apresentadas no quadro 3.

Quadro 3

Corpus Documental da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

FONTE	ANO	EMENTA
Plano Estadual de Educação 1988-1991 *Plano Estadual de Educação* 1996-1999	1988 1996	Os documentos apresentam as políticas e os programas que se destinam a concretizar os objetivos e metas do projeto político-social do governo estadual no campo da educação.
Estatuto do Magistério Público do Estado de Pernambuco.	1996	O documento estrutura, organiza e disciplina a situação jurídica dos profissionais do magistério vinculado à administração estadual direta.
Memorial do Programa de Educação de Jovens e adultos – Círculos de Educação e Cultura	1995	Registros dos programas realizados na educação de jovens e adultos no período de 1995-1996.
Anais do Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – Paulo Freire em Maio	1998	Textos das diferentes atividades do Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos realizado no período de 28 a 30 de maio de 1998.
Caderno de Gestão n. 3	1997	O documento trata das formas colegiadas de gestão democrática do ensino público nas escolas estaduais.
Série Política de Formação de Professor: o que é capacitação em rede?	1998	Caderno da Série Política de Formação de Professor(a) contém os fundamentos, objetivos, procedimentos e avaliação da proposta de formação dos(as) professores(as) das escolas públicas.

Fonte: documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Quanto às entrevistas, as entrevistadas foram surgindo na tessitura deste trabalho e orientadas conforme a posição que ocupavam na Secretaria de Educação durante o período investigado e pelo significado de suas experiências. Participaram desta pesquisa como entrevistadas a professora Silke Weber, que exercera o cargo de secretária de Educação nas duas gestões do governo de Miguel Arraes, e as professoras Maria das Graças Corrêa de Oliveira, diretora de Planejamento; Rosangela Tenório de Carvalho, diretora do Departamento

[10] Atualmente, é professora emérita da Universidade Federal de Pernambuco, coordena o grupo de pesquisa Educação e Sociedade, é integrante da comissão técnica de avaliação e de acompanhamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, também esteve presente como coordenadora da câmara temática política pública de educação do Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social de Pernambuco (CEDES).

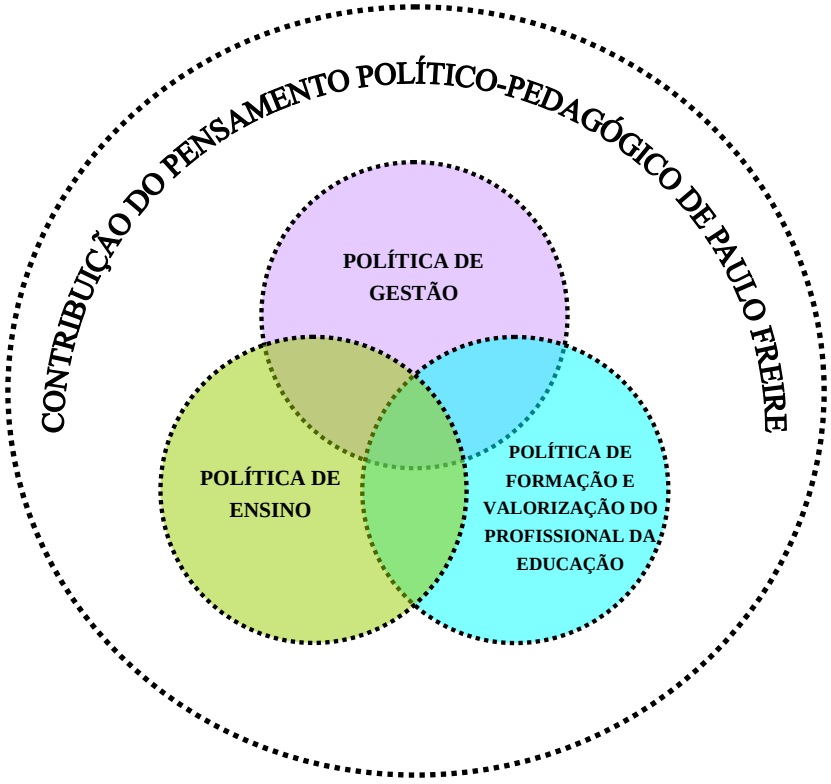
de Alfabetização e, posteriormente, diretora executiva de Educação Fundamental; Zélia Granja Porto, diretora da Divisão de Alfabetização de Crianças e, em seguida, diretora de Educação Escolar; e Tereza Barros, coordenadora da Diretoria de Capacitação de Professores(as) e, posteriormente, diretora de Tecnologia e Educação à Distância.

Iniciamos as entrevistas com uma conversa sobre os objetivos da pesquisa. As falas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise e interpretação. Fizemos as transcrições de forma minuciosa, a fim de podermos recuperar literalmente o depoimento de cada entrevistada. Após a transcrição, enviamo-la a cada entrevistada para que realizasse a leitura e as devidas correções. Por fim, foi autorizada a divulgação dos depoimentos com a assinatura do termo livre e esclarecido (apêndice A). Concluído o trabalho, solicitamos a autorização para publicarmos a identidade.

A questão que norteou a entrevista objetivava conhecer, com base nas experiências vivenciadas, as contribuições do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire para o sistema de ensino (apêndice B) apresentado, a partir de três grandes temáticas conforme figura 6.

Figura 6

Contribuições do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire na SE/Pernambuco.



Fonte: A autora, 2012.

A análise das contribuições do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire como fundamento das propostas de ações na formulação e vivências das políticas de gestão, políticas de ensino e políticas de valorização do profissional da educação na SE/Pernambuco, nos anos de 1980 e 1990, durante o governo de Miguel Arraes, constitui o capítulo 3.

Município de Camaragibe: texto e contexto da prática docente-discente

O município de Camaragibe ocupa a 11ª posição entre as maiores taxas de crescimento populacional de Pernambuco. É o segundo menor município da RMR quanto à extensão territorial, o que corresponde a 55,08 quilômetros quadrados. Estimou-se, em 2010, uma população em torno de 145.000 habitantes, o que correspondia a 3,85% da população da RMR. Segundo dados do CEPAL, PNUD, OIT (2008), tem IDH de 0,747. Isso contribui para a distribuição desigual de renda e reflete contrastes sociais expressos pela situação econômica da maioria da população camarajibense.

Governado pela Frente Popular desde 1997, Camaragibe teve o primeiro prefeito eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT) na RMR, Paulo Roberto de Santana, que administrou o município nos dois mandatos consecutivos, período 1997-2004. O governo, que se reconhecia popular, implantou uma política de administração participativa norteada por três princípios básicos: a melhoria da qualidade de vida, a participação popular e a construção da cidadania.

Anterior a essa gestão, a administração municipal era do atual prefeito, João Ribeiro Lemos, membro do Partido Comunista do Brasil (PC do B). Na primeira administração de João Ribeiro (1993-1996), ocorreram avanços nas áreas sociais e educacionais, o que preparou Camaragibe para a gestão seguinte, a qual se tornou conhecida no cenário nacional, pela conquista de vários prêmios em virtude do seu desempenho e forma de gerir as políticas públicas sociais: Prêmio Prefeito Criança (1999 e 2000); Prêmio Saúde Brasil (1999); Prêmio Projeto Parcerias, Pobreza e Cidadania (1999); Prêmio Gestão Pública e Cidadania (2000); Prêmio Qualidade na Educação Infantil (2001 e 2002); Prêmio Prefeito de Expressão (2001); Prêmio Mário Covas (2003).

João Ribeiro assumiu novamente a administração do município em 2005, até os dias atuais. Com essa gestão, tem-se consolidado um projeto de construção da cidadania com ações voltadas para o desenvolvimento da população local, orientado pelo compromisso de pensar e construir a cidade com base no diálogo entre o governo e a sociedade civil.

Nessa direção, a rede municipal tem investido no projeto educativo que contribui para o desenvolvimento integral do estudante com a construção de sua identidade cidadã. Para

tanto, tem ampliado o acesso à escola, que, em 2011, registrou 8.364 estudantes matriculados na educação básica, nas 26 escolas do município. A rede possui 440 docentes (INEP, 2011).

As fontes materiais da Secretaria de Educação do município de Camaragibe que constituíram o *corpus* documental da pesquisa revelam a orientação política do governo e da sociedade civil em relação aos encaminhamentos gerais de administração e de desenvolvimento do município e os documentos específicos que tratam das políticas educacionais como apresentadas no quadro 4.

Quadro 4

Corpus Documental da Secretaria de Educação do Município de Camaragibe

DOCUMENTOS	ANO	EMENTAS
Plano Diretor de Desenvolvimento Local (2004-2013)	2004	Lei municipal que organiza o crescimento e funcionamento da cidade. Traz os objetivos e as estratégias para a ação pública e privada, com o objetivo de garantir as funções sociais da cidade.
Conselhos Setoriais e Políticas Públicas: uma construção coletiva em Camaragibe	2001	Discute elementos importantes para a compreensão dos conselhos como instâncias para formular e controlar as políticas públicas.
Relatórios das Conferências Municipais de Educação de Camaragibe (1ª, 2ª, 3ª, 4ª 5ª, 6ª)	1997 1999 2001 2005 2007 2009	Deliberações que resultam das Conferências Municipais de Educação de Camaragibe.

Fonte: documentos oficiais da Secretaria de Educação do Município de Camaragibe.

No que se refere à SE/Camaragibe, o processo de seleção dos sujeitos entrevistados também ocorreu na composição da pesquisa, segundo o critério de que fossem pessoas que conhecessem a rede municipal de ensino por meio do trabalho desempenhado como gestor(a) ou no exercício da docência. Realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras indicadas no quadro 5.

Quadro 5

Identificação das professoras entrevistadas da SE/Camaragibe

ENTREVISTADA	CARGO/FUNÇÃO	PERÍODO
Elisa Basílio	Coordenadora do Programa Agente Comunitário da Educação (PACE)	1998 a 2002
	Conselheira da assistência social	2002 a 2004
	Participante dos projetos Se liga e Acelera	2005 e 2006
	Coordenadora pedagógica	2007 a 2009
	Auxiliar de direção	2010 até os dias atuais
Iris Oliveira	Professora da rede municipal	1990
	Coordenadora pedagógica	1991 a 1992
	Chefe da Divisão da Educação Infantil	1997 a 2004
	Secretaria de Educação e Esportes e Lazer da cidade do Recife.	Atual
Lucinalva Almeida	Professora da rede estadual localizada no município de Camaragibe	1993 a 2008
	Professora da rede municipal de Camaragibe	2000 e 2001
	Universidade Federal de Pernambuco	Atual
Semadá Azevedo	Secretária Adjunta da SE/Camaragibe	1997
	Assessora pedagógica	1998
	Pesquisadora assistente da Fundação Joaquim Nabuco	Atual
Verônica Araújo	Diretora de administração escolar	1993 a 1995
	Diretora de ensino	1995 e 1996
	Secretária de Educação de Camaragibe	1997 e 1998
	Assessora de políticas sociais	1999
	Coordenadora do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente	2000 a 2004
	Dirigente escolar da Secretaria de Educação e Esportes e Lazer da cidade do Recife, Pernambuco	Atual
Sinmônia Arruda	Professora da rede municipal	1990 a 2004
	Diretora de ensino	2005 até os dias atuais

Fonte: informações concedidas pelas professoras entrevistadas.

Adotamos os mesmos procedimentos da SE/Pernambuco para Camaragibe, isto é, esclarecemos os objetivos, realizamos a escuta, transcrição, devolução e autorização. As questões da entrevista semiestruturada objetivavam não só conhecer, com base no trabalho desenvolvido na SE/Camaragibe e na escola, as contribuições do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire para esse sistema de ensino, como também obter informações sobre as escolas que revelassem em sua dinâmica, elementos do pensamento de Paulo Freire e sobre professores(as) que apresentassem em sua prática, a influência dos pressupostos

freireanos (apêndice C). As entrevistas possibilitaram selecionar a Escola Municipal João Paulo II e a professora para acompanhar a prática pedagógica na relação docente-discente mediante a observação participante. A nossa entrada na escola ocorreu por meio de autorização da Secretaria em requerimento (anexo A).

2.4 Escola Municipal João Paulo II: chão da prática pedagógica na relação docente-discente

A Escola Municipal João Paulo II está localizada no loteamento que tem o mesmo nome da escola em Alberto Maia, Camaragibe no estado de Pernambuco. Situada em área urbana de difícil acesso, a unidade de ensino está inserida em uma comunidade carente, população de baixa renda. A comunidade possui apenas a escola e um posto de saúde: faltam-lhe opções de lazer e pontos comerciais para atender a população. O horário de funcionamento da escola ocorre em três turnos: manhã (7h30min às 11h30min), tarde (13h30min às 17h30min) e noite (18h30min às 21h30min). Funciona com nove turmas e oferece educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Escola de pequeno porte com quatro salas de aula, dispõe de espaços específicos para a gestão: a secretaria e a diretoria. Além disso, tem cozinha, banheiro para os(as) professores(as) e funcionários(as) e dois banheiros para os estudantes (masculino e feminino). Possui uma área externa, toda murada, usada para recreação, apresentações e organização dos estudantes na entrada e na saída. Esse espaço possibilita a socialização em momentos anteriores e posteriores à aula e no momento do recreio, que é sempre acompanhado pela professora da turma e utilizado para desenvolver algumas atividades pedagógicas. Sua estrutura permite boa distribuição, organização e movimento dos estudantes no mencionado espaço. Na entrada, há um quadro de avisos onde se expõem comunicações/informes referentes às atividades da própria escola, da rede e de diferentes eventos de interesse de toda a comunidade escolar. O quadro de funcionários(as) é constituído pela diretora, nove professores(as) do quadro permanente para desenvolver o trabalho com 250 estudantes, dois secretários, dois auxiliares de serviços gerais e duas merendeiras.

No ritual escolar, destacamos a organização dos estudantes em filas, tanto na entrada como na saída ou na condução para as diferentes atividades a serem realizadas fora da sala de aula. Há uma rotina diária na entrada dos estudantes na escola: com o toque às 07h30min, eles entram e são recebidos na parte da frente da área externa pela gestora e professoras, formam a fila de acordo com a sua turma, oram o Pai Nosso e cantam uma música de bom-dia. Esse

momento é conduzido pela diretora ou alguma professora e alguns pais e responsáveis que ali permanecem; a diretora e as professoras aproveitam a oportunidade para dar alguns avisos importantes aos pais e aos estudantes. Em seguida, seguem, em fila, para sua sala com a professora. Esse momento, além de favorecer importante espaço de interação e comunicação, também contribui para organizar a entrada dos estudantes na sala de aula, pois chegam quase todos ao mesmo tempo, o que favorece o início dos trabalhos. À saída às 11h30min, as professoras conduzem os estudantes para o mesmo espaço da escola e o porteiro controla a saída deles com a chegada de seus respectivos responsáveis.

As salas de aula são iluminadas, têm ventiladores e uma ventilação natural que proporciona clima agradável. Na sala de aula da educação infantil, o mobiliário, adequado à idade das crianças, representa um convite ao trabalho coletivo, bem como potencializa as interações entre a professora e as crianças e entre as crianças, pois as mesas são dispostas em forma de pequenos círculos, cada qual com cinco a seis membros. A sala permite a professora e as crianças guardarem os seus pertences, uma vez que dispõem de dois armários, onde guardam os materiais didáticas recebidos no início do ano letivo. As crianças podem levar o material para realizar as atividades de casa. Ela dispõe ainda de um bebedouro, o que evita a saída da sala de aula e prejuízo ao tempo pedagógico[11]; de um quadro branco colocado na altura que permite ser utilizado tanto pela professora como pelas crianças nas diferentes atividades realizadas; de um quadro mural onde está fixado o calendário do mês, os textos trabalhados e produzidos pelas crianças, a relação com os nomes das crianças; de um painel com as letras do alfabeto em forma de letras de imprensa grande com material emborrachado colorido (figura 7); e de outro painel com os números de 0 a 9 no mesmo formato. Os painéis constituem fontes de consulta na realização das atividades. Na parede interna da sala de aula, há um varal onde estão expostas as atividades realizadas.

Figura 7
Painel com as letras do alfabeto fixado na sala da educação infantil

Fonte: foto tirada pela autora, 2011.

[11] Ver, em Santiago (1990), análise e discussão sobre o tempo pedagógico.

A formação continuada para todos(as) professores(as) da rede ocorre no início do semestre letivo. Em geral, as temáticas são escolhidas com a participação dos(as) professores(as) através das respostas a um questionário de avaliação dos encontros. Um dos temas que prevalece é o sistema de “apropriação da escrita alfabética”. Nas escolas, as reuniões pedagógicas tomam como agenda o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPPE), colegiados de avaliação e reuniões de estudos. Acontecem anualmente duas reuniões no início do semestre letivo para a discussão do PPPE, quando são avaliadas as ações desenvolvidas no ano anterior e, de acordo com as necessidades, outras metas são projetadas. Ao final de cada semestre, ocorrem reuniões de colegiados de avaliação que tem por objetivo avaliar no coletivo o desenvolvimento dos estudantes e construir propostas de encaminhamento para intervenção. Nesse momento, cada professor(a) entrega um relatório de avaliação de sua turma. As reuniões de estudos ocorrem quinzenalmente e são conduzidas pelos(as) próprios(as) professores(as). As temáticas estudadas são escolhidas de acordo com os desafios enfrentados no cotidiano. Também ocorre a socialização de atividades desenvolvidas na sala de aula, além de esta ser o espaço onde são elaborados coletivamente os projetos pedagógicos. Os projetos elaborados norteiam as programações da escola e as atividades desenvolvidas no trabalho das professoras, pois é com base na temática escolhida que os conteúdos são selecionados e articulados. A mediação entre os três turnos é realizada pela direção.

O diário de classe é um documento que se constitui em instrumento de acompanhamento aos estudantes tanto para a professora como para a escola e a Secretaria de Educação. Foi elaborado coletivamente, no início do ano letivo de 2011, durante os encontros com representação de professores(as) de cada escola a fim de atender às necessidades da nova proposta curricular. A frequência dos estudantes e o registro do conteúdo e das atividades das aulas são realizados diariamente, em geral enquanto a turma desenvolve alguma atividade.

A merenda e o recreio ocorrem em horários fixos e diferenciados para as turmas. No momento da merenda, os estudantes vão até a cozinha pegar alimento e retornam à sala para lanchar, mas, em algumas ocasiões, a merenda é levada às salas. O recreio ocorre primeiramente para as turmas do ensino fundamental e, em seguida, educação infantil sob a supervisão das respectivas professoras responsáveis pelas turmas. Os estudantes são orientados, em relação ao tempo do recreio, pelo toque da campainha. Na turma por nós observada, o horário da merenda ocorre às 9h30min e, sempre antes de merendar, as crianças formam uma fila para lavar as mãos; em seguida, as que desejam vão à cozinha pegar a merenda e retornam à sala. Vale ressaltar que a escola passou um período sem merendeira, no turno da manhã. Durante esse tempo, o lanche era feito com a ajuda de algum(a) professor(a)

ou da diretora e distribuído na sala. O horário do recreio é de 10h às 10h20min. Ao toque da campainha, as crianças saem da sala e brincam livremente. Em algumas ocasiões, a professora distribui brinquedos e fantasias. Ao retornar do recreio, em geral, a professora solicita que os estudantes descansem um pouco sentados na cadeira e a cabeça sobre a mesa. Esses momentos que fazem parte da rotina da sala de aula se constituem, na turma de educação infantil, momentos de interação, socialização e produção de diferentes saberes.

As crianças levam atividades para serem realizadas em casa apenas duas vezes durante a semana. Na maioria das vezes, a tarefa, que é xerografada, trata do assunto trabalhado em sala. A professora, ao entregar a atividade, sempre ler com elas, explicando e motivando; em seguida, pede que guardem a tarefa na bolsa.

A professora, cujas práticas foram observadas, é licenciada em geografia pela Universidade Federal de Pernambuco e especialista em educação infantil pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Tinha 14 anos no exercício da docência e vem trabalhando, desde 1998, na rede municipal de Camaragibe, na mesma escola. Já atuou no ensino fundamental, mas, naquela ocasião, trabalhava na educação infantil. Participa mensalmente das reuniões do Fórum em Defesa da Educação Infantil de Pernambuco (FEIPE), articulado ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)[12] na FUNDAJ, representando a Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes, da qual também faz parte desde 2003 e exerce a função de coordenadora educacional na educação infantil no turno da tarde.

Observamos a prática docente em situações de aulas. Isso ocorreu em dias alternados, a fim de reduzir a interferência na dinâmica da sala de aula causada pela presença constante da pesquisadora. Usamos o diário de campo como arquivo de observações, comentários e reflexões sobre as situações ocorridas, para posterior sistematização e melhor compreensão do cenário onde a pesquisa se desenvolveu. Nele estão envolvidos os sujeitos e suas relações. Fizemos os registros em momentos imediatamente seguintes à observação para que nenhuma informação fosse deixada de fora e não atrapalhássemos o andamento da aula.

[12] Movimento social em defesa da qualidade da educação infantil, tem como objetivos promover a mobilização e articulação nacional no campo da educação infantil, junto aos organismos responsáveis ou representativos do setor no plano nacional, e divulgar para a sociedade brasileira uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano.

A turma por nós observada foi da educação infantil[13], formada por 25 crianças com idade de 5 anos, sendo 15 meninas e 10 meninos, dentre elas temos uma inclusão. Cinco crianças eram faltosas de acordo com a professora: uma com faltas justificadas verbalmente por motivo de doenças; as outras, pela ausência de compromisso dos responsáveis em levá-las à escola. Sendo assim, em geral, a freqüência diária era de 21 crianças. Observamos que, nos primeiros dias da semana, a frequência média era de 15 por diferentes razões, principalmente, por ser dia de atendimento no posto médico e por acordarem mais tarde em final de semana. As crianças apresentavam bom relacionamento. Os meninos e as meninas brincavam juntos espontaneamente. Eles sempre trabalhavam no grande grupo ou em pequenos grupos organizados de acordo com diferentes critérios em função do objetivo da aula em relação à atividade a ser desenvolvida (comportamento, afinidade com alguns colegas, nível de escrita alfabética).

Percebemos diferentes níveis de interesse das crianças de acordo com as atividades propostas. Quanto às atividades de escrita, a grande maioria ficava atenta para realizar as atividades; algumas as realizavam com facilidade; outros apresentavam dificuldades. É visível, portanto, a diversidade em relação ao nível de escrita naquele momento[14]. Esse desafio da heterogeneidade em sala de aula tem sido trabalhado pela professora como fonte de enriquecimento da ação pedagógica: ela utiliza a ajuda das próprias crianças como estratégia para envolver a todos, ou seja, aquelas que fazem a atividade com facilidade são incentivadas a auxiliar colegas com dificuldades. Assim, ganham ambos, pois potencializam-se a interação e a comunicação entre os pares e a troca de experiências, a qual contribui efetivamente para o desenvolvimento da aprendizagem.

A professora realiza mapeamento bimestral para acompanhar o desenvolvimento das crianças na linguagem escrita, por meio de um ditado individual de quatro palavras do mesmo campo semântico, no sentido da polissílaba para a monossílaba. Esse mapeamento é o instrumento de avaliação do processo de ensino-aprendizagem a qual visa a identificar o que

[13] A educação infantil da rede municipal de ensino de Camaragibe está organizada da seguinte forma: 1º ano (zero a 11 meses); 2º ano (1 a 1 ano e 11 meses); 3º ano (2 a 2 anos e 11 meses); 4º ano (3 a 3 anos e 11 meses); 5º ano (4 a 4 anos e 11 meses); 6º ano (5 a 5 anos e 11 meses).

[14] Objetivo ao final do ano na língua portuguesa do 6º ano da educação infantil é o estágio silábico qualitativo. O nível silábico é um dos estágios de desenvolvimento da escrita. No nível silábico, a criança compreende que as diferenças de representações escritas se relacionam com as diferenças na pauta sonora das palavras. O estágio silábico pode ser de quantidade ou de qualidade. No primeiro, surge a necessidade de por uma grafia para cada som, recorrendo-se aleatoriamente aos símbolos gráficos, ora letras "inventadas", ora apenas consoantes, ora vogais, repetindo-as conforme o número de sílabas das palavras. No segundo, começa-se a utilizar, na escrita das sílabas das palavras, letras que possuem correspondência com os sons representados. Silábico alfabético coexistem as formas de fazer corresponder os sons às formas silábica e alfabética, o que induz a uma escolha de letras de forma ortográfica ou fonética (COUTINHO, 2005).

as crianças sabem e o que ainda precisam saber sobre o sistema de escrita alfabética. Tal informação orienta o(a) professor(a) no planejamento das intervenções pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagens das crianças.

Nesse contexto, a nossa observação do trabalho pedagógico pretendeu compreender como o currículo se materializa na escola, nas ações desenvolvidas na relação docente-discente. Procuramos analisar as políticas curriculares dentro de um contexto cultural amplo, mas sem dicotomizar o contexto local, ou seja, o âmbito escolar, a fim de entender o sentido que a professora constrói e corporifica em suas experiências escolares, ou melhor, compreender o currículo no “chão da escola”, materializando-se nos diferentes tempos e espaços pedagógicos.

Os dados produzidos com a observação participante no espaço escolar registrados no diário de campo foram analisados de forma articulada e constitui o capítulo 4.

CAPÍTULO 3 A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO NOS ANOS DE 1980 E 1990

Para compreender a contribuição de Paulo Freire para o sistema de ensino do estado de Pernambuco nos anos de 1980 e 1990, neste capítulo, propomo-nos analisar a política educacional de Pernambuco, focando as ações desenvolvidas no segundo e no terceiro governo de Miguel Arraes. Miguel Arraes, em 1962, filiado ao Partido Social Trabalhista (PST), elegeu-se, pela primeira vez, governador do estado de Pernambuco. Entretanto, não chegou a concluir o primeiro mandato de governador, pois, em abril de 1964, foi deposto pelo golpe militar. Preso e privado dos direitos políticos, embarcou em maio de 1965, para o seu período de exílio na Argélia, onde passou 14 anos. Em 1979, com a anistia, retornou ao Brasil e à política.

Iniciou-se, nos anos de 1980, no país, o processo de redemocratização da sociedade que permitiu o retorno ao desenvolvimento do país, do Estado na perspectiva democrática. A volta do representante do povo ao governo de Pernambuco, Miguel Arraes, pressupunha o retorno de Paulo Freire ao campo educacional em razão da sua experiência acadêmica significativa de participação e vinculação com a população, junto à qual desenvolvera um pensamento e uma proposta político-pedagógica. Miguel Arraes, Paulo Freire e outros intelectuais pernambucanos compartilhavam dos princípios de justiça social e reconheciam a educação como instrumento de conscientização e como processo de emancipação dos sujeitos.

Essas relações de contextos na esfera nacional e na estadual é que marcaram os anos de 1980 e 1990 – período que delimitamos para analisar educação no estado de Pernambuco, durante o governo de Miguel Arraes, no sentido de buscarmos elementos com os quais seja possível compreender como os fundamentos do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire ainda orientam os processos de formulação e vivências das políticas curriculares.

3.1 Cenário nacional, relações com o governo de Miguel Arraes e a política educacional no estado de Pernambuco

No Brasil, com o fim do regime militar, iniciou-se, nos anos de 1980, um período marcado pelo processo de redemocratização com o governo Tancredo-Sarney eleito em 1985 pelo Congresso Nacional ainda subordinado aos militares. Segundo Oliveira (2006), o governo que inaugurava a Nova República carregaria marca conservadora, principalmente

porque, com a morte do presidente eleito, deputado federal Tancredo Neves, assumiu o vice-presidente, o também senador José Sarney, vinculado ao grupo político que apoiara o regime militar.

O governo da Nova República iniciou sua gestão, assumindo o compromisso público de resgatar a democracia, de promover o desenvolvimento econômico do país e de consolidar as instituições democráticas. Esses propósitos foram apresentados em meio às estratégias contidas no *I Plano nacional de desenvolvimento*. Apesar de o discurso oficial apontar alguns avanços, a característica preponderante do governo Sarney foi o clientelismo evidenciado na preservação das tradicionais políticas assistencialistas. Também foi um governo marcado por críticas pela forma de conduzir a política econômica e de enfrentar a crise social (OLIVEIRA, 2006).

Entretanto, algumas medidas propiciaram a construção de significativa mobilização da sociedade civil no intenso debate nacional em torno da implementação da reforma constitucional com a retirada da legislação do regime militar; do restabelecimento de eleições diretas para presidente da República; da aprovação do voto dos analfabetos; do fim da intervenção dos sindicatos; da legalização dos partidos políticos e da instalação no Congresso Nacional de uma Assembleia Constituinte, a que caberia de elaborar uma nova *Constituição*.

No campo da educação, o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito se constituiu em espaço de participação e discussões da sociedade civil organizada sobre os seguintes temas: centralização-descentralização; qualidade-quantidade; público-privado. Essa mobilização possibilitou consagrar no texto constitucional a educação como direito público subjetivo, a gestão democrática[15] do ensino como princípio e a universalização do ensino fundamental como meta. Tais conquistas apontavam para mudanças na política educacional do país.

Apesar do progresso no setor educacional registrado na carta constitucional de 1988, Oliveira (2006) nos chama a atenção para o tipo de gestão realizada pelo Ministério da Educação (MEC). De acordo com a referida autora, em coerência com o governo Sarney, o MEC desenvolvia ações pautadas no assistencialismo e não conseguia articular no âmbito nacional as propostas educacionais fundamentadas nos princípios presentes na nova carta constitucional. Dessa forma, o MEC passou de formulador tecnocrático das políticas no

[15] Os termos “administração” e “gestão da educação”, em geral, eram usados como sinônimos. Em virtude da forte conotação técnico-gerencial do termo “administração” e em virtude de a educação ter componente político próprio, passou-se a privilegiar o termo “gestão da educação”, caracterizando um processo político-administrativo contextualizado, que organiza, orienta e viabiliza a prática social da educação.

período do regime militar à condição apenas de gestor financeiro no período do primeiro governo da Nova República. Nessa direção, Cunha (1991, p. 301) afirma que

> [...] nunca as instituições federais tiveram uma prática tão clientelista como na nova república, com favorecimento pessoal no trato da educação do país, revelada, entre outros mecanismos, pela utilização de recursos públicos como barganha político-eleitoral – uso do salário-educação para financiar bolsas de estudo na rede privada e aprovação de financiamento de projetos especiais mediante intermediação política de deputados e senadores.

O cenário nacional ao final do governo da Nova República apresentava um panorama marcado por clientelismo, hiperinflação, descontrole das contas públicas e desemprego. Isso permitiu culminar com a primeira eleição realizada pelo voto direto para presidente da República após 1964, o integrante do bloco conservador de direita Fernando Collor de Melo (1989).

Fernando Collor assumiu a presidência do país em uma conjuntura marcada mundialmente pelas ideias do modelo econômico neoliberal. O neoliberalismo, fundado no processo considerado irreversível e natural da história, a globalização, impunha aos países, como condição de se inserirem na economia mundial, implementar políticas de abertura para os novos e crescentes fluxos comerciais e financeiros, além de garantir ambiente econômico concorrencial. Esse discurso ideológico neoliberal da abertura externa e do Estado mínimo foi introduzido no Brasil e concretizado por meio das políticas que se estenderam durante os anos de 1990.

É nesse contexto que a situação econômica e política do Brasil durante a década de 1990 se caracterizou por ações que visavam a consolidar no país um projeto que atendesse aos interesses de organismos internacionais, especialmente norte-americanos. Sendo assim, vários planos econômico-financeiros foram implantados, objetivando combater a inflação, o *deficit* público; controlar o câmbio e instituir reformas fiscais. Os planos foram elaborados com a orientação e vigilância do Fundo Monetário Internacional (FMI), que assumia a postura de induzir e apoiar medidas que conduzissem ao seu principal objetivo: o pagamento da dívida externa pelos países devedores. De acordo com Canuto, "[...] vários estudos sobre os planos mencionados têm evidenciado que as medidas imediatistas neles contidas produziram apenas alguns ciclos de crescimento vinculados a conjunturas internacionais favoráveis; o pesado ônus social, entretanto, foi constante e cumulativo" (2006a, p. 305).

Após o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, foi implantado, em julho de 1994, o *Plano real* durante o governo do presidente Itamar Franco, sob a

coordenação de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ministro da Fazenda e futuro sucessor na presidência do país. O *Plano real* foi precedido de uma série de medidas adotadas desde o final do governo Sarney as quais se intensificaram com o governo Collor, no sentido de que o país voltasse a se integrar ao circuito mundial de investimentos produtivos.

Para tanto, o *Plano real* teve início com medidas que visavam a ajustar o orçamento público. Nessa direção, foram implantados dois mecanismos: o Fundo Social de Emergência (FSE), que gerava recursos por meio da redução de transferência da União às unidades de Federação e o imposto provisório sobre movimentação financeira (IPMF), conhecido como "imposto do cheque" e, mais tarde, substituído pela contribuição provisória sobre movimentação financeira (CPMF), cobrada até o primeiro dia útil de 2008. O conjunto de tais medidas facilitou a renegociação da dívida externa e a volta de capital, propiciando um acúmulo de reservas que contribuiu para a queda da inflação (CANUTO, 2006a).

O sucesso do plano com a queda da inflação e os resultados da comissão parlamentar de inquérito (CPI) que indiciou parlamentares envolvidos com recebimento de propinas de empreiteiras contribuíram para os índices positivos de aceitação de Itamar Franco e, consequentemente, interferiram nas eleições presidenciais de outubro de 1994. Assim, o candidato do Partido da Social Democracia Brasileira, Fernando Henrique Cardoso, saiu vitorioso no primeiro turno.

É importante registrar que, no campo educacional, durante o governo de FHC era visível a contradição existente entre o discurso democrático que embasava as medidas incentivadoras de participação da sociedade e a forma autoritária de o presidente conduzir a política educacional: "[...] se tal discurso conclamava à participação e à parceria, as ações práticas revelaram uma maior concentração do processo decisório e uma descentralização, sem o devido suporte financeiro, em termos de ações" (CANUTO, 2006a, p. 309).

Em Pernambuco, em posição contrária ao governo de Sarney marcado pelo continuísmo, foi eleito governador, em 1986, Miguel Arraes de Alencar, apoiado pela Frente Popular de Pernambuco formada por partidos da esquerda – PCB, PC do B, PT – em aliança com o PMDB. A eleição de Arraes significou, de acordo com Oliveira (2006, p. 268), "[...] a ruptura da hegemonia política de um mesmo grupo partidário que, há quatro legislaturas, vinha se revezando no poder, em diferentes momentos históricos [...]".

O governo de Arraes (1987-1990), em coerência com a perspectiva progressista da Frente Popular de Pernambuco, adotou como princípio "governar ouvindo o povo", por considerar a participação da população elemento fundamental para a construção da democracia. Sendo assim, tentou articular ações no sentido de dialogar com as demandas

apresentadas pelos diferentes segmentos da sociedade como forma de "[...] combate às praticas cartoriais e clientelísticas que têm caracterizado a ação governamental nas últimas décadas e, por conseguinte, para a superação do mito do 'Estado paternalista'" (PERNAMBUCO, 1988a, p. 13). A participação da população na concepção, gestão e no controle das políticas públicas foi colocada como princípio que daria suporte e sustentaria a implantação das ações do governo: "[...] planejamento e gestão, encaminhados em moldes democráticos, consistem em meios indispensáveis a uma ação estatal compromissada verdadeiramente com o resgate dos direitos coletivos da cidadania" (PERNAMBUCO, 1988a, p. 71).

Com essa compreensão, o governo propusera-se consolidar a democracia com a participação de todos os atores sociais nas políticas públicas; atender às necessidades básicas da maioria da população e possibilitar a conquista dos direitos sociais. Na tentativa de construir caminhos para materializar tais propostas, enfrentou vários problemas de diferentes dimensões, como a crise internacional que interferia diretamente no país, contribuindo para o aumento da inflação, a diminuição dos investimentos e a recessão. Esses efeitos tinham repercussão em todo o território nacional, com mais impacto nos Estados da região Nordeste, historicamente posicionados à margem das decisões econômicas e da distribuição de recursos. Tal situação levou Arraes a assumir e governar desprovido de verbas e em um contexto de desequilíbrio.

É inserido nessa política restritiva do governo federal que o governador tentou viabilizar empreendimentos para estruturação da base econômica do Estado com a instalação de diversas indústrias de porte na área do complexo industrial e portuário de Suape e início da Ferrovia Transnordestina. Também adotou medidas de racionalização das despesas públicas, fazendo gerar programas sociais de integração do governo com a população. No campo da educação, os recursos financeiros investidos no desenvolvimento do ensino público ultrapassaram a determinação constitucional de alocação de 25% do produto da arrecadação de impostos e recursos federais, – dado que aponta na direção de ratificar que a melhoria da educação foi um dos principais objetivos da política governamental daquele período (OLIVEIRA, 2006).

Todavia, além dos problemas causados pelas limitações do governo Sarney, Arraes também enfrentou dificuldades no relacionamento com a sociedade política, as organizações da sociedade civil e os servidores públicos. Para Medeiros, essas dificuldades podem ter sido resultado das ações tomadas pelo governo no sentido de que "[...] a pesada máquina administrativa se voltasse efetivamente para servir ao público [...]" e do esforço para superar

sua vinculação tanto com "[...] a ação clientelista parlamentar como a estratégia de afirmação de lideranças populares [...]" (MEDEIROS,1991, p. 95).

A forma de governar de Arraes de Alencar, segundo Nunes da Silva, ao analisar as relações entre o Estado e a sociedade civil nesse período de governo, mostrou que "[...] a participação popular não constitui um mero recurso a ser utilizado na implementação das políticas [...], é parte integrante do próprio exercício de governar" (NUNES, 1993, p. 127). Apesar das dificuldades enfrentadas, o referido período do governo Arraes foi o início de um processo de mudanças no sentido de construir novo relacionamento entre a esfera civil e a política pautada na cidadania e na democratização.

As eleições de outubro de 1994, que conduziram FHC à presidência também conduziram ao governo de Pernambuco, pela terceira vez, Miguel Arraes, representante da esquerda democrática do país, membro do Partido Socialista Brasileiro (PSB), que apoiou o candidato a presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Semelhante a gestões anteriores, Miguel Arraes assumiu o governo de Pernambuco em condições adversas nacionais e locais[16]. As dificuldades enfrentadas no contexto nacional se justificavam pelo fato de o governador discordar radicalmente das políticas neoliberais defendidas e implementadas pelo governo central, que tinha por premissa básica a inevitável internacionalização da economia, dado o processo de globalização, e pelo modelo de desenvolvimento pautado na economia livre e competitiva, cabendo ao Estado o papel de administrador e regulador (CANUTO, 2006a). Em discurso, Miguel Arraes esclareceu que o papel do Estado é decisivo para ajustar as relações entre os diferentes setores sociais:

> Pensar em um Estado reduzido ao papel de legitimador das forças do mercado, em que prevalecem a cartelização e a corrida desenfreada a uma concentração cada vez mais intensa, é negar aquele objetivo maior da democracia. É o reverso da estatização ilimitada, igualmente nefasta. (ARRAES, 1997, p. 485).

O posicionamento político do governador contrário à política adotada pelo governo central trouxe, como consequências durante a sua terceira gestão, o retardamento de transferências de recursos da União legalmente previstas; denúncias de corrupção resolvidas por meio de lento processo na justiça, a fim de se vetarem medidas do governo na Assembleia

[16] Vale ressaltar, que o contexto brasileiro, do segundo e terceiro mandatos de Arraes em Pernambuco, são distintos. No primeiro, evidencia-se uma luta incessante, que se mostrou infrutífera, pela estabilização da economia. No segundo, a estabilização foi implantada, obtida, festejada, criando as condições políticas para fazer avançar as teses neoliberais.

Legislativa; e, por fim, o enfraquecimento político também ocorrido quando alguns peemedebistas pernambucanos, antes do seu lado, foram afastando-se, transformando-se em adversários políticos, a exemplo de Jarbas Vasconcelos, seu sucessor (CANUTO, 2006a).

No campo da educação, coerente com os princípios progressistas e com o objetivo de construir uma política educacional que atendesse às necessidades da população pernambucana, Arraes constituiu a equipe da Secretaria de Educação por profissionais da educação procedentes do meio acadêmico e empenhados com o projeto político e educacional comprometido com a emancipação dos sujeitos. Essa mesma equipe se manteve à frente da referida secretaria no segundo e no terceiro mandato.

A política educacional de Pernambuco tomou, como fundamento para articular suas ações, as diretrizes que emergiam do debate nacional validadas pela sociedade: a universalização da educação básica com qualidade, a dignificação do trabalho do educador e a democratização da gestão educacional. Esses aspectos também estavam contemplados no *Plano nacional de desenvolvimento da Nova República* (1986-1989). De acordo com Canuto (2006a), em Pernambuco, a educação já era considerada direito básico antes mesmo da aprovação da *Constituição* de 1988 e incluía, como prioridade do segundo governo de Arraes, a alfabetização, haja vista muitos dos problemas relacionados ao fracasso escolar decorrerem, sobretudo, da falta do domínio da leitura e da escrita por parte dos estudantes. Já no terceiro governo, a meta prioritária foi a busca da universalização do ensino fundamental.

A não aproximação partidária do governo de Pernambuco com o governo federal contribuiu para que a SE/Pernambuco construísse com autonomia a política educacional para o Estado; em contrapartida, ela não teve o apoio do MEC e, ainda, sofreu a redução no repasse dos recursos federais. Tal fato contribuiu para dificultar o financiamento do *Plano estadual de educação* (PEE), pois as verbas federais destinadas à educação no estado de Pernambuco diminuíram consideravelmente. Sobre essas dificuldades, Weber (1991, p. 23) relata que era "[...] uma conjuntura político-econômica nacional desfavorável ao desenvolvimento de programas na área educacional particularmente difícil para o Estado de Pernambuco". Ademais, no quadriênio 1995-1998, a equipe à frente da Secretaria de Educação exerceu suas funções dentro do quadro de dificuldades gerado pelo projeto nacional de sociedade fundado na aceitação da globalização e da internacionalização da economia como processos inevitáveis. Também representaram obstáculos à mesma gestão as pressões político-ideológicas sobre o governo, dificultando a execução de ações em várias áreas e a falta de continuidade das propostas introduzidas no período 1987-1990 pela gestão anterior.

Segundo Canuto (2006a), apesar desses problemas e em oposição ao discurso autoritário presente nas políticas educacionais em âmbito nacional, em Pernambuco, a Secretaria de Educação desenvolveu ações pautadas na descentralização e desconcentração de poder com a efetivação de projetos políticos democráticos de organização. Nessa direção, o objetivo maior da Secretaria de Educação era construir, com a participação da sociedade pernambucana, uma rede pública única de ensino com qualidade social, no sentido de estabelecer "[...] uma relação orgânica entre as várias instâncias relacionadas com a educação, rompendo uma prática cuja a fragmentação facilitava a intromissão de interesses clientelistas" (CANUTO, 2006a, p. 312).

Em coerência com essas ideias, a democratização da gestão na Secretaria de Educação de Pernambuco, no período investigado, fez-se como gestão colegiada, implantada nas diversas instâncias, com articulação do governo estadual com escolas, órgãos municipais e a sociedade na mobilização de professores, instituições universitárias, entidades da sociedade civil, organizações políticas e comunidade escolar. Para Weber (1991, p. 39), "[...] a escolha desse tipo de gestão colegiada da estrutura educacional estadual se fundamenta no seu caráter eminentemente pedagógico e participativo, cuja dinâmica necessariamente conduz à constituição de uma perspectiva, de unidade de ação". A gestão colegiada foi considerada como "[...] uma gestão capaz de correr riscos de maneira coletiva, de se expor a críticas e a divergências mas, sobretudo, capaz de consolidar formas solidárias e cooperativas de trabalho" (PERNAMBUCO, 1988a, p. 39).

Na mesma direção, a SE/Pernambuco tomou duas importantes medidas para dar concretude à gestão colegiada. A primeira destinava-se a superar o quadro educacional marcado, até 1987, pela forte centralização administrativa tanto na organização geral do órgão quanto na estruturação das Diretorias Executivas Regionais de Educação (DERE)[17]. Assim, desencadearam-se ações para redirecionar a prática instalada, conferindo aos DERE autonomia, tornando-as capazes de responder pela coordenação e organização das ações educacionais da região sob sua jurisdição[18].

A segunda medida dizia respeito aos mecanismos utilizados no setor educacional para viabilizar a democratização da gestão. Assim, a Secretaria de Educação trabalhou no sentido de desenvolver propostas de intervenção na educação do Estado pautada no exercício da cidadania, da autonomia e da democracia, ao convocar todos os segmentos da sociedade para,

[17]Embora atualmente sejam denominados Gerências Regionais de Educação do Estado (GRE), continuaremos a utilizar neste trabalho a sigla DERE, devido ao período histórico que delimitamos para realizar a pesquisa.

[18]O estado de Pernambuco está dividido em 17 regiões educacionais, onde ficam localizadas as sedes das DERE a serem apresentadas na página 111.

em conjunto, pensar a educação, debater as diretrizes e prioridades da política educacional do governo e viabilizar propostas. Desse modo, superou ações centralizadas, fragmentadas, desvinculadas dos movimentos sociais e da realidade educacional concreta. A participação dos diferentes sujeitos da sociedade foi materializada com o debate público iniciado com a criação e a realização dos fóruns itinerantes de educação (FIE), que aconteciam em todo o estado de Pernambuco, intercalados por fóruns temáticos, seminários, palestras e debates que se destinavam a aprofundar as questões abordadas em nível mais amplo, ou seja, nos FIE. Em coerência com o princípio de democratização das relações educacionais, cuja política se corporificava em instância local – mais precisamente nas unidades escolares – a SE/Pernambuco incentivou a implementação dos conselhos escolares com objetivo de articular as políticas educacionais do Estado formuladas nos FIE com a realidade da escola. Tais instrumentos de participação popular no campo da educação constituíram-se nos fóruns itinerantes e nos conselhos escolares, dos quais trataremos a seguir.

3.2 O Fórum Itinerante de Educação: instrumento de participação popular na formulação das políticas educacionais

A Secretaria de Educação, para formular as políticas educacionais e definir as prioridades e metas, optou por debater os eixos referentes à universalização da educação básica com qualidade, dignificação do trabalho do educador e democratização da gestão educacional e, assim, construir o plano educacional dos períodos 1988-1991 e 1995-1999 após ampla discussão que envolveu segmentos educacionais, municipais, representantes da sociedade civil e da sociedade política por meio de fóruns itinerantes de educação, principal instrumento de participação popular na formulação do PEE. De acordo com Velloso (1991), esses fóruns, em Pernambuco, eram

> [...] instâncias privilegiadas para mobilizar esses setores com vistas à discussão da política educacional que se forjava e que logo se implantava. Neles se debatiam desde o significado da educação escolar – concebida como *locus* da formação e exercício da cidadania, apesar de ser também aparelho ideológico do Estado –, aos meios para levar adiante a alfabetização como prioridade de governo, eixo do processo de universalização do ensino básico. (VELLOSO, 1991, p. 9).

A institucionalização de fórum itinerante como instrumento de participação na construção das políticas e, em decorrência, a sua formulação apresentavam coerência com os debates nacional e internacional da democratização da gestão, nos quais predominava o

entendimento de que a política educacional deveria ser construída com a participação dos segmentos para os quais ela se dirigia. Assim, os fóruns itinerantes respondiam com práticas participativas às posições centralizadoras, à elaboração de políticas pelos tecnocratas e, ao mesmo tempo, constituíam-se em espaço democrático de discussão da política educacional entre o governo e a sociedade quando se fez como lócus de elaboração, acompanhamento e avaliação da política educacional do estado de Pernambuco.

Na verdade, a SE/Pernambuco buscava superar as práticas técnico-burocráticas dominantes no período autoritário, desencadear um processo pedagógico democrático a fim de realizar o debate nacional a respeito das questões educacionais – de ensino, de formação, de aperfeiçoamento e carreira docente, de financiamento, planejamento e gestão – bem como evidenciar os diversos elementos presentes na definição de prioridades governamentais para o campo da educação, objetivando "[...] promover a construção de uma proposta educacional comprometida com os interesses da maioria da população" (WEBER, 1991, p. 20).

Os fóruns itinerantes constituíam instrumentos de gestão democrática com funções pedagógicas, pois, além de viabilizar consulta à população para se elaborarem as metas para o *Plano estadual de educação,* adotavam-se padrões democráticos de acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas. Ademais, eram o lócus para estudos e reflexões sobre temas pertinentes à educação que estavam em debate no âmbito nacional e embasavam as medidas introduzidas pelo Ministério de Educação posteriormente incorporadas pelos Estados e municípios (CANUTO, 2006a).

Esses mecanismos de participação guardavam uma multidimensionalidade, pois, além da pedagógica, também apresentavam as dimensões social e política, porque se caracterizaram como movimento de mobilização social que possibilitou a democratização da gestão e a articulação das ações dos secretários de governo. Isso foi possível pela dinâmica que mudou o lócus de governo, pois nos referidos espaços é que os gestores e a sociedade faziam escuta, apresentavam os projetos e avaliavam aqueles em desenvolvimento (BARROS, 2011 – Extrato da entrevista). Naquele espaço de fala-escuta, buscava-se constante articulação com as várias forças sociais e políticas. "Por essa via, propostas são gestadas e nutridas nas diferentes instâncias da sociedade política e da sociedade civil, num processo de confrontos, de eventuais aglutinações e de constante redefinição ou reafirmação" (PERNAMBUCO, 1996, p. 25).

Os fóruns aconteceram em todo o estado de Pernambuco, nos municípios sedes dos dezessetes DERE, como demonstra a figura 8. Num movimento político inovador e

antecipativo, eles ultrapassaram os limites dos municípios e ensaiaram a articulação e colaboração entre os entes federativos.

Figura 8
Diretorias Executivas Regionais de Educação e Regiões de Desenvolvimento no estado de Pernambuco.

Fonte: http://www.educacao.pe.gov.br

A organização da Secretaria de Educação com as Diretorias Executivas Regionais de Educação distribuídas pelas regiões do Estado permitia que a dinâmica dos FIE abrangesse os municípios e neles as redes de ensino. Desse modo, envolveu-se considerável quantitativo de sujeitos no processo de discussão das políticas educacionais.

Os fóruns itinerantes estruturou-se em plenárias e grupos temáticos cujo funcionamento consistia na realização de sessão de plenárias pela manhã e, à tarde, reuniões de grupos temáticos cujos temas, entre outros, podemos citar: democratização da gestão, política de ensino, planejamento. Nas reuniões temáticas, os grupos se reuniam para debater, formular e propor subsídios à construção da política educacional do Estado. Segundo a entrevistada Porto (2011), "[...] em cada regional o grupo de planejamento além de participar dessas reuniões temáticas, sistematizava todo o material que vinha dessas discussões e trazia para o grupo que estava coordenando a elaboração da proposta política do *Plano estadual de educação*". Tais diretrizes eram princípios e eixos balizadores do debate educacional em âmbito nacional os quais já vinham sendo construídos naquelas décadas e que foram

incorporados no PEE. Para Oliveira (1991), o processo de elaboração do *Plano estadual de educação*

> [...] se firmou, em Pernambuco, como referência de um novo padrão de planejamento, na medida em que utilizou os vários canais institucionais postos à disposição da sociedade – Fóruns Itinerantes de Educação, Fóruns Itinerantes Técnicos, Reuniões regionais, seminários etc. – para debater as diretrizes da política educacional do governo e para capturar e discutir, à luz dessas diretrizes, propostas encaminhadas pelos vários segmentos sociais que aí se fizeram representar. (OLIVEIRA, 1991, p. 105).

Esse novo processo de planejamento contínuo, dinâmico e com a participação dos segmentos da sociedade civil e política possibilitou construir referenciais que permitiram formular a política de educação para o estado de Pernambuco. Nessa direção, no governo Arraes 1987-1990, a SE/Pernambuco realizou quatro fóruns itinerantes em municípios-sede das DERE. O I e o II Fórum Itinerante de Educação foram direcionados à elaboração do *Plano estadual de educação*; o III, ao debate e à obtenção de contribuições à *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*; e o IV, à avaliação da execução das propostas em curso contidas naquele plano. Portanto, a referida secretaria construiu o ciclo de planejamento e avaliação de políticas.

No I Fórum Itinerante de Educação, ocorrido no período de maio a julho de 1987, coordenado pelo colegiado de diretores da Secretaria de Educação, foi desencadeado publicamente o processo de elaboração do PEE para o período 1988-1991. Na ocasião, debateram-se as diretrizes da política e as prioridades propostas para cada nível de ensino (ficaram registradas todas as contribuições). Entretanto, em depoimento, Porto (2011) ressalta que a SE/Pernambuco não foi para o debate público sem ter diretrizes, que eram de governo e se tornaram diretrizes de Estado, "[...] ultrapassaram governos e se transformaram em diretrizes de Estado". Após sistematizado e analisado o material produzido, construíram-se as linhas dos programas a serem desenvolvidos no *Plano quadrienal de ação*, o que culminou com a feitura do documento denominado *Consolidação de propostas para o PEE 1988-1991*. As propostas de programas e metas apresentadas nesse documento foram submetidas à apreciação pública e consolidadas no II Fórum Itinerante de Educação, ocorrido nos meses de novembro e dezembro daquele mesmo ano. Participaram de tal movimento cerca de 20 mil pessoas, 156 municípios e mais de 1500 escolas, além de representantes da sociedade política e de inúmeras organizações da sociedade civil. Esses dados demonstram a abrangência da

ação política e da participação da sociedade pernambucana na construção das políticas educacionais. Segundo o documento,

> A metodologia utilizada permitiu que, pela primeira vez, no Estado de Pernambuco, fosse estimulada a formulação de propostas para o horizonte de quatro anos, que vinculassem uma dada realidade concreta – escola, conjunto de escolas, município – às diretrizes e prioridades da política educacional do Estado. (PERNAMBUCO, 1988a, p. 19).

No IV Fórum Itinerante de Educação, destinado à avaliação da execução das propostas em curso contidas no PEE, não houve a participação das representações dos diferentes segmentos da sociedade. Apesar disso, segundo Silva (1996), as discussões que nele ocorreram, comparadas às do I Fórum, demonstraram alguns avanços no diálogo estabelecido entre a equipe da SE/Pernambuco e os participantes, por ter-se constituído em um espaço mais amplo do debate com maior aprofundamento das questões. Isso "[...] criou a possibilidade de se estabelecer novas práticas de relacionamento entre dirigentes e a comunidade escolar e um tratamento mais transparente em relação à coisa pública" (SILVA, 1996, p. 171). O *Plano estadual de educação* do período de 1996 a 1999 foi elaborado com base no V e no VI Fórum Itinerante de Educação, realizados em 34 sessões, além de 17 reuniões interativas regionais[19] e vários encontros de trabalho (CANUTO, 2006a).

Silva (1996), no estudo realizado sobre os FIE em Pernambuco no governo Arraes do período 1987-1990, aponta alguns limites e contribuições desse instrumento de gestão democrática. Segundo a autora, a participação pretendida com a proposta dos fóruns não teve o peso político esperado, tendo em vista que, em alguns momentos, a participação ficou restrita a alguns grupos específicos da sociedade. Esse fato reduziu a amplitude do debate e limitou a possibilidade de intervenção dos diferentes segmentos da sociedade nos diversos níveis das decisões da política educacional. Outro limite: os fóruns não tiveram caráter deliberativo; eram mais de caráter consultivo, de escuta à população. Entretanto, quanto às contribuições, a mesma autora ressalta que os fóruns, além de se terem caracterizado como espaço de discussão até então inexistente na história de Pernambuco, constituíram-se espaço pedagógico que possibilitou aos participantes a reflexão e a socialização de informações sobre as questões educacionais.

[19] Participavam das reuniões interativas regionais o colegiado de direção da SE/Pernambuco, dirigentes escolares, capacitadores regionais, prefeitos e dirigentes municipais de educação, a fim de se aprofundarem os temas tratados nos fóruns itinerantes.

A entrevistada Barros (2011), em suas análises sobre essa experiência, aponta duas importantes contribuições dos fóruns itinerantes:

> [...] primeiro era a importância que se dava à população ao deslocar o governo para aquele local. Isso como um fato novo, um fato muito importante. O segundo é porque além de se apresentar as propostas, os projetos, havia uma escuta, e havia também uma avaliação do que estava em andamento, o que estava caminhando e o que não estava. (BARROS, 2011 – Extrato da entrevista).

Apesar dos limites apontados, a vivência da gestão democrática nos fóruns itinerantes, em todo o território pernambucano, possibilitou a valorização dos diferentes sujeitos sociais e o respeito a eles na medida em que permitia amplo diálogo sobre os princípios que norteavam a política educacional do Estado e foram corporificados nos programas e nas metas apresentadas nos planos estaduais de educação.

O *Plano estadual de educação (1988-1991)*

O processo desencadeado com FIE, criação político-pedagógica de participação popular, produziu o *Plano estadual de educação (1988-1991)*, resultante do intenso debate vivenciado nos trabalhos desenvolvidos nos fóruns itinerantes, que se moviam no sentido de construir uma escola pública de qualidade. O aludido plano foi concebido de forma conjunta, articulado com as políticas de outros setores do programa de governo. Nele, visava-se a materializar as diretrizes educacionais em favor da democracia, à medida que era construído sob amplo debate, no sentido de corporificar o desenvolvimento coletivo da cidadania.

No plano em questão, elegeram-se, como prioridades para executar cada uma das três diretrizes, propostas na plataforma de governo anteriormente mencionadas: a alfabetização efetiva dos estudantes da 1ª à 4ª série e de jovens e adultos; o aperfeiçoamento do corpo docente e a melhoria de suas condições de trabalho; a utilização de formas descentralizadas de gestão e a busca de diálogo permanente com a sociedade civil e com representantes da sociedade política. Tais prioridades se desdobraram nos dez programas do *Plano estadual de educação*[20].

A concepção de educação no PEE, construída com base nos estudos e discussões vivenciadas pelos segmentos da sociedade civil nas reuniões dos fóruns itinerantes, indica

[20] Para aprofundar a análise das políticas apresentadas nos planos estaduais de educação de Pernambuco no período 1975-2002, sugerimos consultar o livro *Continuidades e descontinuidades das políticas de Educação Básica: o caso de Pernambuco*, organizado por Maria das Graças Corrêa de Oliveira. 2006.

avanços, uma vez que nele se compreende a educação como processo amplo de formação dos sujeitos. Assim, além de se constituir importante instrumento de preparação para o mundo do trabalho, a educação também se constitui em elemento fundamental para o exercício da cidadania. Em coerência com a concepção de educação, o PEE afirma que a escola é "[...] um espaço privilegiado de socialização e apresentação dos conhecimentos sistematizados e de produção do saber necessários à compreensão e à intervenção na realidade social, na perspectiva de sua transformação" (PERNAMBUCO, 1988a, p. 25).

Quanto ao profissional da educação, o PEE explicita a valorização do(a) professor(a) mediante a sua profissionalização. Apresenta metas coerentes com dois critérios fundamentais para a profissionalização docente: a formação continuada e as condições de trabalho. As medidas apontadas no documento que contemplaram o primeiro critério se corporificaram nas capacitações em serviço na escola, como oportunidade de discutir a ação docente cujo objeto de estudo eram os desafios no cotidiano escolar, ou seja, considerou-se, como conteúdo das formações, a prática pedagógica do(a) professor(a). Tomar o cotidiano da escola como conteúdo das formações está em coerência com os princípios freireanos da importância de refletir sobre a própria prática, buscando a unidade entre teoria e prática. No que se refere às condições de trabalho, as discussões possibilitaram o reconhecimento da necessidade de melhorá-las, o que impulsionou medidas administrativas dentre as quais se destacaram o recrutamento via concurso, a inserção na área específica da habilitação, o estabelecimento de carga horária mínima de 150 horas-aula mensais, a concentração da atividades de cada professor em escolas geograficamente próximas.

Diante do cenário educacional de Pernambuco, que se mostrava deficitário no atendimento escolar à população na faixa etária de 7 a 14 anos, elevado número de analfabetos e índices baixos de aproveitamento escolar, a sociedade pernambucana, representada nas reuniões dos fóruns itinerantes e articulada com o governo, apontou várias metas, presentes no PEE, no sentido de viabilizar o acesso à educação e expandir, com qualidade, a oferta de ensino de 1º grau (ensino fundamental) e da educação infantil pela esfera municipal, bem como de ampliar o atendimento a jovens e adultos. A alfabetização de jovens e adultos foi tomada como prioridade, tanto que se estabeleceu meta de se ampliar em 25% o atendimento a jovens e adultos analfabetos por meio dos círculos de educação e cultura (PERNAMBUCO, 1988a).

Um dos importantes programas constantes no plano sob análise é o *Programa de cooperação à rede municipal de ensino.* Neste se buscou, como mecanismo, desenvolver um trabalho de corresponsabilidade, a cooperação entre Estado e municípios. Com esse programa,

pretendia-se consolidar novo padrão de relações entre as esferas estadual e municipal a se construir com base na cooperação, para, assim, desenvolverem-se ações conjuntas direcionadas à qualidade da educação em todo o Estado. Foi formulado baseado na compreensão de que, a fim de melhorar a educação no Estado, seriam necessárias "[...] medidas que tornem a ação pública mais efetiva, evitando a dispersão de esforços e o paralelismo de iniciativas" (PERNAMBUCO, 1988a, p. 59). Para tanto, conforme ressalta Oliveira (2006, p. 283), seria necessário "[...] manter diálogo com as municipalidades e com elas construir parcerias fundadas na co-responsabilidade, na divisão de encargos e na unidade de ação".

Observamos, então, que o processo dialógico praticado pela SE/Pernambuco nos FIE que possibilitaram a construção do *Plano estadual de educação* se deu em diferentes níveis, isto é, o diálogo ocorreu no nível mais amplo, envolvendo as esferas estadual e municipal, assim como no nível local nas unidades escolares. Dessa forma, foi possível participação ampla da sociedade na formulação das políticas educacionais.

O Plano estadual de educação (1996-1999)

A continuidade e o aprofundamento do processo estão na base do *Plano estadual de educação (1996-1999)*, visto que ele também foi elaborado fundamentado no princípio da gestão democrática materializado nos fóruns itinerantes, a qual permitiu o diálogo com a população, professores, estudantes e representantes dos movimentos sociais. A ampliação e o amadurecimento dos estudos e discussões permitiram avanços significativos percebidos nesse PEE, por exemplo, a concepção de educação, o papel da escola e do(a) professor(a) no processo educacional. Nele, evidencia-se a educação como direito social de todos e instrumento para a construção da cidadania, bem como se considera a escola "[...] como instância de formação e exercício de cidadania o que implica a oferta de um ensino que apresente o conhecimento, a tecnologia, a arte e a cultura como processos históricos" (PERNAMBUCO, 1996, p. 22). Quanto ao papel desempenhado pelo professor, este seria o principal mediador da relação sociedade-escola.

As políticas voltadas para o(a) professor(a) refletiam os anseios da sociedade pernambucana por superar as práticas clientelistas historicamente consolidadas no Estado bem como o reconhecimento do valor social desse profissional. Nessa perspectiva, o PEE em questão apresenta objetivos e metas organicamente vinculadas à profissionalização docente, iniciada no PEE 1988-1991. Tais medidas estavam articuladas com o aperfeiçoamento da

formação compreendido como processo contínuo e sistemático. Além do mais, utilizar-se-iam critérios públicos para o recrutamento dos referidos profissionais. A formação continuada ocorreu por meio de diferentes ações, tais como curso de pós-graduação; participação em congressos, com ajuda de custo; educação a distância e formação em serviço; oficinas pedagógicas e capacitação em rede. Nessa segunda gestão, realizaram-se dois concursos públicos para suprimento de vagas e seleção interna para coordenação e outras funções fora da sala de aula. “As formas de recrutamento adotadas foram importantes não só porque seu objetivo principal foi o de privilegiar níveis mais altos de qualificação, mas por estancar uma prática de provimento de cargos por critérios poucos objetivos e, mesmo, clientelistas” (CANUTO, 2006a, p. 322).

No Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Público, o PEE, orientado pela *Emenda constitucional nº 14/96*, descreve como metas, para viabilizar o acesso, a municipalização da educação infantil e do ensino fundamental; para o atendimento de jovens e adultos, a continuação dos programas de Educação de Jovens e Adultos e a implantação de círculos de educação e cultura em todo o Estado. Outro programa importante voltado para ampliação do acesso à educação constante no PEE foi o projeto Jornada Escolar Ampliada, dirigido às crianças envolvidas no trabalho em canaviais da zona da mata, e a formação de professores indígenas em articulação com as prefeituras dos municípios, a fim de atender à educação indígena no Estado.

O PEE registra a intenção dos diversos atores sociais envolvidos na sua construção: que o ensino ofertado “[...] se transforme progressivamente, em ensino cidadão, ou seja, em um ensino que possibilite aos estudantes aprendizagem significativa dos conhecimentos historicamente construídos necessários ao entendimento da realidade [...]” (PERNAMBUCO, 1996, p. 81). Nessa direção, várias metas foram definidas em sintonia com os princípios democráticos que permearam a elaboração do documento. Isso fez que tais princípios também fossem vivenciados no cotidiano escolar, no sentido de melhorar o processo ensino-aprendizagem. Assim, destacaram-se: o incentivo para que as escolas elaborassem os seus projetos político-pedagógicos com a participação de todos os envolvidos no cotidiano escolar baseados na análise de sua realidade, a fim de nortear as respectivas políticas internas; a promoção de encontros a fim de se discutir a reformulação curricular durante os quais os parâmetros curriculares nacionais seriam analisados.

As discussões vivenciadas nos fóruns itinerantes sobre os direitos dos estudantes foram consideradas no PEE e possibilitaram o desenvolvimento do Projeto Escola Legal[21], coordenado pela Diretoria de Normatização do Sistema Educacional. Tal projeto se pautou na crítica à escola autoritária e se orientou no respeito aos ritmos de aprendizagens dos estudantes, no sentido de incentivar novas formas de aprender e considerar as diferenças individuais e sociais para promover o sucesso escolar dos estudantes e o desenvolvimento de sua autonomia por meio da construção de uma escola democrática.

Coerente com a prática democrática nos fóruns itinerantes e com as discussões embasadas na *Constituição* de 1988 e na LDB, o PEE apresenta propostas que buscavam fortalecer o processo de democratização da gestão escolar, sugerindo a criação de conselhos escolares e de colegiados pedagógicos com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, a fim de debater diferentes questões presentes no seu cotidiano e elaborar o projeto pedagógico da escola. O que também viabilizou o fortalecimento das escolas foram as iniciativas no sentido de garantir a autonomia financeira das unidades escolares. De acordo com Canuto (2006a), concretizou-se tal meta na *Lei estadual nº 11.446*, de 24 de julho de 1997, que as autorizou a receber os recursos financeiros oriundos do Tesouro Estadual, da União ou de doações e aplicáveis na manutenção e no desenvolvimento escolar, segundo critérios e prioridades contidos no *Plano de aplicação* aprovado pelo conselho escolar. Vale ressaltar que as escolas estavam obrigadas por lei a divulgar à comunidade escolar o recebimento e a aplicação dos recursos.

Observamos, nos dois planos de educação construídos com a participação dos diferentes atores sociais nos fóruns itinerantes, a marca da continuidade das políticas direcionadas à valorização do profissional de educação e das políticas de ensino destinadas à educação de jovens e adultos mediante a implantação de círculos de educação e cultura. Sendo assim, analisaremos essas políticas a seguir.

3.2.1 A construção da política de formação e valorização do profissional da educação

Com o início do processo de redemocratização do país, após os anos da ditadura militar que asfixiou o pensamento e a liberdade, desenvolveu-se um período marcado pela busca de mais direitos e participação do cidadão na vida política brasileira. Nesse contexto, as

[21] A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, intencionando fornecer elementos que favorecessem as discussões sobre os direitos dos estudantes que fundamentariam o Projeto Escola Legal, publicou no ano 1998, a coleção *Escola legal*, formada pelos seguintes volumes: 1. *Projeto escola legal*; 2. *Legislação educacional aplicável ao ensino fundamental e médio*; 3. *Regimento escolar: a face legal da escola*; 4. *Caderno de escrituração escolar;* 5. *Caderno de normas*; 6. *Caderno de direitos do aluno*.

discussões sobre as questões educacionais emergiram e embasaram as lutas dos profissionais da educação no sentido da garantir e ampliar os direitos da categoria e de assegurar melhores condições para o exercício das suas profissões.

As lutas históricas dos profissionais da educação do Brasil têm revelado os baixos salários e as péssimas condições de trabalho por eles vivenciados ao longo de várias décadas, com reflexo na qualidade da educação. Suas reivindicações indicam a valorização do magistério como elemento que contribui para a construção de escola pública com qualidade social. Esse reconhecimento foi institucionalizado pela *Constituição Federal* de 1988, que consignou como um de seus princípios, no artigo 206, inciso V, a valorização dos profissionais da educação escolar, que passou a nortear as políticas educacionais brasileiras e as reformas educacionais.

Em Pernambuco, a Secretaria de Educação, no período investigado, reconheceu a valorização do profissional da educação como condição indispensável para construir educação formativa que possibilitasse o exercício da cidadania e para melhor qualidade do ensino. Com essa compreensão, orientou os seus esforços, investindo em medidas administrativas de melhoria de condições de trabalho e no Programa de Formação Continuada do(a) Professor(a).

A política de formação e valorização do magistério no Estado teve como meta a profissionalização docente, empreendida com base na articulação de iniciativas com medidas e projetos destinados à melhoria de suas condições de trabalho, à exigência de formação inicial e continuada, à capacitação em serviço, ao suprimento de cargos mediante concurso público, à promoção funcional por meio de seleção interna, além de salários fixados em plano de cargos e carreiras (PCC), que levava em consideração, prioritariamente, a titulação dos professores (CANUTO 2006b).

Na Secretaria de Educação, no período investigado, a valorização dos docentes foi institucionalizada com a aprovação de dois importantes dispositivos legais: o *Estatuto do magistério público do estado de Pernambuco (1996)* e o *Plano de cargos e carreiras do sistema público estadual de educação (1998)*. Esses dispositivos garantiram reivindicações históricas do(a) professor(a), como o estabelecimento de carga horária mínima de trabalho, a concessão de horas-atividade, oportunidades de capacitação e flexibilização da progressão funcional.

O estatuto estrutura, organiza e disciplina a situação jurídica do pessoal do magistério vinculado à administração estadual direta. Parte do princípio de que “[...] o exercício das funções do magistério público tem como espaço de intervenção o campo educacional, na

perspectiva da construção de uma escola pública democrática e de qualidade, reconhecendo a educação como direito social básico" (Art. 2º). O mesmo documento aponta, como um dos elementos para a construção da escola pública democrática, a valorização dos profissionais da educação, entendida como projeto não restrito a aumentos salariais, embora os incluía. Nessa perspectiva, diferentes metas foram asseguradas em lei, visando-se a oferecer melhores condições de trabalho ao (à) professor(a) para desempenhar com qualidade suas funções. Dentre as medidas, destacamos aquelas relacionadas à organização do tempo dos professores, os direitos fundamentais relacionados à formação profissional e o acesso à rede estadual de ensino.

A fim de garantir e oportunizar ao professor tempo disponível para os momentos de estudo e participação dos processos de capacitação, seria necessária a organização do seu horário de trabalho. Nessa direção, ao tratar da jornada de trabalho, a lei dispôs, no art. 14, parágrafo único, que a carga horária do(a) professor(a) terá duração mínima de 30 (trinta) horas-aula semanais, correspondentes a 150 (cento e cinquenta) horas-aula mensais, e a duração máxima de 40 (quarenta) horas-aula semanais, correspondentes a 200 (duzentas) horas-aula mensais, independente da função que exercer e do nível de ensino em que atuar. Essa carga horária será composta de horas-aula em regência de classe e horas-aula atividade, as quais corresponderão a 20% e 30%, respectivamente, da carga horária total do(a) professor(a), para docentes que desenvolverem atividades em classes da pré-escola e da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, e para professores(as) em classes da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio. Dentre as atividades que poderão ser desenvolvidas na hora-aula atividade, destacamos as ações de preparação, acompanhamento e avaliação da prática pedagógica e a participação em eventos, estudos, debates, pesquisas e trocas de experiências para o aprofundamento da formação docente. Quanto à organização do tempo do(a) professor(a), o art. 18 do estatuto estabelece que o professor desempenhará a sua carga horária em uma única escola sempre que houver disponibilidade de vaga para disciplina para qual esteja habilitado.

Examinado o estatuto em questão, observamos entre os direitos fundamentais garantidos ao professor (título IV, capítulo I), os seguintes: participar de oportunidades de capacitação que auxiliem e estimulem a melhoria do seu desempenho profissional, propiciando a ampliação dos seus conhecimentos; reunir-se no local e horário de trabalho, para tratar de assuntos e interesse da educação e da profissão, desde que haja anuência prévia da chefia imediata; afastar-se para formação continuada; participar de congressos, seminários, cursos e outros eventos referentes à educação. Ainda na perspectiva de qualificação dos

docentes, no título V, que trata da capacitação profissional, assegura ao servidor a formação continuada. Assim, o próprio órgão estimulará a participação dos professores em cursos oferecidos por universidades ou outras instituições, e a capacitação em serviço será oferecida a todos os professores como ação de reflexão e reconstrução coletiva e permanente da prática pedagógica e da atuação técnico-pedagógica nas diferentes áreas de intervenção educacional, cultural e esportiva.

Quanto ao acesso à rede estadual de ensino, o estatuto assegura que "O ingresso no Quadro de Pessoal do Magistério Público dar-se-á por meio de concurso público de provas ou provas e títulos" (capítulo III, parágrafo único). Também determina processos de seleção interna de provas e títulos para o exercício de atividades técnico-pedagógicas, mas os critérios e normas que nortearão a seleção serão construídos pela "comissão interinstitucional, formalmente constituída, composta de representantes da Secretaria de Educação e Esportes, do sindicato representativo da categoria dos professores da rede pública estadual e de instituições de ensino que promovam cursos de pós-graduação relacionados às licenciaturas" (Art. 13, inciso 2º). O recrutamento dos docentes por meio de concurso público, como exclusiva via de acesso à rede estadual, significou, conforme ressalta Oliveira (2006, p. 281), uma "[...] prática que democratizaria o acesso, sinalizava para a consideração da profissionalização docente como um dos pilares para a construção de uma escola pública de qualidade".

O Plano de cargos e carreiras do sistema público estadual de educação se constituiu em instrumento que valorizou, incentivou e permitiu a ascensão funcional e salarial no desenvolvimento da carreira docente. Assim, as determinações nele existentes apontam os requisitos principais para a progressão profissional: cursos de graduação ou titulação em área relacionada às atividades específicas do cargo; tempo de serviço e processo de avaliação de desempenho efetuado em cada unidade administrativa. Proporcionalmente à progressão funcional, serão estabelecidos os percentuais de aumento salarial.

Nos dispositivos legais analisados, os programas direcionados à melhoria das condições de trabalho, como as medidas sobre a jornada de trabalho, a restrição à locomoção do docente de uma escola para outra, o tempo disponível para a aula-atividade, tinham o potencial de propiciar as condições que possibilitariam ao professorado disponibilidade de tempo para estudar e participar dos momentos de formação, elevando, dessa forma, o nível de qualificação profissional. Tais medidas articuladas à melhoria salarial e ao processo de recrutamento pautado nos princípios da igualdade e da isonomia por meio do concurso público revelavam a política voltada para a valorização do magistério.

Para superar a educação bancária e deficitária presente nas escolas públicas e construir educação de qualidade no Estado, a Secretaria de Educação, naquele período, empreendeu esforços no sentido de efetivar duas dimensões articuladas do processo educativo: a qualidade da aprendizagem do estudante e a qualidade da formação docente. Com isso, o trabalho realizado pelo professor em sala de aula seria decisivo para favorecer melhor aprendizagem por parte do estudante "[...] e este trabalho, por sua vez, é fruto das concepções elaboradas e sustentadas, pelo professor, em sua prática docente, no cotidiano escolar, revelando, desta forma, a relação e a interdependência entre prática e teoria" (PERNAMBUCO, 1998b, p. 11).

Nessa perspectiva, uma das formas encontradas pela SE/Pernambuco para criar oportunidades de discussões e reelaborações das concepções em torno das diferentes dimensões presentes no processo educacional foi a política de formação continuada que permitiu o debate educacional dos problemas e temas contemporâneos articulados com os desafios presentes no cotidiano escolar, ou seja, permitiu vivenciar a formação enquanto "[...] processo coletivo de apropriação do conhecimento científico e tecnológico, tendo o cotidiano escolar como conteúdo de reflexão-teorização-instrumentação-transformação" (PERNAMBUCO, 1988a, p. 63).

Nessa direção, a SE/Pernambuco vivenciou a formação permanente do(a) professor(a) com a proposta de *capacitação em rede e em serviço*, objetivando a discussão simultânea da mesma temática por todos os professores e a reflexão do cotidiano escolar mediante o intercâmbio de práticas pedagógicas e a constituição de grupos de estudo. Essa concepção de formação continuada tinha como propósito incentivar os(as) professores(as) à abertura "[...] ao novo, redefinindo suas relações profissionais com os pares, com os estudantes e com a comunidade, **resgatando a dimensão coletiva, cooperativa, solidária e interdependente da atividade pedagógica da escola**, instância de mediação da sociedade" (PERNAMBUCO, 1998b, p. 10).

Para operacionalizar a capacitação em rede, a SE/Pernambuco organizou uma agenda para garantir três períodos de capacitação ao ano, em conjunto com as redes municipais. Os conteúdos de formação tratados nesses encontros foram trabalhados e aprofundados nas ações desenvolvidas na capacitação em serviço a qual acontecia nas escolas. Os momentos presenciais da capacitação em rede ocorriam de forma descentralizada nas diretorias de ensino, envolvendo os professores(as) alfabetizadores(as), do ensino fundamental e do ensino médio de escolas estaduais e municipais, tematizando sobre o projeto político-pedagógico, sobre os projetos de conhecimento da escola e as dimensões da prática-pedagógica

(competências conceituais, situações didáticas, avaliação). Foram utilizados recursos tecnológicos disponíveis, tais como: canal aberto de televisão, fitas de vídeo e textos de apoio.

O formato adotado no programa de capacitação em rede estava pautado no princípio da universalidade e na formação continuada como direito, ao assegurar a todos os professores, simultaneamente, a formação e o acesso ao mesmo assunto em debate. Assim, permitiu "[...] a construção de referências comuns na rede pública de ensino e a garantia de atualização acerca das pesquisas e temas contemporâneos relacionados à compreensão de questões centrais do processo de ensino e aprendizagem" (PERNAMBUCO, 1996, p. 2).

A proposta da capacitação em serviço estava fundamentada na compreensão da importância de tomar a reflexão sobre prática pedagógica como principal objeto do processo de formação docente. Ter a prática como objeto de conhecimento, de planejamento e avaliação significa ter "[...] como objeto de estudo as dimensões multifacetadas da práxis docente, destacando-se, dentre elas, a organização político-pedagógica da escola, os conteúdos de ensino, o processo de avaliação e o uso de metodologia e tecnologias educacionais" (PERNAMBUCO, 1998b, p. 14).

Nessa direção, a capacitação em serviço intencionava aprofundar as temáticas discutidas na capacitação em rede e procurava, mais especificamente, problematizar o interior da sala de aula. Essa concepção de formação contribuiu para o(a) professor(a) vivenciar a unidade teoria-prática, permitindo a reflexão para intervir no cotidiano escolar e transformá-lo dentro e fora da sala de aula. Esses momentos de reflexão

> [...] contribuem para elevar a qualidade do ensino no Estado, uma vez que permite o redirecionamento da prática pedagógica, o aprofundamento das questões principais levadas à discussão e a troca de experiências entre os profissionais, democratizando o saber alicerçado no cotidiano escolar (PERNAMBUCO, 1998b, p. 10).

A capacitação em serviço na escola ocorreu por meio de um trabalho coletivo e articulado entre os professores, equipes multidisciplinares de ensino e o educador de apoio[22]. O processo de formação tinha, no educador de apoio e nos professores que faziam parte das equipes de ensino, elementos estruturadores do trabalho, pois esses profissionais tinham a

[22] A função de educador de apoio foi criada em substituição ao supervisor, no sentido de se mudar o perfil do supervisor como profissional que desenvolvia trabalhos separados, desarticulados, para profissionais que, de fato, desenvolvessem trabalhos junto com o professor de sala de aula, buscando compreender a prática docente e contribuir com ela. Para compor o quadro de educadores de apoio e de professores especialistas das equipes de ensino, ocorreu na SE/Pernambuco a seleção interna por meio de ações de capacitação semelhantes à proposta da *capacitação em rede e em serviço*.

função de desenvolver as ações com os diferentes sujeitos, nas unidades escolares, de forma articulada com a proposta da Secretaria de Educação.

A metodologia vivenciada para a capacitação em serviço foi constituída por diferentes ações: organização de pares de capacitadores e as equipes de ensino responsáveis pela formação permanente de 40 educadores de apoio; assessoria da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) aos pares de capacitadores, com encontros quinzenais com os professores formadores pertencentes a essa instituição; realização de seminários de investigação da realidade direcionados à leitura, à compreensão e à intervenção na realidade, a fim de se ampliar o estudo dos conteúdos curriculares; efetivação de círculos de estudo, planejamento, avaliação e preparação coletiva das atividades de capacitação em serviço; capacitação em serviço nas DERE, com encontros mensais das duplas de capacitadores, das equipes de ensino e educadores de apoio para reorganização da prática; capacitação em serviço, na escola, com ação dos educadores de apoio e equipes de ensino com os professores, por meio da observação participante na sala de aula e dos círculos de estudos; sistematização das produções e dos processos pedagógicos vividos e construídos nas capacitações; documentação sistematizada das produções e sua socialização para as redes de ensino (PERNAMBUCO, 1998b).

A metodologia proposta no programa da capacitação em serviço considerou a escola como espaço de formação e a prática docente como objeto de estudo. Assim, para a formação de professores, tomou-se como objeto do conhecimento a prática pedagógica docente no contexto escolar, tornando a escola campo de estudo. Essa compreensão trouxe contribuição para a construção da identidade autônoma e cidadã dos sujeitos envolvidos no processo educacional e para a superação da educação bancária bem como da dicotomia teoria e prática.

Segundo o documento elaborado pelo grupo de pesquisa de capacitação da SE/Pernambuco, que coordenou o processo de formação, a *capacitação em rede e em serviço* teve a possibilidade de proporcionar ao professor momentos importantes de avaliação e revisão da prática cotidiana na sala de aula, pois forneceu subsídios para a análise teórica de seu fazer pedagógico; a oportunidade de conhecer a contribuição de educadores que ajudam a compreender questões sobre a prática pedagógica; a troca de experiência entre os educadores da escola pública, os técnicos das DERE e os diretores de escola; momentos de estudo, leitura e discussões para aprofundar questões relevantes sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a própria postura do(a) professor(a) (PERNAMBUCO, 1998b).

Essa perspectiva de trabalho tinha Freire como um dos teóricos de referência para fundamentar o processo de reflexão/teorização/instrumentalização por meio dos estudos de

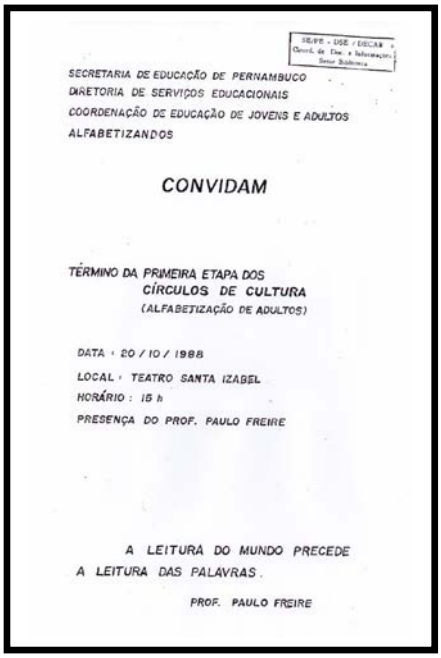
seus textos, os quais tratavam da concepção de educação libertadora e dos elementos constitutivos da compreensão da prática docente como dimensão social da formação humana. Em coerência, os professores formadores, convidados das instituições superiores para participar do processo de formação, segundo a entrevistada Barros (2011), eram "[...] educadores que têm uma sensibilidade, ou têm uma marca, ou têm uma referência mesmo, como pesquisador, como teórico em Freire. Eram pessoas que faziam suas pesquisas tomando a escola pública como seu espaço de investigação e de intervenção". E acrescenta,

> [...] de fato os princípios de Freire sobre a visão sócio educativa do educador, como esse educador deveria conduzir a sua prática, a perspectiva de ser sujeito da prática, de ser aquele que aprende junto como ensinar, aquele que faz do seu conhecimento objeto de reflexão e transformação eram princípios da formação. Freire fica muito presente no nosso cotidiano, porque os princípios que orientaram essa construção metodológica, essa formação, portanto, na perspectiva freireana nós vivenciamos, isso não era um discurso, isso era uma estrutura de um fazer pedagógico da formação do(a) professor(a) e da formação dos formadores. (BARROS, 2011 – Extrato da entrevista)

Como uma das prioridades do governo de Pernambuco no período em foco era desenvolver a alfabetização dos estudantes matriculados nas classes da 1ª à 4ª série e na EJA da rede pública, primou-se pela participação dos professores alfabetizadores na *capacitação em rede e em serviço.* Em especial, na formação dos professores que atuavam na EJA, tinha-se como objeto de estudo a análise da prática pedagógica desenvolvida nos círculos de educação e cultura (CEC), nas diversas áreas do conhecimento e na qualificação profissional.

Os alfabetizadores que atuaram nos CEC do Programa de Educação de Jovens e Adultos implantados no Estado de Pernambuco participaram de vários encontros destinados a realizar estudos de aprofundamento a fim de construir competências pedagógicas para uma atuação de qualidade nos CEC, bem como de refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida nesses espaços. Eles participaram de diferentes momentos de formação com assessoria direta de Paulo Freire, conforme o convite formulado aos professores (figura 9).

Figura 9
Convite para formação dos professores que atuavam nos CEC



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
DIRETORIA DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ALFABETIZANDOS

CONVIDAM

TÉRMINO DA PRIMEIRA ETAPA DOS
CÍRCULOS DE CULTURA
(ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS)

DATA : 20 / 10 / 1988
LOCAL : TEATRO SANTA IZABEL
HORÁRIO : 15 h
PRESENÇA DO PROF. PAULO FREIRE

A LEITURA DO MUNDO PRECEDE
A LEITURA DAS PALAVRAS.

PROF. PAULO FREIRE

Fonte: PERNAMBUCO. Coordenação de Documentos e Informações da Secretaria de Educação de Pernambuco (DEE/DETE). **Educação de jovens e adultos:** capacitação em 1988. Recife, 1988b, p. 134.

O objetivo nos encontros das formações realizadas era "[...] subsidiar os professores do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, num processo de capacitação permanente, para desenvolvimento de uma prática pedagógica na linha do(a) professor(a) Paulo Freire" (PERNAMBUCO, 1988b, p. 78). Destacamos, dentre os materiais de estudo do processo de formação, os textos que abordam a prática político-pedagógica do processo dialógico e libertador na alfabetização de jovens e adultos, bem como as temáticas que tratam das condições de vida e de trabalho.

Os projetos das diversas áreas do conhecimento apresentam efetivamente uma crítica às concepções tradicionais da educação e apontam elementos do pensamento freireano tanto nas justificativas como nos objetivos e na metodologia, conforme pode ser visto no objetivo do projeto das ciências naturais: "[...] é necessário que o processo de ensino-aprendizagem resgate o saber popular e propicie o conhecimento científico num confronto dinâmico capaz de instrumentar os estudantes com um novo conhecimento que sirva de base à transformação das relações sociais" (PERNAMBUCO, 1988b, p. 72).

O Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – Paulo Freire em maio, realizado em 1998, conforme figura a seguir, tratou do pensamento educacional de Paulo Freire e da alfabetização de jovens e adultos na perspectiva freireana, assim como das "[...] preocupações contemporâneas em relação ao resgate da cidadania de importante contingente da população alijado do processo educativo formal, hoje por todos reconhecido como um direito social básico" (WEBER, 1998, p. 9). A programação constou de palestras, mesa-redonda e oficinas nas quais se discutiram questões referentes à EJA.

Figura 10
Anais do Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Anais do Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. **Paulo Freire em Maio.** Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco/DEE, 1998a.

3.2.2 A construção da política de ensino

As políticas de ensino formuladas e adotadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco partirem da compreensão de que, além dos fatores socioeconômicos que poderiam ser considerados como propulsores para a persistência dos índices de evasão e de repetência que marcavam (e ainda marcam) a educação brasileira, existiam os fatores relacionados ao cotidiano escolar que também vinham contribuíndo para agravar esse quadro

na medida em que o processo de ensino e aprendizagem era desmotivador e seletivo para considerável parcela dos estudantes. Desse modo, a SE/Pernambuco assumiu como compromisso superar a política de ensino desvinculada dos interesses da maioria dos estudantes e buscar, como fontes norteadoras para fundamentar suas políticas de ensino, em especial as direcionadas à EJA, os princípios teórico-metodológicos do pensamento de Paulo Freire, conforme trecho da entrevista a seguir:

> Paulo Freire teve uma dupla presença, através dos seus livros que foram extremamente utilizados na capacitação dos professores e também nos Círculos de Educação e Cultura em alguns dos quais ele esteve presente. Eu vejo como uma participação importante na política de ensino, envolvendo o conteúdo das capacitações docentes e também no programa de educação de adultos, que teve uma prioridade muito grande no Plano Educacional do Estado. (OLIVEIRA M., 2011 – Extrato da entrevista).

Essa inspiração político-pedagógica se evidencia no entendimento de que a educação básica de jovens e adultos que não tiveram acesso ou tiveram acesso restrito à educação escolar na idade apropriada precisava ser vivenciada como um processo educativo vinculado às realidades e ações culturais, políticas e produtivas desses estudantes. Tais princípios nortearam a educação e, em particular, a EJA no estado de Pernambuco.

No Brasil e, em especial, no estado de Pernambuco, a educação de jovens e adultos continua sendo uma das questões problemáticas da educação básica. Esse fato justifica-se, de acordo com Souza (1998), por três razões fundamentais. A primeira delas diz respeito à dimensão não pedagógica desse segmento, pois, apesar de agregar uma dimensão pedagógica, o analfabetismo de grande parcela dos jovens e adultos brasileiros está vinculado a questões extraescolares, ou seja, às condições de desenvolvimento histórico da sociedade. A segunda refere-se à desvalorização dos conhecimentos construídos nas práticas sociais e culturais, nas experiências construídas durante as trajetórias de vida. Essa desvalorização dos diferentes saberes contribui, muitas vezes, para a infantilização do processo educativo. A última razão trata da importância atribuída à EJA tanto pela sociedade em geral quanto pelos jovens e adultos, que, muitas vezes, não conseguem entender a contribuição do processo educacional para superar as limitações presentes em seu cotidiano.

Tal quadro impõe à sociedade brasileira o desafio de repensar e reinventar a educação de jovens e adultos, no sentido de restaurar o direito negado à grande parcela da população brasileira. Para isso, a EJA deve ser compreendida como ação eminentemente política e, em virtude de sua singularidade, merece ser pensada como um modelo pedagógico específico,

criando oportunidades educacionais apropriadas. Essa compreensão moveu a EJA como veremos a seguir.

A educação de jovens e adultos é reconhecida como direito social expresso na *Constituição Federal* de 1988, no *Plano decenal de educação para todos* e nas *Diretrizes para uma política de educação de jovens e adultos* do MEC, isto é, impõe-se ao poder público o dever de concretizar esse direito. Para tanto, faz-se necessário ampliar oportunidades de acesso sistemático a conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, a tecnologias e a aspectos relacionados ao trabalho, bem como ampliar a exposição periódica a bens culturais.

Segundo Weber (1998), o reconhecimento da dívida social para com jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola em idade regular tem sido um referencial na política educacional do estado de Pernambuco. Nessa direção, desde os anos 1950, o Serviço Social da Indústria, (SESI) com sede em Recife, sob a coordenação de Paulo Freire, promoveu oportunidades de alfabetização de jovens e adultos pautada na educação dialógica baseada nas suas experiências de vida e de trabalho. Nos anos de 1960, o Movimento de Cultura Popular (MCP) se constituiu em importante espaço para compreender a especificidade da educação de jovens e adultos e Paulo Freire foi um dos educadores que teve papel fundamental no debate e na prática ao desenvolver nesse período suas primeiras experiências com os Círculos de Cultura.

O MCP se caracterizava como movimento social de abertura que agregava um grupo de intelectuais e estudantes preocupados com as desigualdades sociais e com o analfabetismo, os quais acreditavam na contribuição do processo educativo para a emancipação das classes populares. Surgiu, de forma institucionalizada, no início da década de 1960, na gestão de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife. No entendimento do prefeito, essa iniciativa inovadora permitiria a população participar de um processo de inclusão social com base na cultura popular.

O MCP marcou a história da educação no Brasil, por produzir inúmeras mudanças no pensar e no fazer educação na perspectiva do desenvolvimento da consciência político-social e na concepção da cultura como construção humana. E, em particular, marcou o estado de Pernambuco, pois, como ressalta Barbosa (2009, p. 64), “[...] trouxe mudanças significativas nas condições de vida da população pernambucana e transformações relevantes na cultura popular, visto que aqueles intelectuais buscavam construir uma política cultural que possibilitasse, por meio da educação, melhor qualidade de vida”.

Dentre os importantes intelectuais pernambucanos envolvidos no MCP, podemos destacar: Josué de Castro, com a “Geografia da fome”, que mapeou o problema da fome no Brasil e no mundo como consequência de posicionamentos políticos; Paulo Freire, na educação, com a concepção crítica da alfabetização de adultos; Geraldo Menucci e Francisco Julião, na música, com o Hino do Camponês, marca musical do movimento das ligas camponesas; Hermilo Borba Filho e Ariano Suassuna, no teatro, fundadores do Teatro Popular do Nordeste.

Paulo Freire, no MCP, era diretor da Divisão de Pesquisa e coordenador do Projeto de Educação de Adultos. De acordo com Rosas (2003), o projeto de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire nasceu e consolidou-se no MCP. À frente da coordenação do Projeto de Educação de Adultos, Paulo Freire desenvolveu dois programas de educação e de cultura popular: o Centro de Cultura e o Círculo de Cultura, considerados por Rosas “[...] concretizações do pensar de Paulo Freire que se corporificam no fazer” (2003, p. 105).

Os centros de cultura eram unidades educativas que agregavam as pessoas em diferentes atividades de acordo com as suas motivações pessoais, tais como aprendizagem de corte e costura, educação dos filhos, leitura, recreação, discussão crítica dos programas das televisões locais, debates em grupo, dentre outras. Essas atividades eram sistematizadas e articuladas ao processo educativo que buscava a inserção crítica do homem na sua problemática, uma educação voltada para a consciência crítica “[...] em busca do aclaramento de situação, ora em busca de ação mesma, decorrente do aclaramento das situações” (FREIRE, 2008a, p. 111). Coerente com os princípios educativos que fundamentava as ações desenvolvidas nos centros de cultura, a sua estrutura administrativa tinha como referencial a gestão colegiada. Neles funcionavam os círculos de cultura. Os temas nestes discutidos eram proposições do próprio grupo: nacionalismo; remessa de lucros para o estrangeiro; evolução política do Brasil; desenvolvimento; analfabetismo; voto do analfabeto; socialismo; comunismo; direitismo; democracia; ligas camponesas, entre outros (FREIRE, 2008a).

Segundo Brandão, essas foram experiências que tinham “[...] em comum um desejo de dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder” (BRANDÃO, 2008, p. 76). Paulo Freire, sobre as experiências vivenciadas nos centros e círculos de cultura do MCP, declarou:

> Experimentáramos métodos, técnicas, processos de comunicação. Ratificamos erros. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. [...] Experiências

> mais recentes, de há cinco anos, no Movimento de Cultura Popular do Recife, nos levaram ao amadurecimento de convicções que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciáramos relações com proletários e subproletários, como educador. (FREIRE, 2008a, p. 110).

Com a interrupção do MCP, em 1964, pelo golpe de Estado, a perspectiva de desenvolver uma educação crítica com os jovens e adultos extinguiu-se. Durante o longo período da ditadura, não houve avanços significativos nas iniciativas experimentadas nessa modalidade de ensino. Após a abertura política nos anos 1980, essa discussão foi retomada no estado de Pernambuco, durante os governos de Miguel Arraes. Assim, em 1987, a Secretaria de Educação resgatou a proposta do Círculo de Cultura, reinventando-o, agora denominado de Círculo de Educação e Cultura (CEC), fundamentado no princípio da formação humana para o exercício da cidadania. Isso trouxe para seu interior a discussão sobre o mundo do trabalho.

A reinvenção da proposta da EJA com a criação dos CEC, onde havia novas formas de relação com o conhecimento que articulava o saber das experiências e o saber escolarizado, possibilitou o acesso de jovens e adultos ao saber sistematizado como instrumento indispensável à vida do cidadão na sociedade. O trabalho desenvolvido, de acordo com o depoimento de Weber (2010), foi "[...] uma referência para uma ação docente aberta para ouvir e trabalhar com o estudante a partir do ponto de vista dele, fazendo o diálogo entre o conhecimento construído pela humanidade e a vivência do estudante". Em outros termos, o trabalho no CEC reconhecia o estudante como sujeito do seu aprendizado, considerava a sua realidade.

As experiências na educação de jovens e adultos em Pernambuco com a proposta dos círculos de educação e cultura

Os círculos de educação e cultura foram vivenciados, desde a década de 1980, com o movimento de (re)criação e de (re)invenção das experiências na EJA pautadas nos princípios freireanos. Nessa direção, de acordo com Carvalho e Porto (1998), para a SE/Pernambuco, os CEC ocupariam lugar privilegiado por se constituírem em espaços que favoreceriam o processo de ensino e aprendizagem, da leitura e da escrita na perspectiva crítica. Assim, várias experiências foram desenvolvidas no Estado e mapeadas, entre as quais podemos destacar: os projetos populares de alfabetização na cidade do Recife e a rede de alfabetização de Casa Amarela.

Os **projetos populares de alfabetização** foram implantados na cidade de Recife, assumidos e executados por intermédio do movimento popular, no sentido de se desenvolver o processo de alfabetização e educação básica de jovens e adultos que contribuísse para a organização da classe trabalhadora, articulando elementos essenciais para o seu fortalecimento. Tinha como fundamento teórico-prático a discussão e a análise crítica da realidade local associadas às da cidade, do Estado e do país. Os referidos projetos desenvolveram-se nas comunidades de várias áreas das diversas regiões político-administrativas da cidade de Recife, distribuídos em 23 núcleos que atendiam cerca de 3.000 estudantes (PERNAMBUCO, 1990).

A **Rede de Alfabetização de Casa Amarela**, por sua vez, seguiu uma linha de consciência política, compreendendo a alfabetização como um processo de "[...] aprender a ler e a dizer sua palavra. A palavra viva é o diálogo existencial. A palavra equivale a assumir conscientemente como trabalhador a função de sujeito de sua história em colaboração com os demais trabalhadores" (PERNAMBUCO, 1990, p. 107). O projeto se propôs formar sujeitos dentro da pedagogia libertadora. Para isso, implantou ciclo de cultura, onde se desenvolviam os cursos de alfabetização. Ao longo dos seus nove anos de atuação, manteve anualmente funcionando 13 turmas de alfabetização com 325 estudantes.

De acordo com Carvalho (1990), as ações de alfabetização de jovens e adultos na SE, nos anos de 1987 e 1988, se dirigiam prioritariamente aos funcionários públicos analfabetos, presidiários e pais de alunos de creche em pré-escola, e às escolas de comunidades. Em 1989, os CEC foram estendidos, sobretudo, às áreas rurais, totalizando 600 CEC implantados para promover alfabetização com a discussão de questões ligadas à cidadania. Assim, foram alfabetizados 13.000 jovens e adultos. Destacamos depoimentos dos estudantes feitos à época (e registrados em documento) quando atribuíam importante contribuição aos CEC como espaços de aprendizagem para sua formação.

> É um círculo de cultura, onde nós começamos a entender e compreender as coisas, as conversas, a vida e a conhecer os nossos direitos e a discuti-los. Houve uma mudança muito grande em nossas vidas quando começamos a ler, o que era difícil ficou mais fácil de ser entendido por nós [...]. Nós não podemos e nem queremos parar por aqui. Desejamos continuar a nossa caminhada na busca do saber. (PERNAMBUCO, 1988b, p. 136 e 137).

No período compreendido entre 1995 e 1998 (2ª gestão do governo Arraes), a Secretaria de Educação, num movimento dinâmico de reflexão sobre a prática, reconfigurou a proposta do CEC com o desenvolvimento de um programa para a EJA o qual contemplaria

quatro projetos[23] no sentido de socializar conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social, fundamentais para o exercício da cidadania, para o enfrentamento de problemas da vida cotidiana e do mundo do trabalho (PERNAMBUCO, 1996).

Esses projetos, ao tomarem como conteúdo pedagógico a realidade dos estudantes a fim de compreendê-la, para que possam intervir e superar as situações enfrentadas no cotidiano, revelam a influência das ideias do pensamento de Paulo Freire nos trabalhos desenvolvidos pela SE/Pernambuco. De acordo com a entrevistada Carvalho (2011), esses trabalhos estavam em sintonia com o pensamento de Paulo Freire, pois "[..] naquele momento o lastro que tínhamos era o lastro de mudança, de emancipação, por exemplo, a ideia de educação para emancipar, conscientizar as pessoas".

A multiplicação dos círculos de educação e cultura (5.180 em todo o Estado) no período 1995-1998 viabilizou a alfabetização de cerca de 149.000 pessoas com idade mínima de 15 anos. Os CEC passaram a ter outra estrutura organizacional para atender às necessidades dos estudantes: duração entre 06 e 10 meses, com carga horária de 50 horas, acrescidas 20 horas mensais de formação continuada profissional. Atendiam a um efetivo de 20 a 25 estudantes sob a responsabilidade de professores da rede pública com carga horária disponível, estudantes estagiários de curso de formação de magistério ou licenciatura, monitores ou educadores populares com experiência em alfabetização. Quanto ao horário de funcionamento, estava articulado as demandas da sociedade. Quanto ao local, funcionavam em espaços previamente cadastrados e em espaços escolares dos sistemas de ensino público e privado, em sindicatos rurais, associações de moradores, assentamentos rurais e locais de trabalho, como mostra o depoimento a seguir.

> [...] tínhamos aula na feira, na praça, no sindicato. Tinha o presidente do sindicato que também podia dar aula para a turma de adultos. Tinha muito essa questão política, quer dizer, o presidente do sindicato tinha coisas a dizer também na educação de adultos e tinha o mesmo status do(a) professor(a), sendo ele muitas vezes analfabeto. Com quem a gente aprendeu isso? Foi com Paulo Freire. (CARVALHO, 2011 – Extrato da entrevista).

[23] *Projeto Círculo de Educação e Cultura,* destinado à alfabetização em espaços escolares e não escolares, buscaria promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Realizar-se-ia no interior de debate sobre questões centrais de cidadania, alimentação, saúde, direitos sociais, cultura, entre outros, e se desenvolveria durante pelo menos 35 horas-aula mensais, no período de 10 meses. *Projeto Escolarização,* voltado para continuidade da educação básica, desenvolver-se-ia em cinco anos letivos: o primeiro referente à alfabetização e quatro, ao ensino fundamental. Englobaria também o ensino profissionalizante oferecido nos centros politécnicos do Estado e por meio de tecnologias a distância. *Projeto Educação Continuada,* destinado a criar oportunidades de complementação, atualização e ampliação de conhecimentos básicos e o desenvolvimento cultural por meio de tecnologia a distância. *Projeto Educação e Trabalho,* direcionado à aprendizagem de tecnologias e à exposição sistemática a questões contemporâneas, ofereceria cursos profissionalizantes itinerantes via ações presenciais e semipresenciais aliadas ao uso de recursos tecnológicos, especialmente TV e vídeo.

O trabalho desenvolvido na educação de jovens e adultos, nas experiências pernambucanas, com a proposta dos círculos de educação e cultura, evidenciou a dimensão política da educação e apresentou como princípios teórico-metodológicos a valorização e o respeito aos diferentes saberes bem como a formação dos sujeitos entendida em sua plenitude.

3.3 Os Conselhos Escolares

Os conselhos escolares compreendidos como instrumentos de gestão têm sua origem nos princípios de gestão democrática, no compromisso da SE/Pernambuco com a organização da escola em base democrática e na superação de práticas autoritárias e patrimoniais. Tendo em vista que as instituições de ensino de Pernambuco historicamente têm sido caracterizadas por práticas clientelistas do bem público, pela apropriação que leva a ações voltadas aos interesses de uma pequena minoria detentora do poder, evidencia-se que a gestão da coisa pública, por diferentes formas de dominação, vinha sendo exercida como se fosse coisa privada, pertencente ao dirigente, como revela, em entrevista, Oliveira M., (2011):

> [...] na primeira gestão nós tivemos muitas dificuldades e gastamos muita energia em desmontar aquela visão clientelista da educação, aquela visão da educação no Estado como sendo uma coisa privada, particular. Os diretores de escola se comportavam como donos da escola. Eles eram colocados historicamente pela instância política-partidária, então nós fomos devagar desarmando toda essa estrutura voltada sempre para uma perspectiva individualista, particularista e privatista no sentido de tratar o setor público como se fosse um negócio privado. (OLIVEIRA M., 2011 – Extrato da entrevista).

Coerente com o princípio de gestão democrática e com a necessidade de superar as práticas autoritárias desenvolvidas no interior das instituições escolares, onde, muitas vezes, se concentrava a autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor, a SE/Pernambuco propôs a democratização da escola e das relações que nela se desenvolviam por meio de gestão escolar democrática vivenciável com a proposta dos conselhos escolares.

Para a SE/Pernambuco, a concepção de gestão educacional que orientava a organização e o funcionamento tentava superar a visão fragmentada e dicotomizada com a divisão do trabalho, hierarquização das funções e burocratização dos papéis, imprimindo uma ótica globalizadora e integralizadora das ações e atitudes com a responsabilidade partilhada de coordenar e organizar o trabalho coletivo, no sentido de democratizar os saberes e socializar

os poderes. Sendo assim, a gestão escolar democrática poderia constituir-se "[...] em momentos de trabalho coletivo, que poderão ser extremamente fecundos na busca de novos caminhos, para repensar a prática pedagógica e encontrar alternativas para as questões que interferem no cotidiano da escola pública" (PERNAMBUCO, 1988a, p. 39).

Para organizar a escola em bases democráticas, tornou-se importante o envolvimento dos diferentes sujeitos na gestão escolar, participando do processo de tomada de decisões atinentes tanto à organização como ao funcionamento da escola, a fim de se melhorarem seus serviços. Nessa direção, os conselhos escolares se constituíram na forma de trabalho que possibilitava o encontro dos diferentes sujeitos para estabelecer o diálogo, aprofundar as discussões sobre as questões do cotidiano escolar, construir alternativas, decidir com responsabilidade e, assim, legitimar as decisões.

Assim, a SE/Pernambuco apoiou e estimulou processos democráticos de gestão e considerou os conselhos escolares uma estratégia para consolidar a gestão democrática nas escolas públicas. Com essa compreensão, em 1989, a *Constituição do Estado de Pernambuco* assegurou, em seus dispositivos, a formação dos conselhos escolares na rede pública de ensino com a participação de professores, estudantes, funcionários, pais e representantes da comunidade. Ela ainda definiu que a composição dos conselhos precisaria representar a diversidade, a pluralidade das vozes da comunidade onde a escola estivesse inserida para que fossem contempladas as diferentes ideias de todos os atores sociais, internos e externos, envolvidos na instituição escolar, deliberando sobre a construção e a gestão de uma escola democrática.

Segundo o documento do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caberia ao conselho escolar zelar pela manutenção da escola e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações dos dirigentes escolares, a fim de assegurar a qualidade de ensino. Eles teriam funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, de modo a garantir a gestão democrática nas escolas públicas.

Nessa perspectiva, para a SE/Pernambuco, o conselho escolar participaria da vida da escola, conforme se vê no quadro abaixo.

Quadro 6

O conselho escolar na vida da escola

Aprecia, avalia, soluciona	Problemas, condições.
Investiga, acompanha	Processo de ensino-aprendizagem, avaliação-progressão.
Apoia e colabora	Projeto pedagógico-administrativo.
Organiza, coordena	Promoções sociais e ou culturais.
Planeja, programa, divulga	Plano anual da escola e do conselho.
Fiscaliza, controla, recomenda	Plano do uso dos recursos financeiros; armazenagem e consumo da merenda; conservação e preservação do patrimônio.
Propõe, opina, comunica	Uso do espaço, tempo e recursos tecnológicos e didáticos.
Encaminha, recomenda, realiza	Relação, integração e parceria da escola com a comunidade e a família, com o sistema e instituições.
Promove, estimula	Qualidade humana e do trabalho.
Avalia, informa	Processo e resultados dos programas de ensino, gestão e valorização dos profissionais de educação.

Fonte: PERNAMBUCO. Secretária de Educação e Esporte. **Viver a escola:** o conselho escolar na democratização da gestão escolar. Cadernos de gestão nº 2. Recife: SEE, 1997, p. 46.

O quadro evidencia que o conselho escolar deveria ser uma instância de discussão, negociação e decisão onde a hierarquia dos cargos fosse superada pela representatividade dos diferentes segmentos da escola e tem como objetivo "[...] assegurar o direito de todos, representados neste coletivo, através de eleição direta, a decidir, a reformular, acompanhar, a avaliar e a responder sobre o processo e os resultados de construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola" (PERNAMBUCO, 1997, p. 40). E também um espaço educativo por possibilitar diferentes aprendizagens com base no diálogo que poderia proporcionar a troca de informações, o confronto de ideias e a construção de novos saberes.

Em Pernambuco, no período de 1995 a 1997, foram implantados 1.048 conselhos escolares, ou seja, 97% das escolas de médio e grande porte da rede estadual tinham instituído esse instrumento como possibilidade de construir processos de gestão democrática nas unidades escolares. Na composição dos conselhos, constavam diretor(a) da escola (membro nato), professor(a), técnico(a) da área pedagógica, agente administrativo, responsável por estudante, estudante maior de 16 anos e membro da comunidade, escolhidos pelo voto direto dos participantes da comunidade escolar e da comunidade em geral (PERNAMBUCO, 1997).

Os integrantes dos conselhos participavam de formação continuada em que eram priorizadas temáticas relacionadas à mudança de paradigma de administração para gestão

democrática; ao novo paradigma de gerência de acordo com a concepção contemporânea de organização; ao novo paradigma de educação de acordo com as teorias/reflexões epistemológicas e psicológicas, socioantropológica, filosófica e ética; à legislação em vigor, o PEE 96/99 e as políticas públicas de ensino, gestão e direitos do aluno (PERNAMBUCO, 1997).

A proposta dos conselhos escolares possibilitou aos pernambucanos compreender a escola como bem público e, dessa forma, resgatou o sentimento de pertença que potencializou a participação no cotidiano escolar, com o exercício do poder sobre aquilo que pertencia a todos. A SE/Pernambuco, em coerência com o princípio da democratização da gestão que norteou as suas ações, buscou a unidade entre o sistema de ensino e as escolas, ao incentivar que essas instituições construíssem "[...] um processo de substantivação das suas atividades de planejamento e de gestão, no sentido de materializar a redefinição das relações e da organização do trabalho escolar, vinculando-as ao padrão de atuação do Estado, na área educacional" (PERNAMBUCO, 1988a, p. 73).

Em síntese, a SE/Pernambuco compreendia que, para materializar o projeto de uma escola pública de qualidade, era necessário o compromisso de todos que faziam a escola com o dever coletivo de construí-la. Para tanto, a redefinição de papéis, da dinâmica das relações, das competências e dos compromissos deveriam ser orientadas pelos princípios da autonomia, da identidade, do autocontrole e da corresponsabilidade, buscando formas colegiadas de gestão, como os conselhos escolares, que promoveriam a prática democrática, o exercício do diálogo, o respeito às diferenças e ao pluralismo de ideias.

3.4 As políticas educacionais do estado de Pernambuco: dialogando com Paulo Freire

As políticas educacionais do estado de Pernambuco – gestão, valorização do profissional da educação e política de ensino formuladas e implementadas pela Secretaria de Educação no período investigado – receberam influência do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, conforme mostramos na figura 11.

Figura 11
Influência do pensamento de Paulo Freire nas políticas educacionais de Pernambuco

Fonte: A autora, 2012.

A Secretaria de Educação, no que diz respeito à política de gestão, foi orientada pelo princípio de democratização da gestão do sistema educacional como um todo e das unidades escolares.

No sistema educacional, o compromisso com a ampliação e efetivação da participação dos diferentes segmentos da sociedade na definição, acompanhamento e avaliação da política educacional teve no fóruns itinerantes de educação um dos seus mecanismos básicos; já nas escolas, esses mecanismos foram os conselhos escolares.

Quanto à política de formação e valorização do profissional de educação, destacamos duas importantes dimensões: as condições de trabalho e a formação docente. A primeira dimensão centralizou-se na busca pela dignificação do trabalho docente por meio de medidas

administrativas contidas nos programas direcionados à melhoria de suas condições materiais de trabalho. Essas medidas tratavam da carga horária de trabalho, do tempo para estudo e formação, do plano de cargos e carreiras e do processo de recrutamento. A segunda dimensão buscou a profissionalização docente mediante a sua formação continuada. Nos programas de formação, os referencias freireanos estavam presentes como conteúdo da formação e na orientação metodológica do processo, uma vez que, em Freire, conteúdo e forma constituem uma totalidade.

Na política de ensino, Freire estava presente no trato à educação escolar, de modo mais expressivo, na educação de jovens e adultos. A concepção da EJA como um processo amplo de formação humana e exercício da cidadania respondia às formulações freireanas e se revelava no esforço presente nos textos dos conteúdos pedagógicos relacionados com a realidade existencial dos estudantes e articulados com o mundo do trabalho por meio do diálogo sobre a vida cotidiana e com a sociedade. Em outras palavras, tal política se fundamentou na educação libertadora e na concepção da cultura como construção humana, buscando desenvolver a consciência político-social com a proposta dos círculos de educação e cultura.

3.4.1 Os fóruns itinerantes de educação e os conselhos escolares: a materialização dos princípios freireanos de gestão democrática na Secretária de Educação de Pernambuco

Ao realizar a análise histórica sobre o impacto do sistema socioeconômico capitalista na sociedade brasileira, Lima (2007) alerta para a existência de movimentos e reajustes alinhados com o processo de privatização, de dependência e de individualismo, processo que determina, por sua vez, a permanência de estilos de administração educacional autoritários. De acordo com a autora, o trabalho desenvolvido com essas características perde seu referencial na medida em que é desempenhado por ações isoladas e desarticuladas. Daí, ressalta ela, a importância de se superarem tais modelos e se construírem outros caminhos, engajando-se os sujeitos presentes no cotidiano escolar em processo contínuo de discussão sobre o sentido da educação.

Essas reflexões em torno do sentido da educação as quais podem possibilitar a construção de nova concepção de gestão educacional oposta aos modelos autoritários encontram fundamento nas discussões do educador Paulo Freire. Os referenciais freireanos sobre educação libertadora permitem compreender que, para democratizar a educação e construir uma escola pública com qualidade social que efetivamente contribua para

emancipação do sujeito humano, faz-se necessária a participação democrática, o exercício da autonomia e a descentralização do poder como princípios básicos que estão imbricados e norteiam o trabalho pedagógico. Logo, não se trata de "[...] qualquer tipo de qualidade, mas por uma certa qualidade da educação – a democrática, popular, rigorosa, séria, respeitadora e estimuladora da presença popular nos destinos da escola que se vá tornando cada vez mais uma escola alegre" (FREIRE, 2007, p. 45).

Corroborando com esse pensamento, Aguiar (2009, p. 85) afirma que o processo de gestão educacional democrático "[...] só existirá na medida em que forem desenvolvidas a **autonomia** e a **participação** de todos, num **clima** e numa **estrutura organizacionais** compatíveis com essa prática, visando a emancipação". Esses princípios teórico-metodológicos nortearam a gestão democrática da SE/Pernambuco e fundamentaram a prática do fórum itinerante de educação e do conselho escolar.

Pautada nesses princípios, a SE/Pernambuco desenvolveu ações no sentido de construir uma educação e uma escola que caminhassem contrariamente às políticas conservadoras e neoliberais, adotando mecanismos que possibilitariam a democracia participativa com o envolvimento político dos diferentes membros da sociedade inseridos no processo educativo. O fórum itinerante e o conselho escolar permitiram estabelecer relações dialógicas entre os sujeitos para no coletivo pensar, falar sobre o pensado, escutar, refletir sobre as diferentes ideias expostas pelos seus pares, ou seja, vivenciar o que Freire nos ensina: "Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar" (FREIRE, 1993, p. 88).

A liberdade de homens e mulheres expressarem as suas ideias, o que pensam e por que pensam junto com o outro, provoca a interação e a partilha de diferentes concepções que impulsionam um pensar crítico-problematizador da realidade. Esse movimento gera a necessidade de intervirmos também no nível das ações, pois, na perspectiva freireana, a palavra verdadeira é práxis social comprometida com a ação transformadora.

Nesse sentido, em depoimento, Porto (2011) ressalta que o governo de Miguel Arraes representou uma ruptura em relação aos governos anteriores, uma vez que, para construir educação de qualidade no Estado na perspectiva democrática, a equipe à frente da SE/Pernambuco tinha a compreensão de que seria necessário dialogar com a sociedade, "[...] sair do gabinete e ter interlocução com a sociedade, era uma questão fundamental: o diálogo". Esse posicionamento estava coerente com os princípios da educação dialógica defendida por

Paulo Freire, no momento em que se procurou criar canais que possibilitariam garantir a voz e a vez do povo mediante sua participação nas diferentes instâncias públicas.

Na mesma direção, para a entrevistada Carvalho (2011), tais ações de garantir o diálogo com toda a sociedade estavam coerentes com o pensamento do próprio governador Miguel Arraes, que vinha mantendo, por exemplo, discussões com o sindicato dos trabalhados rurais. Diz ela:

> [...] tudo girava em torno de uma participação das massas no processo de desenvolvimento do país em uma visão diferente, era uma visão no qual o povo como uma categoria social é visto como um ator significativo nesse processo seja na luta no campo seja na luta operária, nas fábricas, nas cidades, seja nesse processo de inserção no que a instituição pública poderia oferecer a população para melhorar [...]. (CARVALHO, 2011 – Extrato da entrevista).

Em depoimento, Weber (2010), por sua vez, afirma que as ações eram norteadas pelos princípios democráticos que orientavam o governo de Pernambuco e inspiradas nas ideias de diversos intelectuais, entre eles, Paulo Freire, "[...] de rompimento de paradigmas conservadores; que incluía e garantia a participação cidadã". Por isso, nesse período, "[...] um dos eixos da política de ensino era a questão da gestão democrática que envolvia a participação de atores sociais no planejamento, execução e avaliação da implantação da política educacional do estado de Pernambuco". Em resumo, a participação se constituiu em princípio de política e prática da gestão democrática.

A fim de garantir os processos participativos, a SE/Pernambuco através dos fóruns temáticos, dos seminários, das reuniões dos conselhos escolares e do processo de formação dos conselheiros mobilizavam meios e procedimentos que garantiam aos sujeitos a oportunidade de se expressarem e aprofundarem as ideias e concepções em torno da educação, de modo a se construírem propostas efetivas para uma escola pública de qualidade com o exercício de análise, discussão e avaliação, no sentido de superar o autoritarismo e as práticas reveladoras de condutas corporativistas e clientelistas.

Entretanto, o diálogo estabelecido nos FIE entre a SE/Pernambuco e a sociedade, por possuírem caráter consultivo, garantia a participação restrita, uma vez que não possibilitava a sociedade participar das decisões. O espaço decisório foi constituído pelos conselhos escolares, incentivados e implementados pela SE/Pernambuco nas escolas. Ali, a atuação em regime de colaboração dos conselheiros avançou no sentido da participação no nível das decisões. Na perspectiva freireana, a participação popular é condição necessária para se construir uma sociedade democrática, em que os processos participativos ocorrem com a

presença da sociedade tanto no nível das opções como no nível das decisões. Assim, a forma de participação das classes populares ainda restrita pôde constituir-se num passo inicial, pois a desejável e autêntica participação implicaria tomar parte das discussões e das decisões.

Lima (2007), ao discutir sobre a participação popular, chama a atenção para uma prática cuja construção é lenta, difícil, conflituosa e demanda tempo e trabalho. Em outras palavras, a participação democrática se constrói por meio de processo durante o qual diferentes aprendizagens são conquistadas e socializadas, como a prática dialógica, a humildade, o reconhecimento do outro e o respeito às suas diferenças, a conquista da autonomia, a superação da leitura ingênua da realidade, a abertura ao novo, a paciência impaciente, a ética, a responsabilidade, o posicionamento e o compromisso político. Por isso consideramos que a participação no FIE caracterizou-se como consulta e discussão, que denominamos de participação inicial. Sobre esse assunto, Freire afirma:

> Na medida em que nos afirmemos na prática democrática da participação, estaremos nos afastando cada vez mais, de um lado, das práticas elitistas, antidemocráticas, de outro, das não menos antidemocráticas práticas basistas. Bem sei que não é fácil encarar projetos ou viver a participação popular como programa de governo e como ideal político. Não é fácil, sobretudo, pelas tradições autoritárias que precisamos superar o que não se pode fazer no puro discurso contraditado por práticas autoritárias. (2005, p.75-76).

Essas dificuldades no processo de participação popular nos ajuda a entender os limites apontados por Silva (1996) em relação ao IV Fórum. Nesse fórum, houve a participação de apenas determinados segmentos da sociedade, apesar do livre acesso às reuniões dos FIE e da sua estrutura organizacional que potencializava o processo participativo. Este fato pode estar relacionado, como esclarece Freire, à nossa inexperiência democrática – durante muito tempo, foi-nos negado o direito à participação nas políticas públicas. Entretanto, convém destacar, o processo de construção da participação popular foi ocorrendo paulatinamente, nas reuniões dos fóruns itinerantes, com destaque para o avanço no nível de aprofundamento em que se davam as discussões. Isso pode ser respaldo no trabalho do mesmo autor quando destaca a densidade dos debates nos últimos fóruns, em relação aos primeiros.

O movimento das práticas sociais no contexto educacional fundadas no princípio da participação democrática vivenciado nos fóruns itinerantes e nos conselhos escolares gerou passos iniciais no exercício da autonomia das diferentes instituições educacionais e dos seus atores. A autonomia como processo de decisão e humanização foi sendo construída pelos sujeitos nas suas experiências nos fóruns itinerantes e, de modo mais significativo, nos

conselhos escolares, ao exercerem a liberdade de escolha com a tomada consciente de decisões norteadas por projeto educacional coerente com a construção da sociedade democrática. Esse exercício da autonomia permitiu troca constante com a sociedade, possibilitando formular as políticas educacionais com base nos diferentes aspectos sociais, políticos e econômicos da população pernambucana e aproximando-se do pensamento freireano que pressupõe autonomia como liberdade de decidir. Mas tal liberdade não implica a independência, pois, como seres sociais e culturais, somos necessariamente dependentes; sendo assim, precisamos uns dos outros para superar as estruturas que oprimem e negam o nosso direito de cidadão(ãs).

A tomada consciente das decisões foi possível, porque esses mecanismos de participação popular também se constituíram em espaços pedagógicos, onde diferentes aprendizagens eram construídas mediante plenárias temáticas, estudos de temas relacionados às questões educacionais presentes no debate nacional assim como as formações dos participantes dos conselhos escolares que abordavam, dentre vários temas, a legislação em vigor e documentos, como o *Plano estadual de educação*. Esses processos de formação revelam a atenção à natureza inconclusa do ser humano e, sendo assim, a necessidade de buscar e ressignificar o conhecimento para melhor entender a realidade e fundamentar e articular as escolhas e as ações realizadas com os princípios democráticos defendidos pelo governo de Pernambuco, o que contribuía para o exercício da autonomia.

Quanto ao princípio de descentralização do poder, além dos mecanismos de participação coletiva (os fóruns itinerantes e os conselhos escolares), a SE/Pernambuco reorganizou a sua estrutura, criando condições para que as diretorias regionais de educação exercitassem a autonomia, uma vez que as estruturas administrativas autoritárias e hierarquizadas que centralizavam o poder na tomada de decisões não favoreciam a vivência de procedimentos democráticos e estavam a serviço de interesses privativistas e elitistas. Isso revelou o empoderamento dos grupos nas decisões, de modo compartilhado, a partir do envolvimento dos sujeitos no sistema de ensino, na dinâmica de diálogo, reconhecendo o direito de voz, que favorecia o exercício da cidadania e a vivência democrática, conforme afirma Freire: “A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res*-pública” (2007, p. 76). Na verdade, os fóruns itinerantes e os conselhos escolares se constituíram em estruturas democratizantes do exercício do poder.

Paulo Freire, ao criticar as ações de controle e de subordinação das unidades educativas ao poder central, advoga a delegação de poder na formulação e implantação das

políticas educacionais pautado na concepção político-administrativa democrática. O autor chama a atenção de que, para concretizar esses ideais e enfrentar as situações desafiadoras, convém unir as forças com os diferentes, mas não antagônicos, e partilhar a responsabilidade de governar. Nessa direção, defende que as escolas construam novas estruturas, sejam leves, flexíveis, descentralizadas; que viabilizem a ação governamental. E aponta que os conselhos escolares poderão se constituir-se em novos mecanismos para materializar a autonomia da escola e a descentralização de poder, desde que sejam

> [...] deliberativos e não apenas consultivos e através dos quais, num primeiro momento, pais e mães ganhassem ingerência nos destinos da escola de seus filhos; num segundo, esperamos, é a própria comunidade local que, tendo a escola como algo seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional da escola. (FREIRE, 2007, p. 76).

Em coerência com o princípio da partilha do poder, que vem desconstruir a concepção patrimonialista da gestão do público, os fóruns itinerantes e os conselhos escolares constituíram a nova institucionalidade cidadã do exercício do poder da população pernambucana. Esses mecanismos ofereceram a possibilidade de empoderar os profissionais da educação e as comunidades externas à escola, porque provocaram a reflexão coletiva sobre os problemas educacionais e a inserção crítica das pessoas, mobilizando-as para transformar a realidade educacional do Estado.

Os fóruns itinerantes de educação e os conselhos escolares, expressão da sociedade organizada, evidenciaram que a educação democrática se realiza na prática democrática por meio da participação efetiva da sociedade, do exercício da autonomia e da descentralização do poder. Assim, os referidos mecanismos participativos representaram estratégias privilegiadas de democratização das ações do Estado por se constituírem em assembleias de natureza pública que envolvia os diferentes sujeitos do processo educacional. Por conseguinte, possibilitaram superar as tradições autoritárias e afirmar a prática democrática da participação na construção das políticas públicas.

3.4.2 Referenciais freireanos como princípios nos processos críticos e criativos de formação de professores na Secretaria de Educação de Pernambuco

A SE/Pernambuco, ao legitimar, mediante diferentes dispositivos legais, direitos historicamente negados ao professorado do estado de Pernambuco, avançou por entender que

a construção da educação com qualidade social só se faria, considerando-se a valorização do trabalho docente nas suas diferentes dimensões como um dos pilares. Nesse sentido, superou o ideário neoliberal, que carregava ideologia fatalista e imobilizadora com explicações deterministas da história, e se empenhou na luta dos direitos dos profissionais da educação, defendendo, diante da sociedade, os princípios e as ações destinados a construir um projeto educacional que contribuísse com a formação dos sujeitos.

Essas ações desenvolvidas pela SE/Pernambuco revelam fundamentos presentes na discussão de Paulo Freire sobre os direitos dos(as) educadores(as). Para o autor, a luta pelo respeito aos direitos dos referidos profissionais revela a luta pela educação e para a democratização da sociedade em geral – atitude esta inerente à atividade do(a) professor(a). A resposta dos(as) professores(as) frente ao descaso à educação deve ser vivenciada pela luta política consciente, crítica e organizada. Nessa direção, o mesmo autor alerta para as várias tentativas de grupos minoritários conscientes do 'perigo' para os seus interesses de um professorado comprometido com a educação libertadora. Tais grupos recorrem a diversos meios para a perda de identidade desse profissional e sua desvalorização, de modo a silenciar suas lutas, que, na verdade, são lutas de trabalhadores por uma sociedade mais justa (FREIRE, 1993).

Coerente com esses princípios, Paulo Freire (1996) afirma que, para mudar a escola pública no país, melhorá-la, democratizá-la, superar seu autoritarismo e vencer seu elitismo, é necessário resgatar a dívida histórica com o magistério: salários menos imorais, melhoria de condições de trabalho, organização da jornada de trabalho nas escolas e formação permanente dos educadores e das educadoras. Essas medidas para a construção de escola pública com qualidade social foram efetivadas pela SE/Pernambuco no período investigado.

A política de formação e valorização docente definiu medidas referentes à carga horária de trabalho com disponibilidade de tempo para estudo e formação; ofereceu oportunidades de participar de processos de formação; garantiu a progressão funcional e melhores salários no desenvolvimento da carreira por meio do plano de cargos e carreiras e estabeleceu processo amplo e democrático de seleção pública para participar do quadro efetivo da rede estadual de ensino. Tais medidas foram institucionalizadas com a *Lei do estatuto do magistério público do estado de Pernambuco* (1996) e a *Lei do plano de cargos e carreiras* (1998).

Dentre os aspectos envolvidos no processo de busca da melhoria da qualidade da educação, a formação de professores é elemento importante para se construir um projeto educativo com qualidade. Para tanto, o processo de formação necessita superar a concepção

de educação domesticadora e os paradigmas lineares hegemônicos que revelam descrença na capacidade crítica dos professores na medida em que os consideram incapazes de pensar e planejar sua própria prática; além disso, necessita construir processos embasados na perspectiva problematizadora, que contribui para desenvolver a autonomia dos professores, oportunizando momentos de reflexão e estudo sobre o seu cotidiano, para que, assim, possam intervir na realidade. Essas exigências encontram respaldo em Paulo Freire ao considerar como pressuposto do programa de formação de professores(as) que

> 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. (FREIRE, 2005, p. 80).

Esse entendimento encontra-se na base da política da SE/Pernambuco para a formação continuada quando se fez a partir do chão da escola, onde os problemas escolares eram pensados em articulação com a dimensão conceitual, a fim de melhor entender as questões do cotidiano, assim como ressignificar os aportes teóricos. Desse modo, os princípios do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire foram tomados como objeto de estudo e como norteadores para a construção dos programas de formação.

Esse processo de formação possibilitou aos(às) professores(as) refletir sobre a sua prática em trabalho articulado com outros profissionais da educação provenientes da universidade e da própria SE/Pernambuco, para perceberem a teoria (muitas vezes, imperceptível) que embasava suas práticas. Do mesmo modo, suas práticas alimentavam a teoria. Nesse movimento dialético de olhar e pensar a prática e a teoria, identificando concepções, discutindo no coletivo referenciais teóricos, foi possível a reeleitura das situações vivenciadas no cotidiano escolar, a ressignificação de saberes em torno das diferentes concepções do processo educativo e a materialização de tais concepções por meio da reelaboração da ação educativa. Conforme Freire,

> A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento. À medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos "armamos" para superar os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar

> seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor. (FREIRE, 1993, p.113).

A ação do(a) professor(a) em contínuo processo de aprimoramento profissional que toma como ponto de partida para a reflexão e a elaboração teórica a sua prática e os problemas de seu cotidiano possibilita construir e mobilizar saberes não compreendidos na relação aplicacionista, mas sim no movimento dinâmico e dialógico entre o fazer e o pensar sobre o fazer, caracterizando a unidade teoria-prática. A SE/Pernambuco, com o objetivo de garantir a formação de professores pautada nesses princípios, estimulou a tematização e a reflexão crítica da prática no contexto escolar, tornando a escola campo de estudo e construindo espaços para que o professor tivesse oportunidades e condições de participar ativamente no processo de estudo e organização da atividade pedagógica. Sendo assim, destacamos como condição importante para materializar o processo de formação, garantido em forma de lei pela secretaria, o tempo destinado à formação continuada, o qual estava previsto na carga horária contratual do(a) professor(a).

Entender a prática pedagógica e a formação docente como processos permanentes e interligados revela a compreeensão da natureza inconclusa do ser humano na medida em que a prática estará sempre alimentando a formação e a formação alimentada pela prática, movimento que faz tal processo ser um *continuum*. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como projeto que pode contribuir para que os sujeitos possam tornar-se mais conscientes, mais livres e mais humanos. Relação e diálogo, categorias fundantes do pensamento de Paulo Freire, ajudam a entender o(a) professor(a) e o estudante como protagonistas do processo educativo que, juntos, dialogam e constroem o conhecimento, que exige relação dialética entre a teoria e a prática. Esses princípios foram tratados pelos professores como fundamentos das práticas educativas.

O trabalho de articulação realizado na formação da SE/Pernambuco, na qual se envolveram os diferentes profissionais da educação, como professores, educadores de apoio, equipe de ensino e especialistas das instituições de ensino superior, permitiu a construção coletiva do fazer pedagógico, superando as estruturas hierarquizadas na instituição escolar e ações pedagógicas fragmentadas e desarticuladas. Tal trabalho ainda contribuiu para vivenciar a unidade na diversidade com base no reconhecimento e na valorização do outro como sujeito histórico. O processo dialógico vivenciado nas discussões em torno da prática dos professores

ganhou nova dimensão, novo significado com a colaboração mútua por meio da relação com os pares, compartilhando saberes e ressignificando-os.

Em outros termos, a prática, como objeto de estudo na formação continuada, contribuiu para que os professores pudessem assumir a indagação, a busca, a pesquisa como dimensões que constituem a identidade do exercício da docência. Ao mesmo tempo, a sala de aula foi tomada como ambiente favorável à pesquisa, pois o movimento de ideias propicia um espaço de criação. Sendo assim, a pesquisa no cotidiano escolar, como conteúdo e forma no processo de formação, possibilitou aos(as) professores(as) participação no processo de formação como atores principais, pesquisadores de sua prática pedagógica e produtores de conhecimento.

Ter a prática como objeto de estudo também contribui para reconhecer, na relação professor-estudante, a importância que o outro tem para nos ensinar e nos informar sobre do que precisamos para nos formar na condição de professores, tornando o estudante partícipe dessa formação.

Nessa direção, a proposta de formação de professores(as) da SE/Pernambuco, que tomou a escola como espaço de formação e a prática pedagógica como conteúdo da formação, possibilitou a ação de o docente pesquisar a própria prática desenvolvida na realidade da sala de aula. Essa proposta ofereceu elementos para compreender a construção de novos caminhos que possibilitassem transformar a ação educativa e transforma-se como sujeito histórico e social que se faz na relação com os outros e com o mundo e, sendo assim, carrega a possibilidade de dialogar com a realidade e nela intervir expressando sua condição de sujeito no processo de formação.

A política de formação, denominada, à época, de *capacitação em rede e em serviço,* intencionou a inserção dos professores na discussão de questões atuais no campo da educação e a efetivação das mudanças político-pedagógicas no âmbito da escola, com o trabalho articulado das equipes de educador de apoio com as equipes de ensino atuando como interlocutores e facilitadores do processo. Essa compreensão do processo de formação tentava superar a visão restrita da capacitação profissional como momentos de transmissão de informações e exercício de habilidades para se tornar instrumento de reflexão e troca de experiências. Junto com Canuto (2006b), podemos afirma que,

> De fato, as duas gestões da SE nos Governos Arraes, conduzidas pela mesma equipe, mostraram-se sintonizadas com o debate acadêmico e com as lutas das entidades de educadores, tendo como marca o reconhecimento da importância social do(a) professor(a)ado na socialização do saber acumulado

> e na produção de novos saberes, disso resultando sua atuação no sentido de oferecer oportunidades de promoção da qualificação docente, ciente de que esse seria um dos passos necessários ao resgate de sua valorização como profissional e à melhoria do processo ensino-aprendizagem na escola pública, requisito para a construção da cidadania (p. 122)

Vale ressaltar que de modo específico, a importância atribuída pela SE/Pernambuco à formação dos(as) professores(as), especificamente que trabalhavam com a EJA, estava coerente com as pesquisas que revelaram inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática nessa modalidade de ensino e enfatizaram a necessidade de preparação específica dos professores que atuavam na EJA (HADDAD, 2002). Corroborando e avançando com essas discussões, Santiago (2000b) chama a nossa atenção para o fato de que a formação de professores, para trabalhar com jovens e adultos, necessita de estudos sobre o pedagogo que mais contribuiu para educação de adultos no Brasil e no mundo. Acrescenta: "[...] na verdade, estudar Paulo Freire é uma exigência para melhor compreender a História da Educação Brasileira e os fundamentos sócio-políticos-filosóficos de uma das correntes pedagógicas da educação brasileira" (p.135).

Em resumo, a política de formação e valorização do profissional da educação da SE/Pernambuco foi formulada com base na compreensão do papel importante do(a) professor(a) para efetivar um processo educacional emancipatório que contribuísse para a construção de cidadania crítica dos diferentes sujeitos da sociedade. Desse modo, as lutas pelos direitos dos educadores geraram medidas que visavam à melhoria das suas condições materiais de trabalho e às oportunidades de qualificação com o processo de formação que procurou acompanhar o debate acadêmico e tinha o professor como sujeito do processo.

3.4.3 Círculo de Educação e Cultura: a vivência dos princípios da educação libertadora para os jovens e adultos na Secretaria de Educação de Pernambuco

A Secretaria de Educação, desde os anos de 1980, tem desenvolvido ações direcionadas à inclusão social de jovens e adultos historicamente excluídos do direito educativo. Para a SE/Pernambuco, a EJA se constitui em um processo amplo de formação importante e necessário à compreensão crítica da realidade, processo em que os homens e as mulheres constroem sua própria história como seres sociais, sujeitos históricos que participam de todas as dimensões da vida prática da sociedade portanto, são produtores de conhecimentos. Coerente com essa compreensão, a entrevistada Weber (2010) ressalta que uma das principais questões da secretaria era a alfabetização de adultos, mas entendendo-se

que não se queria apenas alfabetizar, e sim desenvolver a educação de jovens e adultos. Nesse sentido,

> [...] foi criado um Comitê interinstitucional para fazer um programa de educação de adultos no estado de Pernambuco e evidentemente Paulo Freire foi convidado para contribuir, discutir a própria proposta, discutir com as instituições que participavam do Comitê e também teve uma participação importante na capacitação dos professores que iriam atuar nessa área. Paulo Freire fez um trabalho realmente muito rico de discussão da proposta, ele enfatizava muito essa ideia que não iríamos fazer só alfabetização de adultos, mas iríamos fazer educação [...]. (WEBER, 2010 – Extrato da entrevista).

As experiências pernambucanas são reveladoras de uma educação de jovens e adultos que tomou o processo de alfabetização como uma das etapas da educação básica, processo permanente que tem contribuído para estimular as potencialidades dos sujeitos mediante a conscientização, a capacitação e ampla participação social.

Nessa perspectiva, foram vivenciadas na EJA diferentes propostas com os CEC em um movimento de recriação, de reinvenção pautada nos princípios freireanos, a exemplo dos projetos populares de alfabetização, da Rede de Alfabetização de Casa Amarela e do Projeto Círculo de Educação e Cultura, Projeto Escolarização, Projeto Educação Continuada, Projeto Educação e Trabalho.

Em entrevista, Porto (2011) ressalta que a proposta utilizada inicialmente por Paulo Freire nos anos 1960 foi reinventada, ressignificada pela SE/Pernambuco a partir da leitura do novo contexto onde o trabalho foi realizado. Isso é possível de ser verificado na ampliação dos círculos de educação e cultura no período 1995-1998, quando os CEC passaram a ter outra estrutura organizacional a fim de atender às necessidades dos estudantes, bem como nas temáticas trabalhadas geradas com base na realidade deles. Entretanto, os princípios fundamentais permaneceram presentes: a dimensão dialógica e a dimensão relacional.

Esse posicionamento da SE/Pernambuco estava de acordo com as ideias de Paulo Freire, pois ele, ao percorrer diferentes países, trabalhando, principalmente, com a EJA, refletiu sobre as experiências vivenciadas e advogou que tais experiências não poderiam ser transplantadas para outro contexto sem análise crítica. Alertou para a importância de aprendermos com as diferentes ações educacionais, as quais, porém, necessitam estar coerentes com o contexto para o qual elas foram dialeticamente pensadas no coletivo, com todos os diferentes sujeitos envolvidos. Nas palavras de Freire,

> [...] as experiências de que participamos ontem, como as em que nos achamos envolvidos hoje, nos ensinam é que elas não podem ser simplesmente transplantadas. Podem e devem ser explanadas, discutidas e criticamente compreendidas por aqueles e aquelas que exercem sua prática em outro contexto, no qual somente serão válidas na medida em que forem reinventadas. Desta forma, a prática realizada ou realizando-se no contexto A só se torna exemplar no contexto B se os que atuam neste a recriam, recusando, assim, a tentação de transplantes mecânicos e alienantes. (FREIRE, 1984, p. 93-94).

Essa compreensão está presente na Secretaria de Educação, com os diferentes formatos que a proposta dos CEC vem tomando desde os anos de 1980 até os dias atuais,[24] para desenvolver ações no sentido de atender à população ainda marginalizada do processo educacional. As ressignificações realizadas pela SE/Pernambuco para construir novas estruturas organizacionais dos CEC foram fundamentadas na compreensão da EJA como uma proposta pedagógica flexível que considerava as diferenças individuais e os conhecimentos dos estudantes adquiridos com base nas vivências diárias e no mundo do trabalho. O trabalho da SE/Pernambuco veio ao encontro do estudo de Haddad (2002) sobre as produções da pós-graduação em educação no Brasil, no período 1986-1998, que tratavam da EJA. O autor afirma que as experiências exitosas nesse segmento foram caracterizadas pelo distanciamento dos padrões da escola diurna e adquiriram características próprias adaptadas à realidade dos jovens e adultos, como o horário das aulas, os programas, as metodologias e os instrumentos avaliativos. Assim, os CEC revelaram-se exitosos no sentido proposto por Haddad.

Para Costa (1998, p. 13), as vivências dos círculos de educação e cultura na SE/Pernambuco se constituíam em, "[...] novo espaço pedagógico que se compõe, pois há novas idéias que põem em questão quase tudo. A sua própria geografia, a estética, o professor,

[24] Mais recentemente, em Pernambuco, várias experiências na EJA com os círculos de educação e cultura continuam sendo vivenciadas, a exemplo do redesenho do Programa Chapéu de Palha e o Programa Mãe Coruja Pernambucana. O Programa Chapéu de Palha, iniciado no ano de 2007, objetiva desenvolver o processo educativo, abordando questões de cidadania e do mundo do trabalho dos trabalhadores de cana- de-açúcar da zona da mata de Pernambuco. Em 2009, esse programa expandiu-se para o sertão, atendendo também aos trabalhadores da fruticultura irrigada. O programa funciona mediante a implantação de CEC e busca, sobretudo, atender, no período da entressafra, jovens e adultos trabalhadores do setor sucroalcooleiro e seus familiares, para consolidar processos de alfabetização e elevar a escolaridade, possibilitando-lhes o exercício de cidadania e a sua maior inserção no mercado de trabalho (PERNAMBUCO, 2009). O Programa Mãe Coruja Pernambucana, iniciado no ano de 2009, foi iniciativa do governo de Pernambuco. Esse programa reúne ações voltadas para a promoção da atenção integral de mulheres gestantes e criança na primeira infância, fortalecendo os vínculos afetivos e criando uma rede solidária para redução da mortalidade infantil e materna. Nessa perspectiva, a SE/Pernambuco, sob a coordenação da Gerência de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, implantou os CEC para as gestantes cadastradas no programa. Os CEC estão estruturados na perspectiva de promover a inclusão das gestantes, de modo a possibilitar processo educativo que contemple a articulação de conhecimentos, saberes e práticas sociais. São espaços que proporcionam a discussão e a problematização de temas cotidianos e significativos da atualidade e de interesse do grupo de educandas (PERNAMBUCO, 2010).

o estudante, o tempo, o programa, a dinâmica do grupo, o presente, o futuro. A fala. O que falar. Para que falar. A favor de quem? Com quem?". Esse novo espaço pedagógico, na perspectiva freireana, se caracteriza como espaço de experimentação da liberdade, da pluralidade e da aprendizagem (BATISTA, CAVALCANTE, UYTDENBROEK, 2007).

É um espaço de experimentação da liberdade na medida em que busca romper com as relações verticais e promover relações horizontais de interações pedagógicas, fundadas no diálogo no qual todos têm garantido a liberdade de expressão, a fala e a afirmação da escuta, respeitando as diferenças e incentivando a participação, ou seja, vivenciando a democracia. Essas ações revelam uma relação de diálogo fundadas na compreensão

> [...] de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e conscientes e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si-mesmo como uma pessoa entre as outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social. (BRANDÃO, 2008, p. 77).

O CEC também é um campo de pluralidade, onde diferentes sujeitos, com suas diversidades culturais, estão juntos, lado a lado, pensando, conversando, trocando, fazendo cultura. Sendo assim, também é um espaço da aprendizagem, porque ocorre o encontro-confronto de saberes e, consequentemente, a produção de conhecimentos, pois não nega os saberes experienciais dos estudantes, pelo contrário, respeita, valoriza e legitima esses saberes, buscando promover o diálogo com os outros saberes de seus pares, saberes que representam suas experiências individuais de vida e de partilha na vida social. Na verdade, encontramos a evidencia do valor do saber da experiência dos sujeitos em Paulo Freire (2007, p. 53), quando este afirma que, na atividade docente, não podemos "[...] recusar a importância da cotidianidade. É preciso sermos um pouco mais humildes quando nos referimos a este saber – o de experiência feito". Esses saberes em confronto com os problemas do mundo do trabalho e da vida, em movimento dialético, apresentam a possibilidade de construir coletivamente novas soluções, novos caminhos, novos conhecimentos.

Os diferentes programas que envolveram os CEC propostos pela SE/Pernambuco representavam real possibilidade de vivenciar a dinâmica que questionou o modelo de educação bancária e os conteúdos programáticos padronizados, pois os aludidos programas consideravam os saberes experienciais dos estudantes e garantiam o direito de participação,

ou seja, uma educação que contribuía para a emancipação dos sujeitos. Como afirma a entrevistada Porto (2011),

> Os Círculos de Educação e Cultura tanto a estrutura como o funcionamento e a concepção tinham inspiração e seus antecedentes na experiência do Movimento da Cultura Popular (MCP) da década de 1960 quando se concebia uma educação comprometida com um ideal de transformação e de humanização dos sujeitos. Portanto, rompia com a lógica da educação bancária, com as relações de saber verticalizadas e com a falsa dicotomia homem-mundo. [...] Os mesmos questionaram o conteúdo e a forma e a dinâmica na qual se realizava a educação de homens e mulheres. (PORTO, 2010 – Extrato da entrevista).

Nessa perspectiva, a EJA exigia novos conteúdos educativos que impulsionassem um processo de pesquisa, gerando "[...] uma dinâmica que supera o estático da concepção ingênua da educação, como pura transmissão de 'conhecimentos'" (FREIRE, 2006, p. 88). Também não poderia ser pensada de forma isolada, "[...] mas sempre em relação com os outros aspectos da ação cultural, tomada em sua globalidade. Discuti-la significa discutir também a política econômica, social e cultural do País" (FREIRE, 1984, p. 92).

Sendo assim, a organização do conteúdo programático nos diferentes programas desenvolvidos nos projetos implementados na EJA, no período de 1995-1998, estava comprometida com o projeto existencial do estudante trabalhador, pois os conteúdos a serem ensinados não eram estranhos ao cotidiano desses estudantes; eram, sim, conteúdos produzidos na prática social e no trabalho. Com isto, a SE/Pernambuco tentou, apoiada nesse entendimento, proporcionar oportunidades pedagógicas aos estudantes; analisar a realidade concreta com base nas discussões das suas pressuposições básicas sobre a realidade; superar o saber de pura experiência e avançar no sentido de construir um saber mais crítico, como nos ensina Paulo Freire,

> Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto à análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele. (FREIRE, 2007, p. 30).

A dinâmica de trabalho dos CEC superou o monólogo autoritário ainda presente em muitas escolas, pelo diálogo democrático que tomava a realidade dos estudantes como objeto de reflexão e ação, pois, neles, adotava-se como princípio que "[...] as pessoas, como seres

humanos, educam-se umas as outras e mutuamente se ensinam-e-aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura" (BRANDÃO, 2008, p. 78). Essa forma de trabalho tem contribuído para organizar as informações e experiências adquiridas pelos jovens e adultos, proporcionar discussões organizadas do saber construído com base em suas vivências e incorporar novos conhecimentos que possibilitem a compreensão crítica da realidade. Em outros termos, observamos que os CEC se constituíram em um processo de contextualização, problematização e efetivação da produção do conhecimento.

Em depoimento, Porto (2011) aponta outra importante contribuição do projeto do CEC: ser uma prática que tem possibilidades de ser experenciada, vivida, uma vez que não se trata de um referencial teórico, mas revela a unidade entre teoria e prática. Vejamos:

> [...] a ideia dos círculos rompiam com essa concepção de educação bancária, então era uma forte inspiração do pensamento freireano como subsídio teórico e como prática vivenciada, vivida, em movimento. Não foi só a idéia teórica da pedagogia, mas também como uma prática vivenciada numa perspectiva de transformação que rompia com essa concepção bancária, que levava em conta a vida cotidiana dos jovens e adultos apresentada sob formas que motivavam o debate e a organização de grupos, a discussão sobre o trabalho, sobre o universo vocabular e a seleção de temas da contemporaneidade e conjuntura. (PORTO, 2011 – Extrato da entrevista).

Essas experiências construídas pela SE/Pernambuco destinadas a repensar a educação para EJA, fundamentada na prática educativa comprometida politicamente com os segmentos sociais que têm sofrido diferentes processos de marginalização e diferentes formas de exclusão social, se aproximaram da compreensão da educação como ato político, ato de conhecimento e ato dialógico; portanto, uma educação orientada para a transformação da sociedade e para a emancipação dos sujeitos. Sendo assim, conforme explica Souza (2007), isso implicou construir uma proposta pedagógica fundamentada na concepção de educação que recuperasse o teórico, as finalidades educativas, adequasse os conteúdos programáticos e elaborasse ações pedagógicas cujo horizonte seria a libertação da maioria de nossas populações.

Neste estudo, após a análise dos documentos e das falas dos sujeitos da pesquisa, destacamos, como importante contribuição de Paulo Freire para a Secretaria de Educação de Pernambuco, os princípios norteadores para se desenvolver a gestão educacional democrática, a participação democrática, o exercício da autonomia e a descentralização do poder praticada nos fóruns itinerantes e nos conselhos escolares; os fundamentos político-pedagógicos para materializar-se a política de formação e valorização do profissional da educação por meio da

melhoria das condições de trabalho, a formação docente e as políticas de ensino, especificamente a relacionada à EJA. Com isso, estavam desenhados os elementos teórico-metodológicos de uma educação libertadora.

Enfim, a concepção de educação de Paulo Freire, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos, contribuiu na orientação das políticas educacionais formuladas e implementadas pela SE/Pernambuco, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA E PRÁTICA EDUCATIVA NO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE

Neste capítulo, que trata do trabalho de campo na SE/Camaragibe, objetivamos compreender como os fundamentos do pensamento freireano orientam as políticas curriculares e se materializam nas práticas pedagógicas escolares, na atividade docente-discente. De início, tratamos do processo de construção das políticas públicas e, especificamente, da política educacional no município, quando tomamos como objeto de análise o instrumento democrático de gestão educacional utilizado por esse sistema de ensino: as Conferências Municipais de Educação (COMEC). Em seguida, focamos o olhar para a prática pedagógica da professora que tem como princípios orientadores os fundamentos do pensamento de Paulo Freire.

4.1 O processo de construção da política educacional no município de Camaragibe

Em Pernambuco, a partir dos anos 1980, com a influência dos setores progressistas da sociedade, o modelo tecnocrático da gestão pública começou a ser questionado pelas formas participativas de gestão na perspectiva de instaurar nova ordem social democrática. Neste sentido, desenvolveu-se novo paradigma de gestão pública situado no campo político democrático e popular, caracterizado pela descentralização de poder e participação dos cidadãos nos processos de construção das políticas. Nos anos de 1990, as experiências de participação popular na gestão pública se multiplicaram e o município de Camaragibe se constituiu em um exemplo com experiências de formulação e implantação de políticas públicas caracterizadas pelo deslocamento do poder com a gestão participativa.

De acordo com Santana (2001, p. 4), em Camaragibe "[...] os critérios para definição das políticas públicas abandonaram os espaços reclusos dos gabinetes e tomaram o rumo das ruas, tendo como pressuposto, agora as vozes da cidade". Essa forma de governar, na qual o povo que elege não só delega, mas também define, implementa e fiscaliza, contribuiu, de forma significativa, para a melhoria da qualidade de vida de sua população bem como para o fortalecimento da democracia revelado na posição que a cidade ocupou como destaque nacional e internacional no campo da saúde, da educação, da cultura, da gestão[25].

[25] *Prêmio Prefeito Criança 1999 e 2000:* promovido pela Fundação Abrinq e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (Unicef). Esse prêmio é entregue à cidade que se destaca, nacionalmente,

A *Lei orgânica de Camaragibe*[26] (1990) assegura, do ponto de vista legal, a participação dos cidadãos nas decisões do município, conforme o capítulo X, no artigo 320, que estabelece: "O município assegurará a participação popular em todos os níveis decisórios de seus órgãos e entidades da administração direta e indireta, garantido o caráter democrático da gestão municipal". Apesar do respaldo da lei municipal, a materialização da participação popular depende da capacidade de mobilização, pressão e negociação da sociedade. Segundo Oliveira (2007), a efetivação da participação da população na administração de Camaragibe, deve-se tanto à vontade política do grupo que assumiu o governo municipal a partir de janeiro de 1997 quanto à mobilização dos movimentos populares do município para participarem da gestão.

Em 1997, no primeiro mandato do prefeito eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Paulo Roberto de Santana, no município de Camaragibe, foi instituído o Programa da Administração Participativa (AP) destinado a construir um modelo de gestão compartilhada por meio da participação direta, organizada e efetiva dos cidadãos na definição do projeto de cidade, das políticas e prioridades de ação do governo e no planejamento, gestão e controle da administração local.

A formulação do referido programa teve início durante a campanha eleitoral, em 1996, quando ocorreram várias reuniões com a população no Fórum da Cidade[27], a fim de se elaborar a proposta de programa de governo ancorado na escuta do povo e nas prioridades específicas de cada localidade. A cidade foi discutida, considerando a proposta de regionalização administrativa, que dividiu o município em cinco regiões com características

---

com programas e projetos destinados a crianças e adolescentes. *Prêmio Saúde Brasil 1999:* promovido pelo Ministério da Saúde e ofertado ao melhor Programa de Saúde da Família (PSF) do Brasil. Com esse prêmio, Camaragibe tornou-se referência nacional em PSF. *Prêmio Projeto Parcerias, Pobreza e Cidadania (1999):* promovido pela Fundação Getúlio Vargas (SP) e pelo Banco Mundial. O Programa Administração Participativa da Prefeitura de Camaragibe foi selecionado em 1999 para integrar esse projeto em razão de sua experiência de redução da pobreza. *Prêmio Gestão Pública e Cidadania 2000:* promovido pela Fundação Getúlio Vargas e Fundação Ford, concedido à cidade de Camaragibe por seu desempenho nos Programas de Atendimento à Mulher e de Administração Participativa. Esses programas ficaram em destaque nacional em 2000. *Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2001 e 2002*: promovido pelo Ministério da Educação e concedido à Secretaria de Educação e aos professores que vivenciaram experiências bem-sucedidas nesse nível de ensino. *Prêmio Prefeito de Expressão 2001*: promovido pelo jornal Diário de Pernambuco. Esse prêmio é oferecido aos administradores das cidades pernambucanas que apresentam um dos mais altos índices de desenvolvimento humano (IDH). Camaragibe ficou entre as 10 primeiras cidades colocadas. *Prêmio Mário Covas 2003:* promovido pelo Sebrae para as prefeituras que se destacaram com iniciativas de apoio às pequenas e microempresas mediante incentivo à sua criação, às condições de ampliação e sustentabilidade (REIS, 2004).

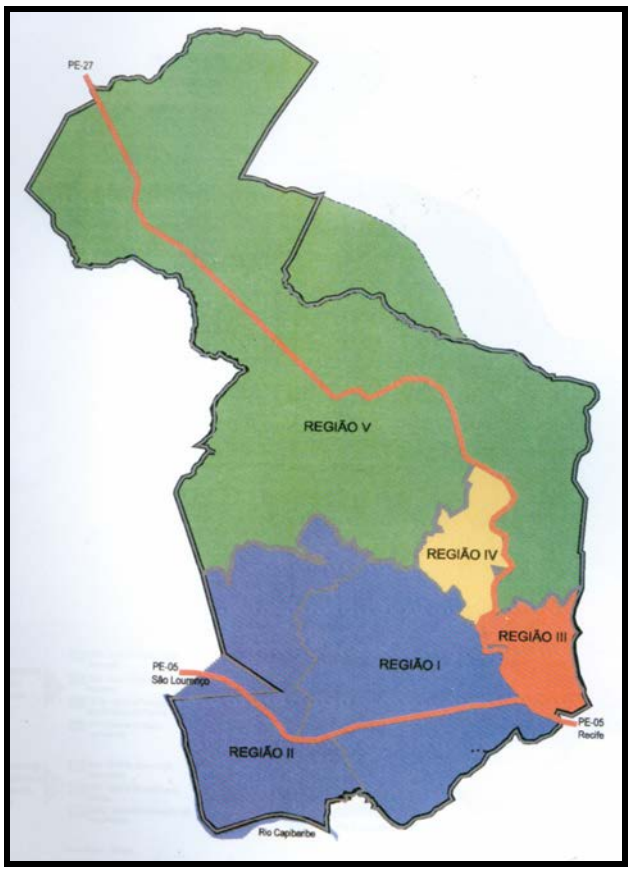
[26] A *Constituição* de 1988 possibilitou aos municípios brasileiros obter relativa autonomia política e financeira, pois cada um tem uma *Lei orgânica municipal*, elaborada pelos legisladores locais, que, apesar de considerar as *Constituições* federal e estadual, define as competências dos poderes municipais (executivo e legislativo) e as responsabilidades do governo local, considerando a especificidade do município (OLIVEIRA, 2007).

[27] Fórum da Cidade é um espaço aberto para a população debater questões relativas ao município de Camaragibe e sistematizar propostas de encaminhamento no sentido do desenvolvimento local.

socioespaciais distintas e complementares (figura 12). Essa divisão foi assumida após a eleição.

Figura 12

As cinco regiões político-administrativa do município de Camaragibe**.**



Região I (10,34 km²): Areeiro; Alto Santo Antônio; Aldeia; Alto da Boa Vista; Bairro Novo; Bairro dos Estados; Céu Azul; Celeiro; São Paulo; Santa Tereza; Timbi; Viana; Vila da Fábrica.
Região II (6,61 km²): Alberto Maia; Estação Nova; João Paulo II; Santana; São João São Paulo; Santa Mônica.
Região III (2,50 km²): Nazaré; Primavera; São Pedro; Vale das Pedreiras; Vila da Inabi.
Região IV (2,05 km²): Tabatinga.
Região V (30,02 km²): Aldeia; Borralho; Oitenta; Vera Cruz.

Fonte: CAMARAGIBE. Prefeitura Municipal de. **Plano diretor de desenvolvimento local (2004-2013).** Camaragibe: Prefeitura Municipal, 2004, p. 28.

De acordo com Cavalcante (2005), a proposta da gestão democrática do município foi pensada no sentido de consolidar a descentralização política, a transparência, a abertura ao diálogo e a construção de um projeto conjunto entre a população e o poder público. Sendo assim, o Programa AP fundamentou-se na redistribuição de poder com a mudança das relações entre o governo e a sociedade, "[...] a partir de um processo contínuo, dinâmico e flexível, que visa estabelecer canais efetivos para discussão/definição e acompanhamento das

políticas públicas e para a reorientação dos sistemas e serviços, visando uma maior eficiência da máquina pública" (MOURA, 2005, p. 46). Ele foi desenvolvido por técnicos(as) da prefeitura e pelos(as) delegados(as) comunitários(as) escolhidos(as) pelo voto direto dos(as) moradores(as)[28].

O Programa AP indica, como instrumentos para o processo de democratização da gestão municipal, com a participação direta da sociedade no processo decisório, conselhos, fóruns, seminários e conferências. Dessa forma, o processo de construção da política pública municipal tem-se pautado pelo padrão de gestão em que estão definidas as instâncias nas quais se efetivará a construção das políticas, as competências de cada uma e ainda os atores envolvidos, a fim de se estreitarem as relações entre poder público e os(as) cidadãos(ãs) do município. Essas instâncias de participação popular se constituem em formas inventivas que permitem aos atores sociais "[...] articular interesses coletivos sem apadrinhamentos, constituindo-se uma nova engenharia política das relações advindas da sociedade e da gestão urbana dos interesses da coletividade" (MENEZES, 2005, p. 32).

Os conselhos de administração popular[29] têm caráter deliberativo e desempenham a função de elaborar diretrizes gerais para a administração pública, fazer a prestação de contas, estabelecer as prioridades das regiões e de definir o plano de investimento/orçamento da cidade. Para Oliveira (2007), os conselhos são instrumentos da participação institucionalizada e se constituem em importantes conquistas da sociedade brasileira por possibilitar a participação de forma espontânea dos(as) cidadãos(ãs) nos processos políticos locais, na perspectiva da defesa dos interesses da coletividade, e não de corporações e de pequenos grupos restritos. Com essa compreensão, a Prefeitura municipal de Camaragibe publicou, em 2001, o livro *Conselhos setoriais e políticas públicas: uma construção coletiva em Camaragibe,* objetivando incentivar, ampliar e consolidar a atuação dos conselhos. O documento afirma: "A existência destes Conselhos, assegura a participação de organizações não partidárias, na definição da ação do estado, tornando-as, co-responsáveis junto ao governo, na busca de soluções para problemas sociais" (p. 7). Existem em Camaragibe,

[28] Os delegados têm a função de em diálogo com a população conhecer suas necessidade e trazer ao debate os seus pleitos para definir prioridades de ação e de investimentos da prefeitura, assim como fiscalizar a atuação do governo municipal. Em maio de 1997, foram realizadas plenária regionais para serem discutidas e formulados os critérios para escolha dos delegados. Em junho do mesmo ano, foram realizadas assembléias para eleição dos delegados. Foram eleitos 120 delegados (na proporção de 1 delegado para cada 1.000 habitantes). Em seguida, os delegados eleitos vivenciaram cursos de capacitação em orçamento público promovido pelo Centro Josué de Castro. Ao final da formação, em agosto, iniciaram o seu trabalho junto a comunidade fazendo o pleito por região e discutindo as políticas locais de desenvolvimento econômico, urbano e social (CAVALCANTE, 2005).

[29] A instituição dos conselhos de gestão e fiscalização de políticas públicas está prevista na *Constituição Federal* de 1988.

legalmente formados: conselho municipal da saúde, de defesa dos direitos da criança e do adolescente, de assistência social, de segurança, de alimentação escolar, de educação e o de desenvolvimento sustentável.

Os fóruns da cidade têm caráter consultivo. Seu papel é aglutinar o conjunto da sociedade civil, da administração pública e do poder legislativo, no sentido de construir as diretrizes dos projetos estruturadores para a cidade. Nós fóruns, ocorre a prestação de contas do governo municipal. Em abril de 1997, realizou-se o I Fórum da Cidade, para o qual foram convocadas as entidades, os conselhos e a população em geral para apresentação pública do AP. Desde então, até o ano de 2006, aconteceram anualmente os fóruns com discussões que objetivam incorporar nos programas estratégicos do governo as demandas da população; apresentar e implementar os planos de obras e avaliar as perspectivas de desenvolvimento para o município. Destacamos que o Plano diretor de desenvolvimento local 2004-2013[30] foi construído com base no diálogo entre o governo e a sociedade civil, nos quatro fóruns da cidade ocorridos entre os anos 2000 e 2004.

Os seminários e as conferências foram instituídos em Camaragibe, como espaços fundamentais para a construção das políticas públicas setorizadas. Tais espaços foram utilizados com possibilidade concreta para a população apresentar suas demandas, necessidades e propostas aos dirigentes do governo e com esses debater. Essas iniciativas tiveram como produto um conjunto de deliberações que deveriam ser cumpridas ao longo da gestão. Os atores desse processo são os(as) delegados(as), representantes da sociedade civil e dos conselhos objeto da natureza da discussão, e lideranças comunitárias.

No Programa AP, a preocupação com a qualidade da educação municipal é traduzida nas medidas vinculadas à participação da população na definição da política educacional. Tais medidas reforçam a intenção governamental de adotar práticas gestionárias de caráter democrático e participativo com a promoção das conferências municipais de educação, foco das nossas análises. Vale ressaltar que, além das COMEC, a SE/Camaragibe, para implantar e ampliar os níveis de participação na Secretaria e nas unidades escolares, buscou criar canais

[30] O documento – lei municipal que organiza o crescimento e funcionamento da cidade – se constitui como ferramenta importante de desenvolvimento local. Traz os objetivos e as estratégias para a ação pública e privada, com o objetivo de garantir as funções sociais da cidade. Apresenta como eixos estruturadores para o desenvolvimento local: o desenvolvimento da gestão local; o desenvolvimento urbano ambiental; o desenvolvimento socioeconômico. A implementação dos três eixos estruturadores será operacionalizada a partir do conjunto das treze políticas locais: desenvolvimento da gestão local (fortalecimento dos instrumentos democráticos de gestão, comunicação social e desenvolvimento institucional); desenvolvimento urbano ambiental (desenvolvimento urbano e meio-ambiente, transportes e mobilidade urbana, saneamento ambiental, habitação e regularização fundiária, gestão de risco das áreas vulneráveis); desenvolvimento socioeconômico (desenvolvimento econômico-social, educação, saúde, assistência social, cultura e esporte).

internos que permitissem a troca de ideias mediante a implantação de instâncias colegiadas de decisão nos diversos níveis da educação municipal. As reuniões de colegiados constituíram-se em espaço consultivo e deliberativo que permitiu a gestão compartilhada por um conjunto de pessoas com representações diversas que, no coletivo, discutiam e tomavam as decisões.

Os princípios democráticos e a dinâmica de discussões e deliberações vivenciadas nas reuniões de colegiados também norteiam as conferências municipais de educação em Camaragibe. As COMEC se caracterizam como importante instrumento de participação popular na definição, acompanhamento e avaliação da política educacional do município.

4.1.1 Conferência municipal de educação de Camaragibe (COMEC)

A política educacional do município de Camaragibe vem sendo construída com base nas conferências municipais de educação, com o envolvimento de diversos atores, que, de forma coletiva, compartilham uma prática democrática de gestão. Estas conferências ocupam lugar privilegiado no modelo de gestão participativa desenhado pelo governo municipal, uma vez que possibilitam a intervenção direta da população nos rumos da política educacional do município. Assim, o governo de Camaragibe, ainda no ano de 1997, estabeleceu a realização das COMEC a cada dois anos, como o principal mecanismo para a definição das diretrizes educacionais.

A realização dessas conferências requer o cumprimento de três momentos que constituem o exercício de mobilização e participação. No primeiro momento, são realizadas reuniões para a organização do evento, com representantes da SE/Camaragibe e com os diversos segmentos da sociedade civil envolvidos na construção da COMEC. Nelas, define-se o cronograma da conferência, formulam-se os objetivos, organizam-se as comissões e define-se o tema. No mesmo momento, também tem início a construção do regimento da pré-conferência e da conferência. No segundo momento, são realizadas as pré-conferências nas cinco regiões administrativas de Camaragibe. Nelas são eleitos(as) os(as) delegados(as) que irão participar da conferência com direito a voz e voto. A pré-conferência é considerada momento importante no processo, tendo em vista que constitui um fórum de debate que antecede a própria conferência, pois nele se iniciam as primeiras discussões relacionadas às questões educacionais. As pessoas das comunidades presentes fazem críticas e levam suas propostas diretamente aos dirigentes da educação municipal. No terceiro momento, ocorre a capacitação dos(as) delegados(as) eleitos(as) na pré-conferência. Concluídas essas etapas, realiza-se a conferência de educação, que consta de discussões das diretrizes e definição das

deliberações a serem incluídas no documento final, e, por fim, as plenárias de avaliação (ARAÚJO, 2005).

No período de 1997 até 2009, ocorreram, em anos alternados, seis conferências municipais de educação no município de Camaragibe, exceto a 4ª COMEC, que ocorreu três anos após a 3ª COMEC[31]. As COMEC, em geral, apresentaram a mesma estrutura organizacional que garantia a participação das instituições governamentais e da sociedade civil representadas pelos(as) delegados(as) eleitos(as) e também permitia dinâmica em que era possível, inicialmente, estabelecer um diagnóstico da educação da cidade e, em seguida, traçar diretrizes e ações educativas no âmbito das redes pública e privada, objetivando a melhoria na educação municipal. Os temas centrais discutidos nas COMEC foram: "educação e qualidade de vida", "educação a caminho do terceiro milênio", "educação para a felicidade", "educação com qualidade pela inclusão social", "alfabetizar: obstáculos a transpor, caminhos a seguir", "construindo o sistema articulado de educação: plano municipal de educação, diretrizes e estratégias de ação".

Na 1ª Conferência municipal de educação, ocorreu a avaliação da política educacional das redes de ensino de Camaragibe e a proposição de mudanças para essa política com as deliberações do coletivo dos atores envolvidos. Em linhas gerais, as diretrizes definidas para a política educacional contemplaram um conjunto de ações que visavam à garantia do acesso e da permanência de todas as crianças na escola, à melhoria das condições de ensino e aprendizagem, à valorização do educador e à gestão participativa (CAMARAGIBE, 1997). A 2ª COMEC buscou atingir três objetivos: ampliar a participação qualificada da população de Camaragibe na elaboração da política educacional local; avaliar a implementação das diretrizes e metas educacionais no município; consolidar as principais diretrizes da política pedagógica da rede municipal de educação (CAMARAGIBE, 1999). Já a 3ª COMEC teve como meta principal avaliar a implementação das diretrizes educacionais propostas pela 2ª COMEC e redefinir metas para o biênio subsequente, o que contribuiu para a elaboração do *plano municipal de educação 2001-2010* (CAMARAGIBE, 2001).

Na 4ª COMEC, as discussões e as propostas deliberadas sobre a educação em Camaragibe deram enfoque à inclusão dos cidadãos no processo social e foram estruturadas em três temáticas: "gestão educacional", que tratou da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e esporte na perspectiva inclusiva; "financiamento e gestão orçamentária da educação", com deliberações sobre a gestão dos recursos humanos e

[31] A 7ª COMEC aconteceu no ano de 2011, mas o documento final ainda não foi sistematizado e publicado.

profissionalização dos(as) professores(as) e sobre a gestão financeira; “gestão participativa”, que trouxe medidas para fortalecer o processo de participação na política educacional do município (CAMARAGIBE, 2005).

Na 5ª COMEC, nortearam as discussões três eixos: gestão do ensino; gestão escolar e gestão educacional. A gestão do ensino deliberou metas que tratavam desde a base material, como espaço físico, adequação do mobiliário, disponibilidade de fardamento e materiais didático-pedagógico, até aspectos pedagógicos com o incentivo ao desenvolvimento de projetos, em parceria com outras instituições educacionais, para a educação infantil, o ensino fundamental e EJA. A gestão escolar trouxe medidas de incentivo relacionadas ao projeto político-pedagógico, ao acesso e à permanência na escola e à melhoria das condições de ensino e aprendizagem. A gestão educacional fundamentou suas propostas no sentido de fortalecer a gestão participativa mediante a realização bianual das conferências municipais de educação e das plenárias de avaliação, que se realizavam em anos alternados; também propôs, na gestão orçamentária e recursos humanos da educação, medidas que assegurassem ao professor melhores condições para o exercício de suas atividades, a efetivação do plano de cargos, carreira e remuneração do magistério e a reformulação do estatuto do magistério, bem como a garantia da formação inicial e continuada (CAMARAGIBE, 2007).

Na 6ª COMEC, as reflexões e discussões no intuito de deliberar as propostas foram realizadas nos cinco grupos temáticos que estruturaram o funcionamento da conferência: (1) educação infantil; (2) educação do ensino fundamental; (3) educação de jovens e adultos; (4) educação especial; (5) ensino médio, educação à distância, ensino superior e profissionalizante. As deliberações nesses grupos temáticos referiam-se às diferentes dimensões do processo de escolarização, mas com olhar específico diante das particularidades de cada nível e modalidade de ensino (CAMARAGIBE, 2009).

As conferências municipais de educação vêm constituindo-se em instrumento democrático que permite a participação de todas as camadas da população na definição e no acompanhamento da política educacional no âmbito do município – espaço de debate sobre os problemas educacionais e sociais da comunidade o qual contribui para promover a construção conjunta de educação qualitativa de forma articulada. A dinâmica das COMEC tem consolidado os princípios democráticos na gestão educacional, na medida em que permite realizar o diagnóstico da educação do município, eleger as prioridades, avaliar a implementação das metas, discutir as temáticas para formular as propostas e, assim, definir diretrizes, objetivos e ações, bem como o processo de votação realizada pelos delegados, dando legitimidade e credibilidade às deliberações aprovadas. O compromisso assumido nas

COMEC tem propiciado propostas articuladas para a educação básica em todas as suas etapas e modalidades de ensino e assegurado as políticas e mecanismos necessários à garantia da valorização dos profissionais da educação em face das condições de trabalho e à garantia do programa de formação inicial e continuada.

Política de formação e valorização do profissional da educação no município de Camaragibe

As deliberações das COMEC referentes ao eixo valorização do profissional da educação apontam concurso e seleção, formação, salário e regime de trabalho, condições no exercício da profissão, avaliação de desempenho. Sobre formação, as medidas estão direcionadas a assegurar formação continuada de todos os segmentos dos(as) trabalhadores(as) em educação; apoiar atividades de estudo, no cotidiano escolar, previstas no projeto pedagógico das unidades educacionais; garantir o ingresso dos(as) professores(as) em cursos de pós-graduação oferecidos por instituições de ensino superior e reconhecidos pelo MEC. Ao tratar sobre salário e regime de trabalho, registram-se ações no sentido de criar o piso salarial para todos os(as) trabalhadores(as) em educação; criar níveis de progressão para os(as) professores(as) de nível superior e médio; garantir melhor remuneração aos profissionais da educação mediante a implantação do *Plano de cargos, carreiras e salários* (PCCS), considerando a possibilidade de haver outras formas de melhoria salarial, como as propostas pela comissão de política salarial. Quanto ao conjunto de elementos necessários para o exercício da profissão, deliberou-se assegurar ao(à) professor(a) melhores condições para realizar as suas atividades; garantir assessoria e apoio pedagógico às unidades educacionais.

Essas deliberações revelam a valorização dos profissionais da educação, contemplando tanto o processo de formação como as condições materiais de trabalho e a situação salarial. Podemos observar continuidade e ampliação das diretrizes que tratam das políticas destinadas aos(as) professores(as) nas COMEC realizadas.

Nas duas últimas conferências municipais de educação aqui abordadas, ao se tratar das diretrizes que norteariam o processo de formação dos(as) professores(as), percebeu-se avanço nas propostas, ao revelarem a busca pelo embasamento teórico que contribuísse para elucidar as discussões de aspectos importantes que retratassem questões vivenciadas na realidade de sala de aula: investimento para possibilitar a inclusão de estudantes portadores de necessidades educacionais especiais com o apoio permanente, na sala de aula, de profissionais

habilitados; formação e qualificação dos(as) professores(as) para o uso e difusão da Libras e do Braille; continuidade do programa de formação continuada para todos os segmentos e também de formação específica para os que atuam na educação infantil e na EJA; recebimento de revistas especializadas em educação; participação em eventos (seminários, congressos e outro) sem perda salarial e com ajuda de custos; afastamento integral e custeamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) para os(as) professores(as) aprovados(as) em seleção; momentos destinados à socialização e à troca de experiências entre professores(as) e estudantes; convênios com instituições de ensino superior a fim de atender à formação inicial e à continuada.

Nos documentos finais das referidas COMEC, destacam-se medidas significativas que tratam do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Tais medidas revelam a importância do trabalho cooperativo de diferentes profissionais do campo da educação para apoiar a prática educativa do(a) professor(a) por meio de acompanhamento de equipes pedagógicas multidisciplinares nas unidades escolares.

Quanto às condições materiais para o desenvolvimento do trabalho educativo, além de garantidas melhores condições para o exercício das atividades, estão asseguradas nos documentos medidas no sentido de se reformular e implementar o Estatuto do magistério e o Plano de cargos, carreiras e salários do magistério, assim como o aumento anual do piso salarial dos trabalhadores em educação da rede municipal de ensino. Vale ressaltar que o relatório final da última COMEC indica que a reformulação do PCCS deve ocorrer com a ampla participação dos profissionais de educação e dos órgãos representantes, como SISEMCg (Sindicato dos Servidores Municipais de Camaragibe) e CME (Conselho Municipal de Educação). No que se refere ao piso salarial, coloca-se como ação o cumprimento do pagamento do piso salarial nacional. Atualmente, o(a) professor(a) de nível médio em carreira inicial na SE/Camaragibe recebe um salário superior ao piso nacional aplicado em 2012.

Na mesma direção das deliberações das COMEC, o Plano diretor de desenvolvimento de Camaragibe, na política de educação contemplada no capítulo II, apresenta como objetivo garantir boa educação escolar para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos de Camaragibe (artigo 59). Assim, o referido plano indica várias estratégias, objetivando a garantia do acesso e da permanência na escola, a melhoria nas condições de ensino e aprendizagem, o fortalecimento da gestão participativa e a valorização do educador. Dentre as estratégias para valorização do(a) professor(a), destacamos a garantia de formação continuada

de todos os segmentos dos trabalhadores em educação e o apoio à formação em nível superior e ao acesso a cursos de pós-graduação.

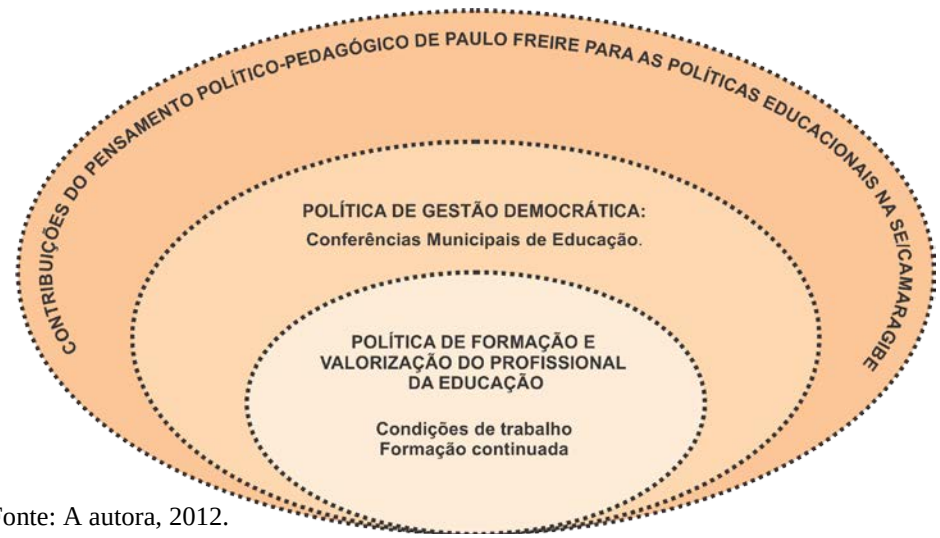
O processo de construção da política educacional no município de Camaragibe, com base nas conferências municipais de educação materializou os princípios democráticos mediante o exercício da cidadania no qual os camarajibenses pensaram coletivamente sobre a educação do município e deliberaram os caminhos a seguir. Esse processo permitiu evidenciar um dos aspectos importantes para a qualidade da educação básica: a valorização do profissional da educação tanto nas condições materiais de trabalho quanto no processo de formação.

4.1.2 As políticas educacionais do município de Camaragibe: dialogando com Paulo Freire

Os fundamentos que embasam as políticas educacionais da SE/Camaragibe apresentam organicidade com os princípios da participação democrática, do exercício da autonomia e da descentralização do poder que nortearam as políticas educacionais formuladas e praticadas na SE/Pernambuco, nos anos de 1980 e 1990, a fim de desenvolver a gestão educacional democrática. Encontramos esses princípios na política de gestão e na política de formação e valorização do profissional da educação aplicadas pela SE/Camaragibe. Os processos participativo e dialógico praticados na construção de tais políticas revelam em seus fundamentos aspectos do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, conforme apresentamos na figura 13.

Figura 13

Contribuições do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire para SE/Camaragibe



Fonte: A autora, 2012.

Na política de gestão, a Secretaria de Educação do Município de Camaragibe, por meio das conferências municipais de educação, vivenciou um processo democrático que objetivava avaliar, (re)definir metas e acompanhar a política educacional do município. Na política de formação e valorização do profissional da educação, buscou-se a dignificação do trabalho dos(as) professores(as) com medidas que tratavam das condições de trabalho e do processo de formação.

A experiência de Camaragibe evidencia uma mudança nas relações de poder entre governo e sociedade, na perspectiva da partilha de poder no que se refere aos processos decisórios, construindo uma gestão que supera o modelo tradicional caracterizado pela centralização do poder, práticas políticas clientelistas, autoritárias e conservadoras. Tem como princípio a participação efetiva da população no processo de elaboração das políticas públicas por meio das diferentes instâncias de participação.

Para materializar o processo de democratização da gestão pública, o governo municipal incentivou a criação de diversos conselhos com a participação da sociedade civil e a realização dos fóruns, seminários e conferências. Tais iniciativas mostram a construção de diferentes espaços que possibilitam a interferência direta dos(as) cidadãos(ãs) nas ações públicas.

No campo da educação, as conferências municipais revelam a intenção do governo no sentido de vivenciar a democratização da gestão educacional com a participação popular. As conferências se constituíram efetivamente, em espaços privilegiados de definição da política de educação com a intervenção da comunidade na definição dos rumos da política educacional. Para a entrevistada Azevedo (2011),

> A Primeira Conferência de Educação apontou nessa direção, mobilizar a comunidade, os sujeitos da educação. Foi um movimento muito interessante, porque a gente tinha em paralelo a ação participativa. Então, a gente trabalhou em paralelo com a Secretaria de Planejamento e conseguimos uma mobilização bastante significativa da comunidade. Foi um marco nesse sentido. (AZEVEDO, 2011 – Extrato da entrevista).

Oliveira (2007) ressalta que, em Camaragibe, em termos de participação, há avanços maiores do que determina a lei, pois todas as conferências municipais (saúde, educação, assistência social e juventude) são deliberativas. Especificamente, tratando-se das conferências municipais de educação, os estudos desenvolvidos por Araújo (2005) evidenciam que os atores envolvidos nesse processo percebem a COMEC como um espaço de formulação de política pública e vêm que, por intermédio desse mecanismo, a educação

municipal pode incorporar mudanças que gerem melhorias substanciais da educação e da escola pública.

Ações desenvolvidas em Camaragibe mostram princípios reveladores de aprendizagens significativas para a vivência da prática democrática, como o exercício do diálogo, o respeito e a valorização do outro. No exercício do diálogo, a atitude da escuta é evidenciada como elemento fundamental para a prática dialógica. A participação é vivenciada de forma autêntica, não só no nível da consulta mas também no nível das decisões. Em depoimento, Araújo (2011) ressalta que um dos princípios que fundamentava o trabalho desenvolvido em Camaragibe

> [...] era a escuta do outro, quem era esse outro? Era o município que está lá, que tem que fazer conjunto, não é a gestão fazendo para ele, é a escuta desse professor que está na sala, mas vai mais além, é a escuta do pai que colocou o aluno na escola. E como se faz essa escuta? É uma escuta que tem que ser levada em consideração nas decisões, é você trabalhar junto com esse pensamento que está lá, é valorizar esse conhecimento. Acho que aí onde tem muito a questão de Paulo Freire. (ARAÚJO, 2011 – Extrato da entrevista).

A prática dialógica estava presente tanto nas ações desenvolvidas no âmbito geral, no nível de governo, na SE/Camaragibe, quanto nas unidades escolares, pois as discussões ocorriam de forma articulada, entre o sistema de ensino e os profissionais envolvidos na dinâmica da escola.

> Havia uma interação entre fala e escuta. Fala e escuta entre os professores, fala e escuta professor-aluno, fala e escuta entre professor-aluno e a equipe de ensino. Então, esse processo de fala e de escuta era a efetivação desses princípios de Freire. Por que havia o lugar da nossa fala e havia uma escuta. E uma escuta para se fazer presente ou se materializar na discussão e nos encaminhamentos da escola. (ALMEIDA, 2011 – Extrato da entrevista).

Na busca de novos caminhos para a melhoria da educação, o governo de Camaragibe tem garantido a participação dos diversos setores envolvidos na educação local, com a intenção de assegurar o processo de democratização do ensino público municipal. Sendo assim, tem posto em prática a gestão participativa nas diversas instâncias que compõem a SE/Camaragibe. Nessa direção, esta secretaria, em 1998, desenvolveu no universo de professores, dirigentes e demais funcionários das escolas a pesquisa intitulada *Construindo a educação na cidade Camaragibe: gestão participativa.*

Com esta pesquisa, objetivou-se construir um diagnóstico da gestão da educação e utilizá-lo como referência para definição das ações. Para tanto, foi aplicado um questionário a cada segmento[32] para se conhecerem as concepções dos diferentes sujeitos sobre o processo de gestão com base nas suas avaliações referentes às práticas de gestão da escola e da rede e nas suas sugestões relativas a como essas práticas deveriam acontecer na perspectiva da gestão participativa. A análise das concepções dos três segmentos participantes da pesquisa possibilitou identificar problemas, limites, possibilidades e sugestões para a construção do processo participativo na educação. Com base nessas informações, a SE/Camaragibe procura consolidar canais institucionais para que a participação na gestão da rede pública de ensino se materialize no cotidiano das escolas, contribuindo, assim, para a sua qualificação (FERREIRA, 1999).

Segundo Santos (2005), os resultados da pesquisa vêm sendo utilizados como subsídio para a realização de ações propiciadoras do processo de participação na gestão das escolas e na da rede de ensino. Dentre essas ações, ele destaca o processo que levou à construção da *Proposta curricular para as séries iniciais do ensino fundamental do ano de 2000*.

A entrevistada Arruda (2011) também destaca que a construção da proposta curricular da rede no ano de 2009 foi vivenciada mediante um processo democrático comprometido com o princípio do exercício do diálogo. Para formulação dessa proposta curricular, a SE/Camaragibe proporcionou as condições necessárias para que a equipe de professores(as) convidados(as) fizessem o trabalho aos sábados, com a ajuda de custo em parceria com os(as) assessores(as) dessa secretaria e das instituições federais. A dinâmica de trabalho consistiu, inicialmente, em momentos de estudo para a construção do documento, seguidos de leitura e discussão do material produzido em todas as escolas da rede. Nas escolas, os(as) professores(as) interrompiam suas atividades durante duas horas por turno, a fim de fazer a leitura do que tinha sido construído e proceder às modificações necessárias. Esse material foi enviado à SE/Camaragibe, onde a equipe de assessores(as) o analisou, realizou as modificações, reorganizou o documento e o devolveu às escolas, para que os(as) professores(as) pudessem estudá-lo e avaliar as mudanças feitas. Esses momentos ocorreram várias vezes, durante a construção da proposta, permitindo que o coletivo dos professores da rede participasse do processo. Ao concluir essas etapas, a SE/Camaragibe entregou a proposta

[32] Segmento dos(as) professores(as), segmento dos(as) diretores(as) e segmento dos(as) trabalhadores(as) das escolas que envolvem auxiliares administrativos, de serviços gerais e de secretaria, merendeiros(as), secretários(as) e guardas municipais.

curricular aos professores e a tomou como objeto de estudo durante toda a formação continuada realizada no ano de 2010[33].

O processo vivenciado é ressaltado no relato de Almeida (2011) como revelador dos princípios freireanos de pensar os documentos com base na escola. “Que escola? O que tem? Quais as suas necessidades? Isso está bem pautado naquilo que Freire escreveu no livro Educação na cidade, quando ele diz: ‘como é que eu posso preparar uma proposta para uma escola quando eu não sei que escola nós temos’”.

Assim, entendemos que a metodologia de trabalho para a construção das propostas curriculares tomou como princípio o diálogo de diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de, juntos, contribuírem com seus saberes na formulação de uma proposta coerente com a realidade das escolas do município, que atendesse às suas necessidades e permitisse o desenvolvimento dos estudantes. A metodologia adotada tem coerência com os princípios freireanos ao possibilitar a construção da proposta curricular com a participação efetiva dos(as) professores(as).

Entretanto, as entrevistadas Almeida (2011) e Araújo (2011) reconhecem que esse aprendizado do diálogo, no sentido de estar disposto a escutar para refletir e construir coletivamente, não é fácil. Segundo elas, trata-se de uma das dificuldades vivenciadas nesse processo: “[...] então o que mais me chamava atenção era o estranhamento de alguns educadores para essa escuta” (ARAÚJO, 2011 – Extrato da entrevista).

O respeito e a valorização do outro são princípios presentes nessas iniciativas e revelam a importância da SE/Camaragibe em desenvolver um trabalho coletivo a partir da compreensão de que todos possuem um conhecimento válido. Sendo assim, juntos, podemos construir saberes que cooperem para a formulação de novas propostas que contemplem a diversidade. Nesse sentido, a gestão participativa apresenta atribuições pedagógicas na medida em que os processos de tomada de decisão se caracterizam como espaços de aprendizagem onde o(a) cidadão(ã), participando, aprende e também ensina.

> Eu vejo muito a questão do Paulo Freire nesse grupo, na prática de vida dessas pessoas de fazer um trabalho colegiado, de fazer um trabalho conjunto [...], o grupo que estava à frente era um grupo que fazia junto, fazia junto com a população, definia as questões juntos. Como exemplo, tem as conferências de educação que eram feitas com muito envolvimento da população. (ARAÚJO, 2011- Extrato da entrevista).

[33] Vale destacar que a metodologia utilizada no processo de construção da proposta curricular de 2009 já tinha sido praticada na formulação da proposta curricular de 2000.

Essa forma de trabalho coletivo também está presente no cotidiano escolar, na medida em que o trabalho desenvolvido nas escolas é vivenciado com a cooperação dos diferentes sujeitos. A equipe de ensino da SE/Camaragibe desenvolve um trabalho nas unidades escolares, fazendo rodas de discussão, no intuito de subsidiar o(a) professor(a) nas diferentes questões que envolvem o seu cotidiano.

Segundo Cavalcante (2005), esses mecanismos, apesar de terem contribuído para alargar o espaço público com a participação dos camarajibense na gestão, apresentaram algumas dificuldades ao longo do processo, como: a falta de articulação interna com todas as secretarias e unidades administrativas; a dificuldade de administrar uma máquina enraizada com a cultura clientelista e autoritária; a prática política dos delegados caracterizada pelo corporativismo e interesse político-eleitoral; os poucos recursos para o programa. Apesar de tais dificuldades, Moura (2005) cita como conquistas o processo de construção da cidadania, o resgate da autoestima da população com respeito a sua cidade, e a ampliação do espaço público.

Como nos lembra Paulo Freire, vivenciar a democracia requer disponibilidade para superar interesses individuais e pensar no bem coletivo, requer aprendizagens que possibilitem a prática dialógica, o reconhecimento do outro e o respeito às suas diferenças e a conquista da autonomia. Essas aprendizagens se constroem por meio das experiências democráticas praticadas. Assim, a SE/Camaragibe traz contribuições significativas quanto às formas inventivas do processo de gestão democrática das políticas educacionais e, por conseguinte, na política de formação e valorização do profissional da educação discutida a seguir.

Conforme proposto nos documentos, a SE/Camaragibe não só investiu na política de formação e valorização do profissional da educação com o programa de formação continuada de professores(as), como também garantiu trabalho periódico coletivo e os estudos quinzenais na escola. A valorização salarial na rede municipal vem avançando em relação a alguns municípios pernambucanos e tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida desses profissionais, o que significa importante estímulo para o desempenho de suas atividades. Nesse sentido, a entrevistada Basílio (2011) relata:

> Uma coisa importante que eu observei em Camaragibe é na qualidade de vida dos professores na gestão de Paulo Santana, porque ele aumentou o salário e ficou mais do que Recife. Os professores adquiriram qualidade de vida, porque o salário aumentou, tiveram outra formação, compraram até carro zero! O professor ganhou dignidade de vida, que é fundamental! Você não pode ser uma pessoa melhor se você não tem qualidade de vida, não tem dignidade de sobrevivência! (BASÍLIO, 2011 – Extrato da entrevista)

Quanto aos programas de formação, um dos aspectos ressaltados em depoimento por Azevedo (2011) é o processo de planejamento desses encontros: prioridade à qualidade do conteúdo da formação; as pessoas convidadas para trabalhar com os professores eram pessoas que se orientavam pelos princípios freireanos[34]; estrutura física digna para os encontros, que acolhesse os(as) professores(as) a fim de se construir um ambiente de valorização e respeito a esse profissional.

O conteúdo das formações tinha como principal referencial o pensamento de Paulo Freire. Um dos principais eixos era o respeito ao saber do estudante, ou seja, dever-se-ia reconhecer que ele também tinha um conhecimento importante e pertinente ao trabalho em sala de aula, como ressalta Azevedo (2011):

> [...] nós fizemos toda uma série de formação de professores, encontros pedagógicos no sentido de oferecer um embasamento a esses professores do ponto de vista teórico e metodológico nessa direção: do respeito ao aluno, no sentido de respeitar, o que Paulo Freire falava, a bagagem que esse aluno traz. (AZEVEDO, 2011 – Extrato da entrevista)

Vale ressaltar que, segundo a entrevistada Basílio (2011), tais formações fomentaram o entusiasmo, motivando os(as) professores(as) da rede para investir na sua qualificação mediante uma formação acadêmica.

> A gente tinha uma rede que poucos tinham o curso superior. Hoje em dia, temos uma rede que cresceu, se fortaleceu. Por quê? Fizeram universidade, fizeram mestrado, fizeram doutorado, incentivado por uma discussão, por um incentivo, por uma política que fazia com que o outro sentisse que precisava estudar e que tinha direito. [...] Foram as formações que fomentou a vontade de estudar. (BASÍLIO, 2011 – Extrato da entrevista).

Os encontros quinzenais nas escolas possibilitaram aos(as) professores(as) em articulação com a equipe pedagógica oportunidades de socializar experiências no coletivo; refletir sobre suas práticas; dialogar sobre as diferentes questões que envolviam o cotidiano escolar; realizar estudos para fundamentar tais discussões. A equipe pedagógica se fazia presente nas escolas, a fim de acompanhar a repercussão dos estudos realizados no processo de formação no trabalho docente, nas unidades escolares, bem como de contribuir com referenciais teóricos sobre as questões escolares e de ensino que surgissem.

[34] Entre os professores colaboradores neste período, estavam João Francisco de Souza, Eliete Santiago e Mauro José da Silva.

Esse contexto de formulação das políticas e da produção do texto reveladores da compreensão do papel desempenhado pelo(a) professor(a) no processo de escolarização e o reconhecimento das entrevistadas de que tais elementos têm contribuído para a prática do(a) professor(a) nos mobilizaram no sentido de compreender como ocorre a materialização dessas políticas no chão da escola. Assim, seguimos no caminho investigativo para o interior da escola, mais especificamente, a sala de aula, a fim de observar o trabalho docente-discente no contexto da prática.

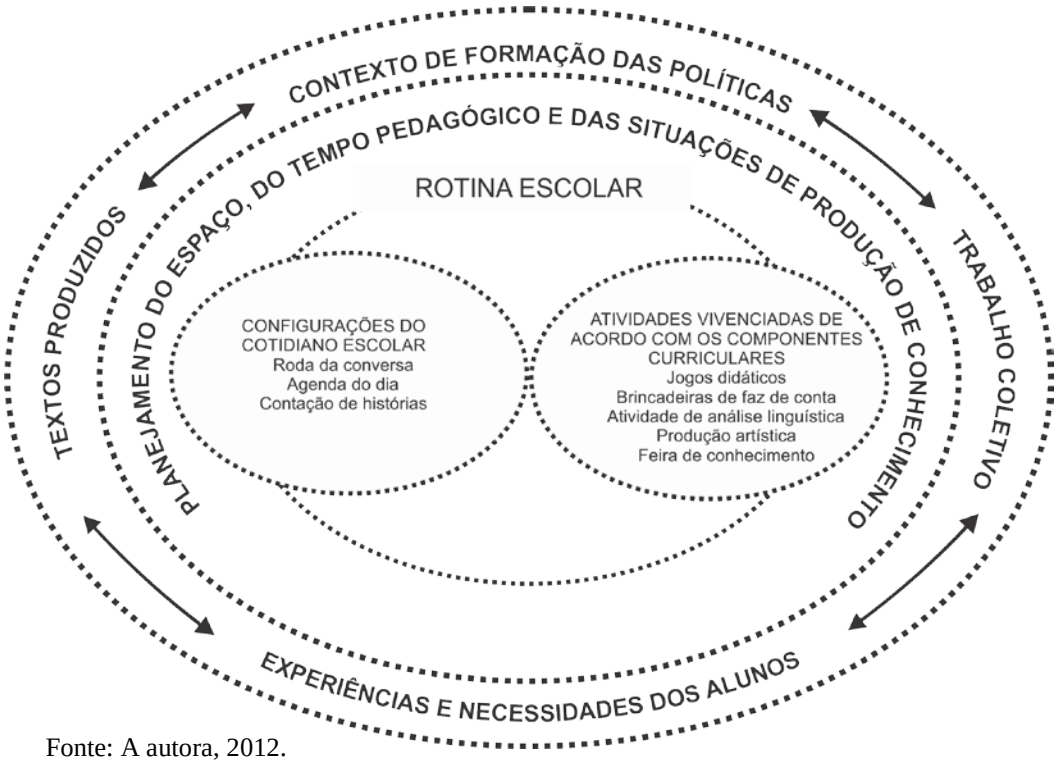
4.2 O olhar para o trabalho na relação docente-discente no chão da escola

A dinâmica da sala de aula é constituída de ações reveladoras de princípios que fundamentam as opções traduzida nos objetivos, conteúdos programáticos e metodologias utilizadas. Essas escolhas traduzem as concepções dos professores em torno do papel da educação, a maneira como entendem o mundo e as relações humanas e os papéis dos sujeitos sociais e o seu próprio na sociedade, bem como embasam as relações que estabelecem com o conhecimento. É com essa compreensão que analisamos as articulações entre os fundamentos e ações desenvolvidas no trabalho pedagógico docente-discente, tendo como referência os princípios freireanos.

As ações desenvolvidas pela professora no cotidiano escolar tiveram origem no processo de planejamento do espaço[35] e tempo pedagógicos. Na organização do tempo pedagógico, a professora planejou diferentes atividades que faziam parte da rotina diária e outras vivenciadas de acordo com os conteúdos programáticos dos componentes curriculares que seriam trabalhadas. Tais ações, representadas na figura a seguir, foram objeto de observação e registro e constituíram objeto de análise.

[35] Neste trabalho, utilizaremos o termo **espaço pedagógico** para representar os diferentes ambientes da escola, onde se efetiva a intencionalidade da prática pedagógica na relação docente-discente. Não se limita ao espaço convencional da sala de aula.

Figura 14
As ações desenvolvidas pela professora no cotidiano escolar.



Fonte: A autora, 2012.

O planejamento é um processo de organização do trabalho pedagógico que possibilita o pensar sobre possível e viável fazer revelador da intenção de trabalho. Os elementos norteadores provêm da Secretaria Municipal de Educação, juntam-se às necessidades da realidade infantil as quais estão fundamentadas nos objetivos para essa primeira etapa da educação básica, conforme a proposta curricular. O planejamento representa para a professora o processo de tomada de decisões quanto às opções e ações de atividades a serem desenvolvidas nas situações de ensino e de aprendizagem, de acordo com os objetivos necessários ao desenvolvimento das crianças. Trata-se, portanto, de atividade coletiva com que se constroem projetos de trabalho baseados nas trocas de informações com outros professores e no dia a dia com as crianças. O planejamento semanal (anexo B) é articulado com os projetos pedagógicos da escola; já o planejamento diário é apresentado e negociado com as crianças. Fundamenta-se o planejamento no princípio da flexibilidade, considerando-se a compreensão de que o fazer educativo, apesar de ter uma intencionalidade, os seus resultados não podem ser previamente determinados em razão da dinâmica do cotidiano escolar.

4.2.1 A organização do espaço e tempo pedagógicos: o contexto da sala de aula

A organização do espaço pedagógico está sob a responsabilidade da professora que o organiza de acordo com as atividades a serem vivenciadas. Cotidianamente, chega antes das crianças, para arrumar o ambiente, o mobiliário e os materiais que serão utilizados durante a aula. Essa atitude revela respeito às crianças e ao trabalho a ser realizado, além de contribuir para potencializar o tempo pedagógico, pois, à medida que as crianças entram na sala, sempre a encontram organizada.

Na vivência das atividades, usa-se o mobiliário ou tapetes emborrachados. As mesas e as cadeiras são dispostas em forma de um único semicírculo que envolve toda a turma ou em forma de pequenos círculos a constituir grupos de cinco a seis crianças. Usam-se os tapetes emborrachados também para acomodá-las sentadas, dispostas da mesma forma. Essa organização permite a troca entre os pares, além da ampla circulação da professora que contribui para o atendimento individual e coletivo, potencializando a interação entre a professora e as crianças e das crianças entre si. Essa forma de organizar o espaço de trabalho propicia-lhes a construção do conhecimento, a descoberta e a valorização do outro no exercício do trabalho coletivo. Vale ressaltar que o tipo das mesas e cadeiras adquiridas pela Secretaria Municipal de Educação para as salas da educação infantil favorece esta dinâmica (figura 15).

Figura 15
Mobiliário utilizado pela Educação Infantil.

Fonte: foto tirada pela autora, 2011.

A escola se organiza por meio de projetos pedagógicos amplos como elementos para subsidiar o trabalho dos(as) professores(as) mediante processo flexível em que cada turma constrói projetos adequados aos seus níveis e necessidades. Assim, o modo como a professora planeja a organização do tempo pedagógico está articulado a esses projetos, construídos coletivamente nas reuniões pedagógicas, e aos projetos desenvolvidos, especificamente, com a turma. No período observado, a maior parte das atividades estavam inseridas no projeto que envolvia toda a escola: Saúde na Escola. Assim, a turma de educação infantil trabalhou com a temática "alimentação saudável" (anexo C) e algumas atividades estavam articuladas ao projeto específico da turma "Convivendo com as diferenças" (anexo D). Convém lembrar que os projetos pedagógicos são utilizados como um caminho para superar a padronização na organização curricular, pois, além de possibilitar trabalhar os conteúdos curriculares com base em temáticas ou problemas reais, identificados como significativos para as crianças, proporcionam situações de ensino e aprendizagem contextualizadas, favorecendo a participação ativa desde a sua programação à construção do conhecimento.

4.2.2 Organização das situações de produção de conhecimento

Os estudos e discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem apontam como desafio superar a concepção, ainda presente, de que ensinar é transferir conhecimentos. Tais estudos colocam em questão o papel desempenhado pelo(a) professor(a) com base na compressão de que ensinar é criar e organizar situações de aprendizagens que possibilitem a produção de conhecimento (FREIRE, 2003). Isso requer postura aberta, crítica e criativa do(a) professor(a) para, em diálogo com os estudantes, vivenciar permanente movimento de construção de saberes.

Nessa direção, a professora realiza ações sistemáticas a fim de oferecer às crianças oportunidade de terem situações de produção de conhecimento e, intencionalmente, seleciona e prepara os recursos didáticos em função dos seus objetivos. Durante as atividades, a professora desempenha o papel de mediadora do processo de produção do conhecimento: orienta as crianças para desenvolver o trabalho, incentiva a participação de todas, motiva e estimula tecendo elogios. Cuida de perguntar o caminho percorrido ao elaborarem suas respostas, pois não se preocupa apenas com os resultados finais e valoriza as diferentes respostas mediante gestos e aplausos. Nas atividades individuais, orienta e corrige as atividades de cada aprendiz. Estas atitudes refletem positivamente no comportamento das crianças, pois observamos que estas demonstravam prazer em participar das atividades

propostas. Em alguns poucos momentos, quando uma ou outra criança não demonstrava vontade de participar das atividades, a professora tentava motivá-las, utilizando diferentes estratégias, entre as quais se destacavam: convidava individualmente, incentivava junto com as outras crianças, chamando-a pelo nome, estimulava, mostrando os materiais didáticos que estavam sendo utilizados. Entretanto, observamos que a professora tinha atitude de respeito ao momento de elas quererem ou não participar da atividade proposta. Quando alguma criança estava dispersa, brincando e tirando a atenção de alguns colegas, a professora conversava sobre aquela atitude e relembrava as regras de convivência construídas coletivamente no início do ano letivo e fixadas na parede[36].

Enfim, as situações de produção de conhecimento estão organizadas com atividades que fazem parte do processo educativo das crianças vivenciadas diariamente e outras atividades vivenciadas em diferentes dias da semana, de acordo com os objetivos dos componentes curriculares para a educação infantil que constituem o cotidiano escolar.

Configurações do cotidiano escolar

O cotidiano escolar envolve atividades articuladas de produção do conhecimento praticadas todos os dias, como a roda de conversa, a agenda do dia e a contação de história.

1. Roda de conversa

A roda de conversa demarca o início das aulas. É uma situação de produção e socialização do conhecimento. Essa atividade se constitui em um momento pedagógico do qual cada criança tem a oportunidade de compartilhar com as demais experiências vivenciadas e atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar. Com ela, perseguem-se diferentes objetivos: incentivar a fala e a escuta; desenvolver atitudes e valores; trabalhar a oralidade e conteúdos curriculares; provocar nas crianças a curiosidade e o desejo de participar das atividades a serem realizadas durante a jornada.

A professora incentiva as falas das crianças, perguntando, relacionando e explorando as suas histórias; tem postura de escuta atenta, orientando e dando exemplo, para que façam o mesmo durante a fala do colega. Quando todos querem falar ao mesmo tempo, ela tenta organizar as falas, lembrando sempre as regras de convivência. Com base na fala das crianças

[36] Acordo com as regras de convivência: “Pode: cuidar dos materiais; respeitar os colegas e funcionários; avisar quando for sair da sala; ler e ouvir histórias; fazer atividades. Não pode: mexer no material do outro sem pedir; gritos na sala; atrapalhar os colegas durante as atividades.”

sobre as situações vividas, a professora realiza momentos de reflexão sobre valores, assim como estimula o desenvolvimento de atitudes. Isso pode ser percebido no relato que fizeram com a boneca negra e com a boneca branca que levaram para a casa[37]:

> Rebeca[38]: Meu avô passou à tarde brincando comigo e com Talita.
> Professora: Olha só, e tem gente que muitas vezes pensam que brincar de boneca é 'coisa só de menina'.

A professora aproveita a oportunidade para incentivá-las a vivenciar novas experiências baseada na fala das crianças sobre passeios a diferentes lugares:

> Roberto: Ontem eu visitei a biblioteca com minha mãe.
> Professora: Ah! Abriu uma nova biblioteca em Camaragibe, peçam aos pais para levarem vocês.
>
> Camila: Eu trouxe um livro que ganhei do meu irmão, ele comprou na Bienal do Livro.
> Professora: Vocês sabem o que é a Bienal do Livro? É uma feira de livros, onde acontece várias atividades, como contação de histórias. Ela está sendo realizada no Centro de Convenções, em Olinda. Vocês sabem como chegar lá? É fácil! Pega o ônibus do loteamento até o metrô; depois o metrô e desce na estação de Joana Bezerra, e pega o ônibus de Jardim Brasil, e desce na parada do Mirabilândia. Chamem os pais para irem com vocês!

Na roda de conversa, também ocorre a escolha dos ajudantes do dia e a contagem das crianças. O ajudante do dia tem a responsabilidade de auxiliar a professora no desenvolvimento das atividades. A escolha ocorre, seguindo a lista com os nomes de todas as crianças em ordem alfabética, fixada na parede. Os dois ajudantes são sempre um menino e uma menina. Após a escolha, a professora apresenta fichas com todos os nomes das crianças para que identifiquem o seu, dos colegas e dos ajudantes. As fichas com os nomes dos ajudantes são fixadas no mural "ajudantes do dia". É a oportunidade em que se realiza a análise linguística: exploram-se os nomes próprios, as letras iniciais, a quantidade de letras e sílabas e as letras semelhantes. As crianças, por sua vez, esperam motivadas, pois gostam de desempenhar a função de ajudar a professora no decorrer da aula. O registro da frequência do dia se faz de forma dinâmica e participativa: ela solicita aos ajudantes contarem a quantidade de crianças, quantidade de meninos e meninas; escreve, junto com todos, o nome meninos e meninas no quadro branco e pede que os ajudantes representem a quantidade por meio de bolinhas. Em seguida, junto com a turma, ela confere as respostas, realizando as correções

[37] A ida das bonecas para as casas e o relato sobre o que fizeram com as bonecas fazem parte de uma das ações desenvolvidas no projeto "Convivendo com as diferenças".
[38] Os nomes próprios utilizados para as crianças são fictícios.

necessárias, pede aos ajudantes para procurarem nas fichas o numeral correspondente às quantidades e fixem no mural que indica a quantidade de crianças (meninos/meninas). Quando o ajudante tem dificuldades em fazer a contagem das crianças, a professora caminha com ele no semicírculo, ajudando-o.

Esta atividade revela a concepção de educação libertadora, fundamentada na visão humanista crítica, que vê o ser que aprende como um todo – sentimentos, pensamentos e ações –, não se restringe à dimensão cognitiva. Isso porque o exercício de fala e escuta permite aos sujeitos do processo educativo, professora e crianças, conhecer a realidade de cada um, trabalhar valores e atitudes, socializar saberes e trabalhar os conteúdos programáticos da educação infantil por meio de situações significativas.

2. Agenda do dia

A segunda atividade que constitui o ritual de início das aulas é a construção da agenda do dia. A professora, conversando com as crianças, escreve no quadro a agenda, ou seja, relaciona as atividades a serem desenvolvidas durante a aula, inclusive o horário da merenda e das brincadeiras. Solicita atenção enquanto escreve as palavras, soletrando vagarosamente, e pergunta quais as letras a utilizar para escrever as palavras. Às vezes, as crianças têm a oportunidade de escolher algumas das atividades; outros momentos, a professora negocia. Por exemplo, elas pedem a atividade da pintura, mas a professora argumenta que isso já foi vivenciado no dia anterior. Ao anunciar a agenda do dia, vibram alegremente, com algumas atividades, como cantinho da leitura e contação de história. As atividades agendadas são flexíveis e alteram de acordo com as necessidades que surgem no desenvolvimento da aula. Por exemplo, se uma das aulas ultrapassar o tempo planejado para executar determinada tarefa, a professora conversará com as crianças e haverá negociação da agenda a fim de decidir sobre as modificações. Durante a aula, ela retoma a agenda com as crianças, conversando sobre o que foi realizado, o que vai ser realizado e o que não vai ser possível.

O trabalho com a agenda do dia evidencia que o processo educativo praticado pela professora com as crianças tem uma intencionalidade, um rigor metodológico e uma disciplina intelectual. A forma como a professora trabalha a agenda e a retoma durante as atividades mostra às crianças a importância de a pessoa organizar-se não de forma engessada, mas aberta a negociações para adaptar-se às circunstâncias.

3. Contação de história

A contação de história é uma atividade diária como incentivo à leitura. Ela acontece em diferentes horários no decorrer da aula e em variados espaços da escola. A professora, ao contar as histórias, interpreta, mudando a entonação, pergunta as crianças sobre os fatos, mostra as ilustrações do livro e, ao final, tece alguns comentários em relação à ideia central da história. São utilizadas estratégias variadas, uma das quais é a utilização de fantoches tanto pelas crianças quanto pela professora (figura 16).

Figura 16
Contação de história utilizando fantoches.

Fonte: foto tirada pela autora, 2011.

A escolha dos livros é feita pela professora e pelas crianças. Algumas trazem livros de casa para ler e socializar com os colegas. Convém salientar que o momento da escolha nos pareceu prazeroso, pois houve participação e atenção de praticamente todas; até crianças de outras salas se incorporaram, espontaneamente, ao grupo quando a atividade ocorreu na área aberta. Depois de ler o livro, a professora, em geral, entrega-o para as crianças manusearem, fazerem leituras das imagens.

A contação de história demonstra a indissociabilidade entre a amorosidade e o processo educativo. É um momento de prazer que mobiliza, desperta a curiosidade e dá asas à imaginação, o que torna o espaço pedagógico um espaço onde se ensina e se aprende com alegria.

Atividades vivenciadas de acordo com os componentes curriculares

Trata-se de atividades sobre o saber escolar específico, como jogos didáticos, brincadeiras de faz de conta, produção artística, atividades de leitura, atividades de análise linguística e feira de conhecimentos.

1. *Jogos didáticos*

Os jogos didáticos são situações de ensino produzidas e utilizadas pela professora para trabalhar os componentes curriculares, bem como proporcionar a socialização entre os pares. Alguns jogos de linguagem são produzidos pela professora e pelas crianças (figura 17); outros são adquiridos pela Secretaria Municipal no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), como o "Bingo dos sons iniciais" e o "Caça-rimas" – jogos de análise fonológica constituídos por figuras e ou palavras que correspondem a nomes de animais e objetos comuns às experiências cotidianas e ao universo vocabular das crianças, como bola, picolé, gato, bode, piolho, meleca e praça. A professora também faz uso dos jogos para trabalhar a linguagem matemática, como o jogo "Bolas ao cesto". No uso dos jogos didáticos, ela oportuniza sempre a exploração das aprendizagens e cria situações que estimulam a interação entre as crianças. Para uma visão panorâmica desses jogos, apresentamos uma síntese a seguir.

Figura 17
Jogo produzido pela professora e pelas crianças.

Fonte: foto tirada pela autora, 2011.

O jogo “Bingo dos sons iniciais” é constituído por cartelas com seis figuras (cada cartela) e suas correspondentes palavras escritas e por fichas com palavras escritas de semelhanças sonoras nas sílabas iniciais às palavras contidas nas cartelas (figura 18). A professora entrega uma cartela às duplas e solicita que leiam as palavras uns para os outros; em seguida, entrega um pedacinho de massa de modelar para marcarem o bingo. Por solicitação das crianças, a professora aceita que elas saiam para a área externa à sala de aula, para vivenciarem o jogo. Ela vai tirando a ficha com a palavra para que elas marquem nas suas cartelas a figura cujo nome comece com a sílaba da palavra chamada. O jogo termina quando uma dupla marca todas as palavras de sua cartela. Nessa atividade há grande interação crianças-crianças e crianças-professora. No processo, a maioria das crianças perguntam sobre os sons e a escrita das palavras.

Figura 18
Jogo “Bingo dos sons iniciais”

Fonte: foto tirada pela autora, 2011.

O jogo “Caça-rimas” é formado por 4 cartelas iguais com 20 figuras e 20 fichas pequenas com uma figura em cada ficha (figura 19). A professora entrega a cada grupo (formado por seis crianças) uma cartela e ressalta a importância de todas verem a cartela e de participarem. Inicia, perguntando às crianças os nomes das figuras contidas na cartela, e começa a tirar fichas com as diferentes figuras para que marquem na cartela as que rimam com os nomes chamados. Termina o jogo quando um grupo localiza corretamente a maior

quantidade de figuras. Observamos – convém salientar – que as crianças participavam de forma entusiasmada, mas notamos resistência por parte de algumas em compartilhar a cartela com os outros participantes do grupo. Nesse momento, a professora interveio, lembrando as regras de convivência social necessárias para serem compartilhadas no cotidiano e na prática do jogo.

Figura 19
Jogo “Caça-rimas”

Fonte: foto tirada pela autora, 2011.

O fato é que, nos momentos de vivência dos jogos, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidam aprendizagens já realizadas e se apropriam de novos conhecimentos. Brincando, elas produzem conhecimentos acerca dos princípios de funcionamento do sistema alfabético e socializam seus saberes com os colegas.

Outro jogo praticado pela turma para trabalhar a linguagem matemática é o “Bolas ao cesto”: as crianças posicionam-se a uma pequena distância e arremessam a bola para entrar no cesto; cada uma tem três chances. Inicialmente, a professora explica o jogo, as regras e ler o texto coletivo produzido, fixado na parede, o qual trata do relato da vivência desse mesmo jogo registrado pela turma em momentos anteriores. A professora cola uma cartolina no quadro e constrói, junto com as crianças, a tabela para marcar os pontos. Ao construir a tabela, pergunta quantos grupos serão formados de acordo com o quantitativo presente. A situação gera um problema a ser discutido e resolvido, o que implica um processo de

negociação para formar grupos e rodiziar quem está fora do quantitativo – por exemplo, restou uma criança, que ocupou, porém, o papel de ajudante do jogo. Depois de várias tentativas, utilizando a representação com bolinhas desenhadas no quadro branco para fazer a divisão com as crianças, a fim de formar grupos com quantidades iguais, elas chegam à conclusão, auxiliadas pela professora, de que formarão quatro grupos de cinco crianças.

A professora pega o material (a tabela, o cesto e três bolas) e convida as crianças a irem para a área externa à sala. Os grupos se posicionam em fila: primeiro joga os grupos A e B, depois C e D. À medida que acertam, marcam, com lápis hidrocor, na tabela, a pontuação, representando com bolinhas. Os grupos que não estão jogando acompanham os outros, torcendo e incentivando os colegas junto com a professora. Podemos perceber que essa atividade se constituiu em momento prazeroso, porque houve participação de todas as crianças. Observamos, entretanto, que uma criança por timidez desistiu de jogar e foi substituída pela ajudante, que ficara encarregada de entregar as bolas durante o jogo. Então, a professora tentou incentivá-la, tecendo considerações importantes no sentido de contribuir para fortalecer a sua autoconfiança: “Vamos, tente, você vai conseguir!”. Ao final, retornam à sala, formam o semicírculo, a professora fixa novamente a tabela no quadro e solicita que uma criança de cada grupo venha completar a última coluna, colocando o total da pontuação do grupo. A professora explora a situação vivida, construindo oralmente vários problemas matemáticos para que as crianças analisem e busquem a resposta à seguinte questão: qual o total de pontos se juntarmos os do grupo A com os do grupo B? Ao responderem, a professora pergunta sobre o caminho que fizeram para chegar à resposta. Depois retornam aos pequenos grupos nas mesas e vão realizar atividade xerografada sobre problemas que envolvem a situação vivida. Os problemas são semelhantes aos discutidos oralmente. As crianças tentam responder com a ajuda dos colegas e da professora. Durante a atividade, a professora as atende e as auxilia individualmente.

Em resumo, os jogos, além de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, ajudam a desenvolver as habilidades para o convívio social, pois, diante da resistência de algumas crianças em compartilhar o material com os colegas, a professora intervém, superando a situação. E ainda: também, por se caracterizarem como atividade lúdica, possibilitam manter as crianças atentas, mobilizadas e curiosas.

2. Brincadeiras de faz de conta

A professora vivencia com as crianças situações de ensino que se constituem em brincadeiras de faz de conta. Essa atividade consiste em simular situações reais por meio de cenários onde as crianças assumem diferentes papéis com a finalidade de proporcionar oportunidades para que elas possam criar roteiros diversificados, bem como inventar personagem em interação com os colegas para compartilhar significados. A professora inicia essa atividade, anunciando que as crianças serão responsáveis por preparar cada um dos diferentes cenários: salão, escritório, biblioteca, cozinha, fantasia, jogo e fazenda. Espontaneamente, elas formam duplas ou trios, a professora entrega o material e elas preparam os cenários.

Em uma situação específica, ao perguntar quem queria preparar a cozinha, um menino se prontificou. Nesse momento, uma criança começou a sorrir. Então, a professora interveio e aproveitou a oportunidade para refletir sobre alguns valores, no sentido de superar discriminações em torno das preferências pessoais e das profissões.

Ao concluírem a arrumação, a professora convida a todos para formarem um círculo, mostra os espaços e orienta que circulem livremente, de acordo com o interesse de cada um (figura 20).

Figura 20

Momentos vivenciados na brincadeira de faz de conta.

Fonte: foto tirada pela autora, 2011.

As crianças participam da atividade com animação e alegria. A professora circula, participando da brincadeira, incentivando a criatividade com a escuta atenta e valorizando as histórias criadas pelas crianças. Ela também cria situações para trabalhar no sentido de superar rejeições entre elas, como, por exemplo, a participação de uma criança que apresenta alguns problemas de comportamento:

> Professora: Kleber quer ir ao salão. Ele pode?
> As crianças respondem: Não.
> A professora questiona: Por que não? (E incentiva para que o recebam).
> E as crianças aceitam.

Ao final, todos guardam o material, arrumam a sala, conversam sobre a atividade vivenciada e cada um vai expondo suas experiências. Além de ajudar a atingir o objetivo de estimular a criatividade a que se propõe a atividade vivenciada, esta se constitui em significativa situação pedagógica que permite o processo interativo professora – crianças e as crianças entre si, por gerar conflitos e possibilidade de sua solução. Isso contribui para superar as diferenças e estimular o respeito e a valorização do outro. Durante a atividade, percebemos que a professora se mostrou atenta tanto às dimensões cognitivas quanto às dimensões sociais e afetivas, pois, nas situações de discriminação, interveio no sentido de oferecer oportunidade às crianças para desenvolverem valores e princípios éticos.

3. Atividades de leitura

Além da atividade de contação de história realizada diariamente, a professora propõe outras de incentivo à leitura a fim de despertar o interesse em desenvolver o hábito de ler com prazer e em aprender a ouvir com atenção, compreendendo os diferentes gêneros textuais lidos por outras pessoas. Dentre essas atividades, destacamos o *Diarinho*, o cantinho da leitura e a leitura em pares. As atividades de leitura, em geral, envolvem diferentes momentos, por isso apresenta riqueza de detalhes.

O *Diarinho* é um caderno de suplemento do jornal *Diário de Pernambuco*, da grande imprensa, publicado todos os sábados, voltado para o público infantil. Tem como finalidade agregar informação em formato didático com entretenimento: reportagens, jogos, desenhos, brincadeiras e quadrinhos que podem contribuir com a formação de uma geração de leitores. Às segundas-feiras, a professora sempre traz o *Diarinho* para trabalhar com as crianças. Explora o conteúdo, mostrando cada seção. Na seção desenho, onde há desenhos feitos por

crianças, a professora lê os nomes e as idades dos autores, fazendo um paralelo com a idade delas e com os desenhos que produzem; lê os filmes infantis que estão em cartazes, perguntando se assistiram; lê a sinopse da peça teatral, por exemplo, *A greve das galinhas* e conversa sobre a diferença entre cinema e teatro, explorando as experiências delas nesses dois contextos; mostra a seção história em quadrinhos, solicita-lhes fazerem a leitura da imagem, depois lê a história. Percebemos que as crianças gostam muito da parte dos desenhos infantis, tanto que a professora, em uma das oportunidades, perguntou se desejavam enviar os seus desenhos para publicação. Resultado: as crianças fizeram sua parte e a professora concretizou o compromisso em momento posterior.

O cantinho da leitura consiste na preparação de um espaço com materiais disponíveis para as crianças os manusearem livremente. A professora no desenvolvimento dessa atividade segue um ritual: primeiramente, organiza o espaço, colocando tapetes emborrachados no chão e distribuindo o material para a leitura na estante e em algumas mesas; em seguida, conversa com as crianças sobre os diferentes gêneros textuais expostos e estabelece o tempo para que possam manusear o material e realizar as leituras; por fim, retoma a atividade com as crianças, conversando sobre o vivido e lê uma história para elas. É possível acompanhar os detalhes na descrição de um momento dessa atividade. Acompanhemos.

A professora, após organizar o espaço, anuncia que a novidade é que, além dos livros, terá folhetos informativos sobre a dengue, gibis e a revista científica *Ciência Hoje para Crianças*. Dá ênfase à revista científica, folheando algumas páginas para que as crianças vejam o conteúdo, explicando sua importância, estimulando a curiosidade. Ela solicita que tirem as sandálias e as chama por ordem alfabética para escolher o material e sentar no tapete. Elas exploram o material livremente e fazem a leitura da imagem individualmente, em duplas ou trios. Algumas compartilham o mesmo livro, lendo e mostrando algo umas às outras. Todas participam da atividade. Nesse momento, a professora só interfere para ressaltar atitudes positivas em relação aos livros e aos colegas: “Não puxem o livro, porque podem rasgar”; “Não dá para todo mundo ficar deitado no tapete, porque alguns irão ficar em pé”. Após cerca de 25 minutos, algumas começam a ficar dispersas. Então, a professora senta próximo ao grupo e começa a perguntar sobre o que leram e dá a oportunidade para que falem e mostrem o que mais chamou atenção. Em seguida, canta a música da hora da história e chama a atenção para a importância de ficar, nesse momento, em silêncio. Escolhe um livro manuseado por elas e inicia a contação da história. (O livro escolhido nesse dia foi *Lúcia já vou indo*.) Inicia, perguntando se conhecem a história. Alguns descrevem partes do livro e ela

começa a leitura, interpretando e perguntando sobre o desenrolar da história. Trabalha as ideias da história relacionadas à ajuda mútua.

O cantinho da leitura é uma situação de aprendizagem organizada pela professora para possibilitar a leitura de diferentes tipos de gêneros textuais e o acesso aos conhecimentos científicos. Assim, pode-se trabalhar temáticas significativas, por exemplo, “dengue” – um dos graves problemas de saúde que tem atingindo vários municípios pernambucanos. Além de promover a produção do conhecimento, as crianças exercitam a disciplina intelectual na dinâmica dessa atividade, pois necessitam praticar diferentes ações: parar, ler, ouvir e se expressar oralmente.

A leitura em pares é outra estratégia utilizada para despertar o prazer da leitura. Realiza com a interação das crianças da educação infantil com estudantes do ensino fundamental, os quais já estão em nível mais avançado no processo de alfabetização. São formadas duplas previamente organizadas pela professora. Em cada dupla, o estudante do ensino fundamental tem a responsabilidade de ler para uma criança. Para a realização da atividade, usam-se os diferentes espaços da escola. A professora inicia, orientando sobre a dinâmica do trabalho, o gênero textual a ser lido, os cuidados com os materiais e sobre as atitudes de compromisso e responsabilidade. Durante a atividade, a professora organiza as crianças e o material, incentiva quando percebe que alguma criança está perdendo o interesse, bem como chama a atenção para o respeito ao colega que está lendo. A atividade praticada em uma situação está descrita a seguir.

Para trabalhar o gênero textual histórias em quadrinhos, a atividade de leitura em pares foi realizada junto com os estudantes do 3º ano do ensino fundamental. A professora inicia a atividade, explicando como deve ser lido um gibi; alerta para o cuidado no manuseio do livro; fala quais os tipos de gibis e faculta a escolha do que querem ler. Os estudantes do ensino fundamental chegam à porta da sala e chamam o seu par anteriormente já organizado e saem juntos para a área externa à sala. Todos participam, motivados, da atividade e escutam atenciosamente a leitura do colega. Depois de um tempo, duplas trocam livros e continuam a leitura ou, então, pedem à professora um novo livro. A maioria dos estudantes que estão lendo a história têm o cuidado de mostrar as figuras aos outros bem como a preocupação de ir à procura daqueles que se ausentaram para ir ao banheiro ou beber água. A atividade dura cerca de 25 minutos.

As atividades diversificadas de leitura criadas e organizadas pela professora revelam a importância que ela atribui à leitura na formação de um cidadão e a sua compreensão do papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento. As ações estão

voltadas para proporcionar diferentes situações que promovem o despertar das crianças para o prazer da leitura por meio de atividades que manifestam o valor social e cultural do ato de ler.

4. Atividades de análise linguística

Diferentes situações de produção do conhecimento foram propostas pela professora para as crianças se apropriarem do sistema alfabético de escrita, por exemplo, o trabalho com textos por elas produzidos e construção de murais de figuras e palavras. Ao propor essas atividades, a professora trabalhava o código alfabético, fazendo correspondência com a escrita, embora, didaticamente, em alguns momentos, priorizasse a análise linguística. Dessa forma, estava desenvolvendo um trabalho articulado de leitura e escrita de palavras, frases e pequenos textos significativos para as crianças.

No trabalho desenvolvido com textos, a professora usou como exemplo a receita de suco de goiaba trazida por uma criança. Eis o desenrolar da atividade: no semicírculo, lê a receita, escreve no cartaz e cola no quadro; lê-a novamente, indicando com o dedo para todos acompanharem a leitura; explica alguns termos e começa a fazer várias perguntas, como "Qual a palavra maior?" "Qual a menor?" "Quais as palavras que têm duas sílabas?" "Que tem uma sílaba?" "Onde está a palavra goiaba?" Em seguida, explora as partes que compõem a receita: título, ingredientes e modo de fazer. Solicita que as crianças se dirijam para as mesas e formem os pequenos grupos a fim de realizar a atividade no caderno, a qual consiste em organizar a receita. Para isso, recebem a receita em três partes separadas. Então, elas organizam, colam-na no caderno e escrevem a data e o título (figura 21).

Figura 21
Atividade realizada pelas crianças.

MONTE A RECEITA

SUCO DE GOIABA
INGREDIENTES 3 goiabas grandes 3 colheres (sopa) de leite 6 colheres de (sopa) de açúcar 1 litro de água gelada
MODO DE FAZER Bata tudo no liquidificador. Depois coe na peneira e coloque na jarra. Sirva gelado!

Fonte: material de sala de aula.

Uma outra atividade destinada à apropriação do sistema de escrita alfabética é a construção coletiva de mural com figuras e palavras destinada à análise fonológica das palavras e à reflexão sobre os princípios do sistema alfabético. A título de exemplo, em uma situação específica, houve a construção do mural com figuras e nomes de frutas (figura 22). Vejamos os procedimentos. A professora solicita às crianças trazerem figuras de frutas. Inicia, mostrando cada figura trazida. Explora os sons, a grafia, a quantidade de sílabas, sílaba inicial e final, letra inicial e relaciona algumas figuras com as obras de artes de Eckhout apreciadas pela turma e expostas na sala. Em seguida, pede que cada criança cole as figuras, de acordo com a letra inicial, embaixo das letras do alfabeto. A professora entrega uma ficha com nome de fruta a cada dupla e solicita que leiam. Como algumas crianças dizem que não sabem ler, ela sugere que tentem com ajuda dos colegas. Chama cada dupla para ler a palavra para toda a turma; mostra a todo o grupo a palavra lida; faz novamente a análise linguística e pede que a dupla cole, no mesmo mural, a palavra embaixo da letra inicial.

Figura 22
Mural com figuras e palavras de frutas.

Fonte: foto tirada pela autora, 2011.

As atividades descritas de incentivo à leitura e de análise linguística nos revelaram a indissociabilidade entre leitura e escrita, assim como mostraram que os conteúdos presentes no ato de ler e escrever refletem as vivências das crianças, trabalham temas significativos e expõem as crianças a novos conhecimentos a partir da diversidade de materiais colocados à disposição. A professora ao organizar e propor essas atividades assumiu o papel de mediadora

entre o conhecimento e as crianças e as colocou na condição de sujeito da aprendizagem, o qual constrói o conhecimento em diálogo com o outro.

5. *Produção artística*

Diariamente as crianças são estimuladas a desenvolverem atividades relacionadas à leitura e ao fazer artístico na linguagem das artes visuais. Eles trabalham com diferentes modalidades artísticas, tais como desenho, pintura, gravura, modelagem, colagem, vídeo, entre outras, e usam uma variedade de materiais, como cadernos de desenho, papel-jornal, papel-ofício, giz de cera, lápis hidrocor, lápis colorido de madeira, tinta, massa de modelar e outros. Durante as atividades, a professora estimula as crianças e, ao final, pergunta sobre o que produziram e o que as motivou; solicita que socializem suas produções com os colegas nos pequenos grupos, mostrando os trabalhos e conversando sobre eles; chama a atenção para que possam acompanhar e valorizar o trabalho do outro. Nessa direção, objetivando valorizar as produções artísticas desenvolvidas pelas crianças, a professora envia os desenhos para publicação na seção de desenho do *Diarinho* (figura 23).

Figura 23

Desenhos de algumas crianças publicados na seção Meu desenho do *Diarinho.*

Fonte: Jornal *Diário de Pernambuco,* 26 nov. de 2011.

Percebemos, ainda, que a professora também criou situações para que as crianças ampliassem seus conhecimentos, trazendo à sala réplicas das obras de artes de artistas, como Tarsila do Amaral e Albert Eckhout. As obras que registram as frutas brasileiras de Albert Eckhout e as três obras de Tarsila do Amaral – *O mamoeiro, A feira* e *O vendedor de frutas* – compuseram um mural exposto na sala intitulado "Apreciando..." e foram trabalhadas em articulação com a temática do projeto "alimentação saudável", que estava sendo estudada pela turma.

Para possibilitar às crianças a oportunidade de fazer releituras ou apropriações de produções artísticas com base em características estéticas e ou contextuais identificadas em obras lidas representativas de diferentes culturas, etnias e gêneros humanos, a professora desenvolveu situações pedagógicas com as réplicas das obras de arte de Eckhou e Tarsila do Amaral. Acompanhemos os procedimentos. Ela inicia as atividades, mostrando os cartazes com as obras dos artistas; explora junto com as crianças, perguntando sobre o que estão vendo; fala sobre os artistas; relata os contextos históricos; explica os motivos que os levaram a desenhar as obras; fala de suas outras obras, explicando que algumas são chamadas de natureza morta; em seguida, convida as crianças para fazerem a releitura das obras. Uma das atividades de releitura das produções artísticas de Eckhout pelas crianças está descrita a seguir.

Inicialmente, a professora prepara todo o cenário junto com as crianças: dispõem as mesas com as cadeiras formando um semicírculo; colocam três mesas no centro e forram as mesas com uma toalha. A professora começa a mostrar as frutas trazidas por ela e pelas crianças solicitadas no dia anterior; explora as frutas, corta algumas e as arruma nos pratos. A professora, junto com os ajudantes do dia, entrega o material para a atividade de pintura: papel-ofício, tinta e pincel. As crianças observam o cenário e retratam suas leituras por meio das pinturas. A professora caminha entre as crianças, elogiando e perguntando se precisam de mais algum material. Todas as crianças participam da atividade entusiasmadas. Após terminarem os desenhos, penduram no varal suas produções que irão compor o painel de artes (figura 24), guardam o material, saem da sala para lavar o pincel e as mãos e retornam para a hora da *merenda.* A professora entrega o lanche oferecido pela escola e, em seguida, após realizar a higienização das frutas, prepara um prato com as frutas para cada criança. Elas comem as frutas com satisfação.

Figura 24
Painel com as releituras das crianças das obras de arte de Eckhout.

Fonte: foto tirada pela autora, 2011.

Utilizando dinâmica semelhante, as crianças realizam a releitura das obras de arte de Tarcila do Amaral. Para tanto, trabalham com modelagem, usando massa de modelar (figura 25).

Figura 25

Painel com as releituras das criancas das obras de arte de Tarcila do Amaral.

Fonte: foto tirada pela autora, 2011.

As diferentes atividades artísticas nos evidenciaram que a professora estava proporcionando situações criativas e prazerosas que elevam a autoestima das crianças e oferecem a oportunidade de conhecer algo novo. As situações propostas caminhavam no sentido de que as crianças não ficassem restritas ao que já conheciam, mas avançassem nas suas leituras de mundo.

6. Feira de conhecimentos

A feira de conhecimentos constitui-se no momento de socialização dos trabalhos produzidos pelas crianças da educação infantil fundamentalmente na vivência do projeto "alimentação saudável". A professora chega uma hora antes, para organizar a sala de acordo com a atividade ali prevista. A sala está organizada em quatro espaços: o espaço do vídeo, composto por televisão, DVD e cadeiras para que as crianças e visitantes assistam ao vídeo (gravação feita pela própria professora) de algumas atividades realizadas por elas durante o projeto; o espaço da sementeira, onde se vêem garrafas *pets* com areia e as sementes de frutas que foram plantadas e cultivadas; o espaço dos jogos, formado com jogos produzidos pela professora e pelas crianças; o espaço das frutas, composto por uma variedade de frutas higienizadas e cortadas dispostas em bandejas bem como por garrafas de sucos. Além disso, nas paredes internas da sala estão expostos os materiais, como texto, tabela, gráfico e produções artísticas das crianças (figura 26). As crianças são responsáveis por socializar as informações, falando sobre as criações distribuídas nos diferentes espaços da sala.

Figura 26
Trabalhos socializados na feira de conhecimento.

Fonte: foto tirada pela autora, 2011.

A dinâmica da feira de conhecimento consiste em dois momentos. No primeiro momento, todos os estudantes da escola circulam, alternadamente, com as suas respectivas professoras, pelas diferentes salas para participar das atividades e conhecer o trabalho das outras turmas. No segundo momento, a escola é aberta à visita dos pais, responsáveis e da comunidade; os adultos entram nas salas e interagem com as crianças; trocando informações.

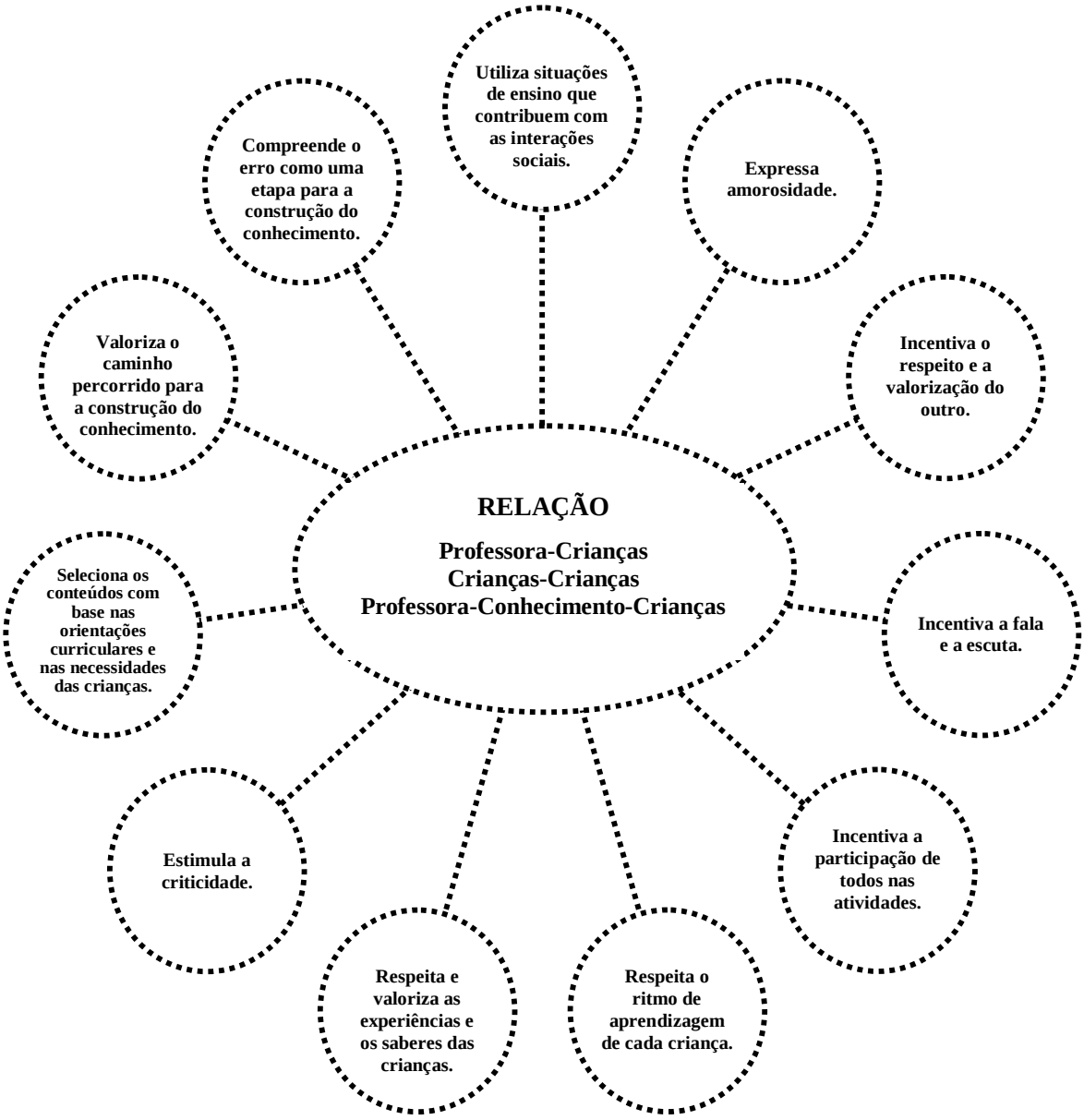
O fato é que, nos diferentes espaços construídos na sala, as crianças participaram das atividades, vivenciando novas experiências. No espaço do vídeo, observamos as reações de surpresa, o orgulho e alegria das crianças ao se verem na televisão; os visitantes, por sua vez, consideraram interessante e acharam engraçado. No espaço da sementeira, elas explicavam como tinham plantado, o que tinha sido plantado e a importância do consumo de frutas para a saúde. No espaço dos jogos, elas jogavam entre si, explicavam os jogos para os visitantes e jogavam com estes. No espaço das frutas, explicavam a importância da alimentação saudável e serviam suco aos visitantes.

Esta atividade se constituiu, tanto para as crianças quanto para toda a comunidade escolar, em momentos prazerosos de produção e socialização do conhecimento. A professora, em um movimento processual e dinâmico, oportunizou diferentes atividades durante as quais as crianças tiveram a possibilidade de se apropriarem de novos conhecimentos, ressignificá-los e, assim, produzirem conhecimento novo.

4.2.3 O olhar para o trabalho pedagógico na relação docente-discente: dialogando com Paulo Freire

Procuramos identificar e analisar na dinâmica do trabalho docente-discente como os princípios freireanos estavam sendo materializados a partir das ações desenvolvidas pela professora em suas funções pedagógicas. Essas ações ocorriam de modo articulado e dinâmico mediante as relações construídas no cotidiano da sala de aula, nos processos interativos professora-crianças, crianças-crianças e professora-conhecimento-crianças, conforme demonstramos na figura a seguir.

Figura 27
Ações desenvolvidas pela professora pautadas nos princípios freireanos



Fonte: A autora, 2012.

As relações professora-crianças, crianças-crianças e professora-conhecimento-crianças estavam pautadas na compreensão da relação docente-discente como sujeitos do conhecimento e como seres humanos em formação. Nesse processo permanente de formação dos sujeitos é que as diferentes relações eram construídas e estimuladas pela professora em virtude da importância que ela conferia às relações sociais em benefício do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. A importância da interação no processo de construção do conhecimento e no desenvolvimento de atitudes e valores necessários para viver em

sociedade tem sido um aspecto bastante discutido, sobretudo a partir dos anos de 1980, quando as teorias educacionais começaram a fazer referências às ideias relacionadas ao construtivismo. Essas ideias indicavam que os processos interativos vivenciados na sala de aula contribuíam para a apropriação dos conhecimentos escolares e de obtenção de outros ganhos quanto à socialização e ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

De acordo com Morin (2000), para o desenvolvimento afetivo e social, é preciso vencer os obstáculos à compreensão e desenvolver a arte de viver, ou seja, a ética da compreensão, na qual é necessário se compreender a incompreensão, argumentar, refutar, em vez de apenas excomungar e anatemizar. Por isso, o processo educativo deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático. Em tal direção, a sala de aula observada caminhava no sentido de se constituir no espaço de aprendizagem do debate, das regras necessárias à discussão, da escuta e do respeito às diferentes vozes. Isso porque as situações pedagógicas desenvolvidas tentavam proporcionar às crianças a descoberta, a valorização do outro pelo conhecimento de si mesmo e da diversidade da espécie humana, bem como proporcionar-lhes a interdependência.

Pudemos observar que as escolhas das diferentes situações de ensino propiciavam a interação e a cooperação entre a professora e as crianças e entre as crianças na relação com o conhecimento, como ocorreu nos jogos didáticos usados para trabalhar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. Ao utilizar tal estratégia no ambiente educacional, a professora explorou o jogo com função educativa, no sentido de proporcionar, de forma lúdica e interativa, determinadas aprendizagens nos campos cognitivo, afetivo e social. No campo cognitivo, trabalhou conteúdos considerados fundamentais na modalidade de ensino, aqui estudada, como apropriação da escrita alfabética e da linguagem matemática; no campo afetivo, trabalhou a sensibilidade e a estima, criando regras que contribuem para construção de laços de amizade; no campo social, estimulou a socialização com base na vivência em grupo, negociando as situações de conflitos. Essa situação de ensino revela a compressão *omnilateral* do ser humano, na qual se tem claro que é preciso desenvolver todas as suas dimensões na relação com o mundo e com o outro, segundo defende Paulo Freire, bem como viver o processo educativo com alegria e amorosidade.

A amorosidade da professora se expressava no querer bem às crianças e também no rigor na utilização do tempo e na organização das situações de aprendizagens. Exprimia alegria na forma cuidadosa como preparava, conduzia e vivenciava as atividades desenvolvidas. A amorosidade é um princípio que fundamentava as suas ações e contribuía para construir conhecimento e edificar relações sociais positivas. Essa compreensão pareceu-

nos refletida nas relações que as crianças teciam com seus pares, pois não identificamos atos de agressões entre elas, ao contrário, mantinham bom relacionamento, convivendo, interagindo e resolvendo os conflitos do cotidiano por meio de acordos, algumas vezes, mediados pela professora. Como nos ensina Freire,

> Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 2003, p. 141).

Na articulação entre a seriedade docente e a afetividade é que a professora estimulava as crianças mediante elogios, aplausos, valorizando suas respostas e produções. Acreditava no potencial delas, por isso atribuía-lhes responsabilidades. As crianças, por sua vez, percebendo o sentimento da professora em relação a elas, respondiam com o esforço, querendo realizar bem as atividades propostas, como observamos no desempenho e no envolvimento na feira de conhecimentos, síntese do trabalho coletivo na sala de aula. Além do mais, trabalhou de forma individualizada, com aqueles que apresentavam certa introjeção da negatividade revelada nos sentimentos de incapacidade de fazer ou realizar algo. Essa atitude expressa, de acordo com Paulo Freire (2003), um querer bem aos educandos e a consciência de que o trabalho do profissional da educação ocorre na relação com a pessoa humana. Vejamos diretamente o que afirma Freire:

> Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. (2003, p.144)

O respeito e a valorização do outro são princípios presentes no modo de ser da professora que, em diferentes situações vividas, estimulava as crianças também a se desenvolverem. Tais princípios norteadores do trabalho docente estavam coerentes com as próprias atitudes da professora reveladoras da consideração pela fala, pelo exercício da autonomia e pelos conhecimentos experienciais das crianças. Isso nos demonstrou a relação

coesa entre o que fazia e o que dizia. Inspirada em Paulo Freire (2003), pudemos perceber que a professora tentava corporificar suas palavras no próprio exemplo – exigência para a prática educativa humanizadora. Percebemos isso nas várias atividades desenvolvidas como nas brincadeiras de faz de conta. Nessa atividade específica estava presente o esforço da professora no sentido de as crianças se relacionarem uns com os outros, superando preconceitos e rejeição ao diferente. Atribuímos um valor significativo à vivência de tal situação, pois entendemos que um grande desafio para a educação é ajudar os seres humanos a respeitar e valorizar uns aos outros. Esse é o desafio presente, porque é preciso o indivíduo se colocar no lugar do outro, para identificar-se com os seus problemas, angústias e alegrias. No egocentrismo em que fomos formados, muitas vezes não enxergamos o outro como a nós mesmos. Sendo assim, entendemos a importância de vivenciar situações que contribuam para o desenvolvimento dessas aprendizagens.

No processo do aprendizado da prática dialógica, a professora deu passos ao lado das crianças com o exercício de fala e escuta. Coerente com sua concepção de educação, demonstrou escuta atenta que permitiu ir substituindo a maneira autoritária de falar de quem se considera proprietário do conhecimento pela fala democrática de falar com as crianças. Dessa forma, conseguia perceber-lhes as dúvidas, anseios, sonhos e dificuldades; assim, aprendia a falar com elas. Como nos orienta Freire,

> Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 2003, p. 113).

Com o exercício da fala e da escuta, a professora pretendia que as crianças aprendessem a importância da fala de cada uma e desenvolvessem o saber escutar, respeitando e valorizando a fala do outro. Nesse processo, “[...] a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um ‘sine qua’ da comunicação dialógica” (FREIRE, 2003, p. 116). Essa disciplina era sempre solicitada às crianças pela professora durante o desenvolvimento das atividades.

Entretanto, compreendemos que a escuta legítima é muito mais do que apenas calar enquanto o outro fala, mas estar disposto e aberto à fala do outro, o que significa a análise crítica das minhas ideias e de outras ideias. Essa escuta autêntica, segundo Freire (2003), é um difícil aprendizado e requer algumas qualidades, dentre as quais a qualidade de escutar e do respeito às diferenças. Tal aprendizado foi iniciado pela professora em situações planejadas

ou naquelas do cotidiano escolar possibilitadoras da reflexão sobre valores e práticas preconceituosas, na intenção de estimular postura aberta às diferentes formas de ser, de pensar, de valorar, rejeitando qualquer forma de discriminação, conforme pontua Freire:

> Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo.* Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la. O* diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo,* destratável ou desprezível. (FREIRE, 2003, p. 120-121).

O saber escutar, a abertura ao outro refletiam a compreensão da professora da educação na perspectiva humanizadora. Esse processo de fala-escuta contribuía para ajudá-la a conhecer a realidade das crianças e, assim, compreender as diferentes realidades a fim de melhor planejar a ação pedagógica e intervir para o desenvolvimento integral das crianças.

As situações dialógicas, nas quais as crianças e a professora participavam, ambos com influência decisiva para o êxito do processo, partiram do pressuposto de que todos são possuidores de experiências e conhecimentos significativos e terão possibilidade de falar e escutar e, assim, levantar suas hipóteses, refletir sobre os diferentes saberes e construir novos conhecimentos. A professora desenvolvia o seu papel de mediadora entre as crianças e o conhecimento, à medida que suas ações se aproximavam de formas que estimulavam as crianças a pensar sobre os próprios saberes. Entretanto, ela compreendia que tais saberes carregavam potencialidades e limitações, por isso se empenhava em oferecer-lhes o acesso a novos conhecimentos, contribuindo para que elas pudessem superar formas de pensar mecânicas e limitadas.

É nessa direção que aproximamos a prática docente da professora, que, durante todo o tempo de aula, ficava atenta a que todos se envolvessem com a atividade proposta. Em outras palavras, ela mantinha as crianças curiosas e desejosas de participarem das atividades de produção do conhecimento, inclusive, respeitando a opção delas no limite das possibilidades da programação da agenda acordada. Essa atitude foi evidenciada nas diferentes situações que possibilitavam liberdade de fazer escolhas, bem como na ocorrência de situações conflituosas em que as próprias negavam participação das atividades propostas. Nessas situações, a professora intervinha, mas considerava as suas escolhas, suas decisões, evidenciando o respeito e o incentivo ao exercício da autonomia.

O respeito às escolhas também se estendeu ao respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança. As crianças apresentavam diversidade de níveis de desenvolvimento cognitivo, porém as diferenças não eram tratadas pela professora como obstáculos. Ela respeitou e potencializou essas diferenças, utilizando estratégias educativas adequadas às necessidades. Por exemplo, criou um ambiente de cooperação, formando grupos heterogêneos de trabalho nos quais aquelas que tinham mais habilidade em alguma atividade ajudavam aquelas com menos habilidade. Com tal dinâmica, acompanhava-as individualmente, nos pequenos grupos, orientando e atendendo as que tinham dificuldades específicas. Essas estratégias melhoravam o desempenho dos que apresentavam dificuldades e elevavam a autoestima de todos.

A professora tinha uma posição de escuta em relação aos conhecimentos que as crianças haviam construído baseadas em suas experiências sociais. O respeito e a valorização das experiências e dos saberes foram revelados em atividades, como roda de conversa, durante a qual ocorria a socialização e a reflexão sobre esses conhecimentos, e também na forma como solicitava que respondessem às questões propostas: primeiramente, do jeito que sabiam. Entretanto, ela buscou estratégias para ir além de tais saberes. Suas ações pedagógicas eram diariamente planejadas para possibilitar às crianças outros conhecimentos com base no exercício da curiosidade, que permite a descoberta do novo que favorece leituras da realidade de forma mais aprimorada. Como Freire (2007, p. 72) nos ensina, a professora "[...] respeita o saber com que o educando chega à escola, não para ficar girando em torno dele mas para ir além dele". Com isso, desempenhava uma das tarefas essenciais da escola como espaço de socialização e produção de saberes e afirmava as crianças como sujeitos do conhecimento. Essa atitude observada na professora se aproxima do que Freire considera como princípio: "Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me [...]. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos" (FREIRE, 2003, p. 94-95).

A professora considerou e valorizou os saberes construídos nas experiências das crianças para, com base em tais saberes, desenvolver um trabalho que avançasse e cooperasse com um pensar crítico da realidade, desvelando o verdadeiro sentido da razão de ser dos fatos. Esses princípios são basilares da concepção de educação libertadora, que carrega o objetivo de favorecer a promoção do pensar ingênuo do saber da pura experiência, da curiosidade ingênua associada ao saber do senso comum para o desenvolvimento de uma curiosidade que buscar discernir, para a construção de um saber crítico. A promoção da ingenuidade à

criticidade não ocorre automaticamente, o que indica o valor e o papel do(a) professor(a) na prática educativo-crítica.

Nessa direção, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados se dá segundo as orientações da proposta curricular da rede de ensino de Camaragibe para a educação infantil e das necessidades observadas no cotidiano da sala de aula. A professora aproximou e adaptou os objetivos às necessidades das crianças. Isso pudemos perceber nas temáticas trabalhadas nos dois projetos desenvolvidos pela turma. O primeiro, "Convivendo com as diferenças", surgiu da constatação de problemas de auto-aceitação e rejeição às diferenças do outro; o segundo projeto, "Alimentação saudável", nasceu sob inspiração dos tipos de alimentos consumidos e revelados na roda de conversa e observados no lanche, quando foi evidenciado pouco consumo de frutas. Da leitura dessa realidade, a professora adaptou os conteúdos programáticos e as atividades de ensino a fim de trabalhar com tais questões.

Ao trabalhar os conteúdos, a professora, nas diferentes situações, valorizava o caminho percorrido pelas crianças no ato de conhecer, incentivando a postura ativa diante do conhecimento. Ao propor e desafiá-las na resolução de problemas matemáticos, ela estava investindo no processo de construção e aquisição do conhecimento, pois sempre questionava como haviam feito para chegar às respostas, incentivando-os a pensar e a desenvolver o raciocínio lógico e os elementos de argumentação. Essa compreensão tem sido um aspecto discutido com intensidade em Paulo Freire, que considera, como um dos saberes indispensáveis ao professor, a convicção "[...] de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE 2003, p. 22).

A professora valorizava, nesse processo de construção do conhecimento, o erro da criança como etapa importante para aprendizagem. Segundo ela, o erro tem outro significado e contribui para o processo de construção do conhecimento, uma vez que, com base nele, as crianças avançam para se apropriarem de novos saberes. Eis a razão que a levava, por exemplo, nas atividades de análise linguística, a solicitar, primeiramente, que escrevessem as palavras na forma como soubessem; depois, a confrontar suas escritas. O erro – entendido como instrumento pedagógico que a ajudava a compreender o nível de desenvolvimento das crianças em relação aos conteúdos trabalhados para intervir com estratégias mais adequadas –, também representa, para a professora, reflexão e aprendizagens. Dessa forma, assumia o papel de aprendiz e mediadora quando ficava atenta aos possíveis obstáculos com que as crianças se deparam, utilizando diferentes ações para ajudá-las a superar os conhecimentos que possuíam.

As ações desenvolvidas pela professora se moviam no sentido do crédito que ela atribuía ao processo educativo como prática formadora integral que contribui para a formação

de sujeitos construtores de uma sociedade com estruturas menos injustas. Ela certamente compreendia, em virtude da inconclusão do ser humano, que a criança como sujeito em formação precisa vivenciar experiências que contribuam com o desenvolvimento de todas as suas dimensões. Esses princípios, presentes nas ações desenvolvidas, põem em evidência a concepção da educação como processo integral de formação humana, que não se limita a aquisição de conhecimentos, mas compreende a potencialidade da prática educativo-crítica como processo que contribui para vivenciar relações sociais que permitem as crianças desenvolverem-se como seres sociais e históricos.

A professora adotou uma rotina de trabalho que expressava a disciplina intelectual e a clareza de que o tempo pedagógico é um elemento indispensável no cumprimento da tarefa educativa, e, assim, na materialização do direito à educação. Reconhecia as crianças como sujeitos da aprendizagem e também se colocava como sujeito da aprendizagem, com ações que mobilizavam o potencial delas, aguçando a curiosidade e estimulando o papel de sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, pois como crianças eram movidas pela curiosidade e pelas experiências do seu mundo, buscando interpretá-lo e compreendê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios encontrados na nossa caminhada no exercício da docência nos inquietavam e mobilizavam a buscar referenciais que contribuíssem, para avançarmos no sentido de perceber, com o olhar crítico, as relações existentes entre o processo educativo e os aspectos sociais, políticos e culturais as quais desvelassem elementos que obscureciam e ajudavam a manter a realidade da estrutura dominante, ir à raiz dos fatos com uma postura teórica, técnica, política e ética, e entender os nexos das assimetrias sociais. Compreendemos que, com base em um posicionamento político, o processo educativo pode tornar-se instrumento que contribui para homens e mulheres superarem as situações desumanizadoras em que são submetidos na barbárie e nos processos de exclusão social vividas nos dias atuais. Isso é fruto do entendimento das potencialidades da educação, não com utopia irrealizável nem tampouco com consciência ingênua, mas com a consciência crítica das suas limitações e das suas possibilidades.

Essas ideias nortearam a nossa busca no sentido de compreender os fundamentos do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. A opção de nos aproximarmos das ideias do mencionado educador pernambucano ocorreu por suas obras revelarem elementos que nos ajudam a entender a educação como processo de emancipação humana a serviço da transformação social e o currículo como construção de significados sociais e valores culturais. De forma apaixonada, Paulo Freire trabalhou com uma rigorosidade epistemológica, que nos desperta a convicção de que é possível homens e mulheres, como seres históricos, modificar a história e nela desenvolver a possibilidade de inserção crítica.

Portanto, esta pesquisa ocorreu mobilizada por essa convicção e pela curiosidade epistemológica para compreender a contribuição de Paulo Freire na formulação de políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino. Com essas proposições norteadoras, tendo como pressuposto de que o pensamento freireano traz elementos que podem contribuir na construção de propostas e práticas curriculares voltadas para formação humana do sujeito no processo de escolarização baseado no trabalho pedagógico na relação docente-discente, objetivamos analisar os processos de formulação e de vivências das políticas curriculares e práticas pedagógicas do professor de sala de aula nos quais se adotam, como princípios orientadores, os fundamentos do pensamento de Paulo Freire.

Na trajetória da nossa investigação, buscamos contribuições de autores que discutem o currículo na perspectiva crítica e apoiamo-nos no método materialismo histórico e dialético, utilizando o estudo documental, a entrevista semiestruturada e a observação participante como

procedimentos para coleta e produção de dados. Na organização e tratamento dos dados, a análise de conteúdo com ênfase temática constituiu-se em importante técnica.

Os estudos realizados revelaram que a Secretaria de Educação de Pernambuco e do município de Camaragibe não são instituições apenas reprodutoras das políticas centrais, mas em virtude do posicionamento político do governo, desenvolvem uma ideologia da resistência, criando opções superadoras das injunções externas. Sendo assim, entendemos que as orientações políticas reveladas por meio das intenções no campo da educação constituem fator importante na construção das políticas curriculares. As experiências vivenciadas em ambos os sistemas de ensino materializam os discursos fundantes de Paulo Freire. No movimento de recriação e ressignificação, há organicidade nos documentos e nas ações desenvolvidas que, articuladas, foram revelando princípios freireanos que embasavam as políticas de gestão, de ensino, de valorização do profissional da educação e o trabalho docente.

Nas políticas de gestão, a participação democrática, o exercício da autonomia e a descentralização do poder são princípios básicos que estão imbricados e nortearam o trabalho desenvolvido pelas Secretarias de Educação investigadas. Adquiriram forma nos mecanismos de participação popular que permitiram a formulação e o acompanhamento das políticas educacionais: os fóruns itinerantes de educação e os conselhos escolares na SE/Pernambuco e as conferências municipais de educação na SE/Camaragibe. Essas estratégias de participação sistemática revelaram a compreensão de que as políticas públicas precisam ser construídas com a participação efetiva dos sujeitos sociais.

O processo de discussão desenvolvido nos fóruns itinerantes, nos conselhos escolares e nas conferências municipais possibilitou ao coletivo dos diferentes segmentos da sociedade pensar a educação, definir as metas e prioridades da política educacional do governo, elaborar e viabilizar propostas no sentido de superar ações centralizadas, fragmentadas e desvinculadas da realidade educacional. Esses mecanismos institucionais de participação permitiram que as diretrizes educacionais atendessem aos anseios e às necessidades da sociedade.

Entretanto, dificuldades foram surgindo na construção e na vivência dessas estratégias: posições sectárias de alguns sujeitos no sentido de priorizar, nos debates públicos e na definição das diretrizes educacionais, interesses pessoais e ou de pequenos grupos em detrimento dos interesses da maioria; participação restrita da população. Compreendemos que tais obstáculos encontravam justificativa na ausência da nossa participação plena na elaboração e definição das políticas públicas e nas nossas raízes históricas marcadas por um processo de relações humanas hierarquizadas e autoritárias em razão do que Paulo Freire

denominou de “inexperiência democrática”. A democracia é um conjunto de princípios e práticas que requer um processo de aprendizagens o qual se dá no exercício com o outro. Sendo assim, ressaltamos a importância dos fóruns itinerantes, dos conselhos escolares e das conferências municipais como espaços políticos e pedagógicos significativos para mobilização e construção da democracia e da cidadania. Com isso, um desafio cotidiano se impõe: amadurecer a cultura do diálogo, fortalecendo os espaços coletivos de participação popular na gestão das políticas públicas, a fim de avançarmos e ampliarmos os valores republicanos de democracia na nossa sociedade.

É possível perceber que, nos aludidos processos participativos, estavam desenhadas as contribuições de Paulo Freire, quando se defendia a participação democrática, o exercício da autonomia e a descentralização do poder como elementos basilares para a construção de uma sociedade democrática. Os espaços de fala, escuta, discussão e decisão permitiram a participação inicial e ou efetiva da população como direito da cidadania nos processos de formulação e nas vivências das políticas educacionais. Assim, como possibilitaram o exercício da autonomia propiciadora da solidariedade exercida para atender ao coletivo e a partilha do poder que permitiu o empoderamento da população na medida em que ocorreu a problematização da realidade educacional e construção de caminhos para superá-la. Entretanto, como os FIE não tiveram caráter deliberativo, e sim consultivo, de escuta à população, consideramos que neles ocorreu participação inicial da sociedade, pois, segundo afirma Freire, a participação plena ocorre no nível das opções e decisões.

Convém ainda destacar que o processo de democratização da gestão educacional vivenciado na elaboração do *Plano estadual de educação* – com o debate público dos fóruns itinerantes, a implantação dos conselhos escolares para assegurar a gestão democrática nas escolas com o envolvimento de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões – foi importante para se avançar na construção da qualidade da escola pública em Pernambuco, o que mostrou ao Brasil relevantes experiências democráticas no campo da educação. As conferências municipais de educação em Camaragibe, por sua vez, revelaram, nas etapas de preparação, dos momentos na realização, da estrutura organizacional e das deliberações, que esse instrumento de participação popular não foi vivenciado por imposição, e sim pela aproximação aos princípios da gestão educacional fundamentada na perspectiva democrático-participativa.

Nas políticas de ensino desenvolvidas na SE/Pernambuco, encontramos os princípios da proposta educacional libertadora defendida por Paulo Freire. Apesar de seus ideais

transitarem pelos diferentes níveis e modalidades da educação, a sua contribuição destaca-se na EJA.

Paulo Freire formulou uma concepção de educação na perspectiva emancipatória, que visa o desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos competentes, a fim de exercerem sua participação cidadã – educação comprometida com a humanização que possibilita romper com a relação verticalizada entre professor(a) e estudante. A prática pedagógica decorrente desses princípios caracterizadores da educação libertadora rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe a educação como dialógica, valoriza a horizontalidade de saberes e propicia ao estudante desenvolver o pensar crítico acerca da sua realidade.

A proposta educacional libertadora tomou forma com as experiências nos círculos de educação e cultura inventadas e reinventadas criativamente pela secretaria estadual para os jovens e adultos pernambucanos, muitas vezes, à margem de situações de direitos e de cidadania. Essas experiências foram materializando-se, com êxito, nos anos de 1980 e 1990. Recentemente, foram retomadas e reinventadas, a exemplo do redesenho do Programa Chapéu de Palha no ano de 2007: por meio de um processo educacional amplo, que incluiu-se a alfabetização com base nos saberes experienciais dos estudantes e nas novas questões articuladas ao mundo do trabalho.

A compreensão de que os saberes que definem a identidade desses jovens são frutos da construção desenvolvida na prática cotidiana e se articulam com as necessidades do saber/fazer para sobreviver no meio em que vivem tem fundamentado as várias ações educacionais na SE/Pernambuco. Isso tem possibilitado superar problemas teórico-metodológicos que desconsideram a especificidade de tal modalidade de ensino. Os projetos desenvolvidos nas propostas dos CEC na secretaria estadual caminham no sentido de valorizar os saberes populares em diálogo com o conhecimento científico. Isso tem contribuído para motivar e envolver os estudantes na EJA, possibilitando a diminuição do índice de analfabetismo de jovens e adultos pernambucanos nas últimas décadas e a sua inserção no mercado de trabalho.

Na Secretaria de Educação de Pernambuco, havia um processo de tomar a prática como objeto da reflexão para o reencaminhamento dessas próprias práticas. Isso ocorreu com a proposta dos círculos de educação e cultura, na medida em que foram, inicialmente, uma reinvenção dos círculos de cultura originados nos anos de 1960, no MCP e, em seguida, passados por processos de reconfigurações para atender à realidade e às necessidades da sociedade pernambucana.

No entanto, salientamos que ainda se constitui um desafio superar os números alarmantes de analfabetismo no Brasil, em especial, na região Nordeste, bem como resolver a falta de projetos institucionais que proporcionem um trabalho educativo que não exclua os estudantes do processo de escolarização. Por isso, destacamos a importância daquelas ações no sentido de garantir o direito dos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de efetuar os estudos na idade regular, o acesso e a permanência no processo de formação.

As políticas de valorização do profissional da educação formuladas e implementadas pelas SE/Pernambuco e SE/Camaragibe foram caracterizadas por ações orientadas pelo debate nacional sobre o reconhecimento e valorização profissional e social da função docente. Essas discussões se enriqueceram de contribuições de diferentes intelectuais, dentre eles, Paulo Freire, comprometidos com a qualidade da educação no Brasil os quais reconheciam o importante papel desenvolvido pelo(a) professor(a). Consideramos que as ideias da vida e obra de Freire foram fundamentais nas reflexões e ações plurais no sentido da profissionalização do professorado, mediante a qualificação das condições de trabalho e de programas de formação nos sistemas de ensino analisados.

As políticas sistemáticas de qualificação das condições materiais de trabalho desenvolvidas foram institucionalizadas com medidas de cunho político-administrativo, intencionando assegurar as condições de trabalho adequadas ao desempenho das atribuições dos(as) professores(as), superando a forma subjetiva de recrutamento marcada, em muitas situações, por prevalência de relações clientelistas de trabalho; a institucionalização de carga horária compatível com o exercício profissional; a presença de materiais didático-pedagógicos e de recursos humanos para o desenvolvimento do trabalho nas escolas. Um aspecto importante a ser destacado é a valorização salarial dos(as) professores(as) da rede de Camaragibe que vem ocorrendo desde os anos de 1990. Atribuímos a tal fato um importante elemento para a melhoria da qualidade de vida desses profissionais. Isso os motiva a continuar desempenhando suas funções no referido sistema de ensino e incentiva o ingresso de novos profissionais. Tais medidas, apesar de serem importantes para o desempenho da função docente e revelarem a valorização do profissional da educação, consideramos ainda passos iniciais diante de reivindicações históricas desses profissionais ainda não atendidas.

A Secretaria de Educação de Pernambuco e de Camaragibe, no período investigado, concentraram esforços para a profissionalização docente por meio de propostas destinadas a incentivar, promover e garantir as formações inicial e continuada, dando relevo aos processos de formação que permitiam o debate permanente a respeito das questões educacionais contemporâneas e das questões colocadas pelos desafios presentes no cotidiano escolar. Nessa

direção, buscaram oferecer oportunidade aos(as) professores (as) para estudarem os aspectos políticos, pedagógicos e epistemológicos da educação apoiados(as) nos fundamentos da proposta educacional de Paulo Freire. Os pressupostos freireanos foram tomados como objeto de estudo nos encontros de formação e, na SE/Pernambuco, também se constituíram nos fundamentos norteadores dos processos de formação.

Apoiada nas discussões de Paulo Freire (2005) sobre a indissociabilidade entre teoria e prática e da importância da formação no âmbito da própria escola, com o acompanhamento da ação-reflexão-ação dos(as) professores(as), a SE/Pernambuco materializou os mencionados pressupostos, de forma inventiva e criativa, nos processos de formação dos(as) professores(as), efetivando a *capacitação em rede e em serviço.* Nessa proposta, tomou-se como objeto do conhecimento a prática pedagógica no contexto escolar, o que tornou a escola espaço de formação. Sendo assim, na dinâmica do processo de formação continuada, considerou-se a realidade do cotidiano do(a) professor(a) na sala de aula como seu objeto de trabalho, tanto de teorização quanto de sistematização e de propostas de mudanças nas formas de conduzir os processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

Vários programas das políticas de formação de professores(as) têm destacado a importância de conceber os(as) professores(as) como protagonistas dos processos de formação. Entretanto, percebemos que bom número dos referidos programas apresenta desarticulações no proposto e no vivido. Dessa forma, ressaltamos a experiência significativa formulada e materializada pela SE/Pernambuco – ao propor e efetivar um processo de formação que coloca o(a) professor(a) como sujeito da prática, o(a) qual aprende junto com o ensinar, faz do seu conhecimento objeto de reflexão e transformação, cooperando para exercitar o fazer educativo – como práxis libertadora.

Em resumo, encontramos a contribuição de Paulo Freire para os sistemas de ensino nos processos de formulação e de aplicação das políticas de gestão, de ensino e da valorização do profissional da educação. Os fundamentos que embasaram essas políticas tinham os elementos do seu pensamento político-pedagógico quanto à participação democrática, ao exercício da autonomia e à descentralização do poder para a democratização da gestão educacional; tinham também os princípios da proposta educacional libertadora para a educação de jovens e adultos com a reinvenção dos círculos de educação e cultura e a indissociabilidade entre teoria e prática nos processos de formação continuada dos(as) professores(as).

O que encontramos no chão da escola municipal de Camaragibe com o trabalho pedagógico desenvolvido na relação docente-discente atesta que o repertório de

conhecimentos acerca do pensamento freireano discutido nos processos de formação estavam presentes no planejamento, na organização do espaço pedagógico, do tempo pedagógico e das situações de produção de conhecimento. O trabalho docente revelava que educar é ato de criação, requer respeito com o ser humano e compromisso com um projeto de sociedade igualitária. A professora demonstrava nas ações que desenvolvia um cuidado com o trabalho que realizava à medida que as formas organizativas do espaço e do tempo pedagógico permitiam elaborar situações para a produção do conhecimento nas relações tecidas entre ela e as crianças.

Essas relações foram construídas com base na compreensão e no respeito às crianças como sujeitos do conhecimento e seres humanos em formação; na compreensão do(a) professor(a) como mediador(a) no processo de construção do conhecimento e na compreensão da importância das relações sociais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Esses princípios, que embasavam as relações professora-conhecimento-crianças, haviam fundamentado as ações desenvolvidas pela professora. Com isso, ratifica-se a ideia de que as práticas desenvolvidas pela professora eram espaços privilegiados de ressignificação das políticas curriculares e de que o dinamismo do currículo em movimento se materializava e se reinventava na sala de aula.

Em síntese, as discussões de Paulo Freire sobre os saberes necessários para o exercício da docência na proposta educativo-libertadora norteavam as ações desenvolvidas pela professora, como a rigorosidade ética, a compreensão da natureza inconclusa do ser humano, a prática educativa como prática formadora e o processo de ensino e aprendizagem como construção criativa que permite aos(as) professores(as) e estudantes assumirem o papel de sujeitos do processo educativo.

As questões com as quais transitamos durante toda a pesquisa, para favorecer maior compreensão dos sistemas de ensino que reconhecem o pensamento freireano como fundante na formulação de políticas e práticas curriculares, nos trouxeram elementos para afirmar que os princípios político-pedagógicos do seu pensamento contribuem na construção de propostas e práticas curriculares voltadas para formação humana do sujeito no processo de escolarização com base no trabalho pedagógico na relação docente-discente.

As certezas inconclusas com as quais concluímos este diálogo nos movem pela esperança de contribuir com elementos que possam subsidiar a orientação de novos caminhos para a elaboração de políticas curriculares comprometidas com ações educativas coerentes com a educação libertadora. Também nos levam a alguns desafios: ressignificar os ensinamentos freireanos, a fim de superar a realidade neoliberal, que se impõe nos dias atuais,

mediante políticas que tentam falsear o processo democrático; e construir formas inventivas e criativas de mecanismos de democratização da gestão educacional que permitam concretizar um processo de formulação e vivência das políticas e práticas curriculares com a participação efetiva da sociedade nos diferentes sistemas de ensino, de modo a atender à diversidade do nosso país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Gestão democrática, elementos conceituais e a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar. In: MACHADO, Laêda Bezerra; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Políticas e gestão da educação básica.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; CARVALHO, Maria Helena da Costa. Relatório final da Comissão de Acompanhamento e Avaliação. Recife: Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas / SEDUC-PE / Programa de Formação de Formadores em Alfabetização de Jovens e Adultos, 2006.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 39-57.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAÚJO, Alexandre Viana. A participação popular na construção da poítica educacional no município de Camaragibe/PE. In: MENEZES, Vilde. **Gestão democrática, Participação popular e políticas públicas:** a experiência de Camaragibe. Recife: Bagaço, 2005.

ARRAES, Miguel. **Pensamento e ação política.** Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras,** Porto Alegre, v.1, n.2, 2001, p. 99-116.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras,** Porto Alegre, v.6, n.2, 2006, p.10-32.

_____. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa et al. (Orgs.). **Diferenças nas políticas de currículo.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 21-45.

BARBOSA, Letícia Rameh. **Movimento de Cultura Popular**: impactos na sociedade pernambucana. Recife: Ed. do autor, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 5. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BATISTA, Clara; CAVALCANTE, Janayna; UYTDENBROEK Xavier. O círculo de cultura: questões pedagógicas, políticas, epistemológicas e didáticas. **Jornal Utopia:** Informativo do Centro Paulo Freire. Recife: n. 18, p. 4-8. Set/Out/Nov/Dez, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008, p. 76-78.

BUBER, Martin**. Do diálogo e do dialógico.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire:** sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: FAFICA/Centro Paulo Freire, 2001.

CANUTO, Vera Regina de Albuquerque. Política de Educação do Governo Miguel Arraes de Alencar: 1995-1998. In: OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de Oliveira (Org.). **Continuidades e descontinuidades das políticas de educação básica:** o caso de Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006a, p. 263-286.

_____. Políticas dirigidas ao magistério. In: OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de Oliveira (Org.). **Continuidades e descontinuidades das políticas de educação básica:** o caso de Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006b, p. 77-135.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Política de alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. In: Pernambuco. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Diretoria de Educação Escolar. Departamento de Alfabetização. **¿Por que analfabetismo?** ler a Vida, escrever a história! Recife, 1990, p. 68-72.

_____. Escola e diferença cultural: o debate da diferença cultural no campo do currículo da Educação Básica. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de (Orgs.) **Gênero, diversidade e desigualdades na educação:** interpretações e reflexões para formação docente. Recife: Ed. Universitária, 2009, p. 41-63.

CARVALHO, Rosângela Tenório de; PORTO, Zélia. Círculos de Educação e Cultura – uma alternativa para a educação de jovens e adultos. **Anais.** Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire em Maio. Recife, 1998.

CAVALCANTE, Silvia. O processo de descentralização político-administrativa no município de Camaragibe. MENEZES, Vilde. **Gestão democrática, participação popular e políticas públicas:** a experiência de Camaragibe. Recife: Bagaço, 2005.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL); PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD); ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Emprego, desenvolvimento humano e trabalho decente:** a experiência brasileira recente. Brasília: 2008.

COSTA, Maria Adozinda Monteiro. Paulo Freire em maio. **Anais.** Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire em Maio. Recife, 1998.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, Rosilda Arruda (Coor.) PESSOA, Edna Maria Garcia da Rocha, NASCIMENTO, Eliane Araújo. **Construindo a educação na cidade de Camaragibe.** Camaragibe: Secretaria de Educação, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. Porto Alegre, **Educação e Realidade**, v.21, n.1, pp.187-198, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau:** registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **The politics of education:** culture, power, and liberation. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.

_____. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. À Luiza Erundina: defendendo o salário dos professores. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **PAULO FREIRE:** Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996, p. 98.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Extensão ou comunicação? 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Política e educação.** 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

_____. **Educação e mudança.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 93-124.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas das populações residentes em 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br.>. Acesso em: 04 mar. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar.** Disponível em: <http://www. inep.gov.br.>. Acesso em: 05 fev. 2011.

JORNAL UTOPIA. **Informativo do Centro Paulo Freire.** Recife: n. 1, Setembro/Outubro, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI N^{o}. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar:** a busca de um sentido. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. 6. ed. São Paulo: EPU, 2001.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDEIROS, Rosa Maria Ferreira. Buscando superar o clientelismo na educação. In: WEBER, Silke (Org.). **Democratização, educação e cidadania:** caminho do governo Arraes, 1987-1990. São Paulo: Cortez, 1991, p. 93-102.

MENEZES, Marília Gabriela de; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; SANTIAGO, Maria Eliete. Concepção curricular fundamentada nos pressupostos freireanos, a partir das produções da ANPEd e do EPENN, no período de 2000 a 2009. In: IX COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES - V COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO, Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas, 2010, Portugal. **Anais...** Portugal: Universidade do Porto, 2010.

MENEZES, Vilde. Gestão, políticas públicas e construção da cidadania. In: MENEZES, Vilde. **Gestão democrática, participação popular e políticas públicas:** a experiência de Camaragibe. Recife: Bagaço, 2005.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade,** São Paulo, ano XXI, n. 73, 2000, p. 109-138.

_____. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar,** Curitiba: Editora UFPR, n.17, 2001, p. 39-52.

_____. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 7-20.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez , 2000.

MOURA, José Eduardo de. Administração participativa: uma perspectiva para a requalificação da gestão local em Camaragibe. In: MENEZES, Vilde. **Gestão democrática, Participação popular e políticas públicas:** a experiência de Camaragibe. Recife: Bagaço, 2005.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo**: Editora Expressão Popular**, 2011.

NUNES DA SILVA, Itamar. **Democracia e cidadania:** um estudo da relação política do Estado com a sociedade civil no Governo Popular de Pernambuco. O caso dos trabalhadores

em educação. 1993. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.

OLIVEIRA, Francisco Mesquita de. Poder local e gestão pública: o que há de novo? In: II SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2007. Florianópolis. **Anais...** : Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: <www.sociologia.ufsc.br/npms/francisco_de_oliveira.pdf.> Acesso em: 15 abr. de 2010.

OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. Conteúdo do planejamento: uma questão relevante. In: WEBER, Silke (Org.). **Democratização, educação e cidadania:** caminho do governo Arraes, 1987-1990. São Paulo: Cortez, 1991, p. 103-118.

_____. Política de educação do Governo Miguel Arraes de Alencar: 1987-1991. In: OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de (Org.). **Continuidades e descontinuidades das políticas de educação básica:** o caso de Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006, p. 263-286.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

_____. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PERNAMBUCO (Estado). Secretária de Educação e Esporte. Coordenação de documentos e informações da Secretaria de Educação de Pernambuco (DEE-DETE). **Educação de jovens e adultos:** capacitação em 1988. Recife, 1988b.

_____. Diretoria de Educação Escolar. Departamento de Alfabetização. **¿Por que analfabetismo?** Ler a vida, escrever a história! Recife, 1990.

_____. **Chapéu de palha:** educação para a cidadania – Almanaque. Recife, 2009.

_____. **Percurso formativo dos Círculos de Educação e Cultura Programa Mãe Coruja.** Recife, 2010.

REIS, Maria da Conceição. **O projeto Camaragibe conta, canta e encanta e a relação entre cultura popular e prática pedagógica.** Dissertação de mestrado – Centro de Educação (UFPE), Recife 2004.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S.; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. M. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 48-68.

ROSAS, Paulo. **Papéis avulsos sobre Paulo Freire, 1**. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e pesquisas: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

SANTANA, Paulo. Apresentação. In: CAMARAGIBE. Prefeitura Municipal. **Conselhos Setoriais e Políticas Públicas:** uma construção coletiva em Camaragibe/PE. Camaragibe: Prefeitura Municipal, UNICEF, 2001.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de 1º grau:** da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. Projeto pedagógico da escola: uma contribuição ao planejamento escolar. **Revista de Administração Educacional**, Recife: v. 1, n. 1, 1997, p. 69-73.

_____. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. **Revista de Educação AEC,** Brasília: AEC**,** n.106, 1998, p. 34-42.

_____. A avaliação da aprendizagem e do trabalho de ensino como processos de reflexão, decisão e ação coletiva: uma experiência desejada. In**:** CAMARAGIBE. **Proposta curricular:** ensino fundamental da 1ª à 4ª série. Camaragibe: Secretaria de Educação, 2000a, p. 19-22.

_____. A prática pedagógica na universidade com base na pedagogia freireana: relato de uma experiência. In: SAUL, Ana Maria (Org). **Paulo Freire e a formação de educadores:** múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação/Escola, 2000b.

_____. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica.** Recife: Massangana, 2006, p. 73-84.

_____. Campo curricular, prática pedagógica e pedagogia freireana. **Revista de Educação da AEC,** Brasília: AEC**,** n. 142, 2007, p. 28-40.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Política educacional do município de Camaragibe: o caso da educação física. In: MENEZES, Vilde. **Gestão democrática, participação popular e políticas públicas:** a experiência de Camaragibe. Recife: Bagaço, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS. L. C. P.; MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, Devanil et al. **Currículo, conhecimento e sociedade.** São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, 1995, p. 47-63.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia.** Portugal: Porto Editora, 1998.

_____. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à Prática de avaliação e reformulação de currículo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008a, p. 120-121.

_____. Avaliação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008b, p. 62-63.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação.** [online]. n.6, 2005, p.81-92. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645725020050002000 07&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jan. de 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA. Ângela Maria Monteiro. **Planejamento educacional e democratização:** um estudo dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco no governo Arraes - período 1987-1990. 1996. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996.

SILVA, Janssen Felipe. Política curricular. In: **Proposta curricular:** educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos. Camaragibe: Secretaria de Educação, 2009.

SOUZA, João Francisco de. **Educação de jovens e adultos:** uma proposta curricular. Recife: NUPEP/CE/UFPE, 1998.

_____. Política de ensino do munícipio de Camaragibe. In**:** CAMARAGIBE. **Proposta curricular:** ensino fundamental da 1ª à 4ª série. Camaragibe: Secretaria de Educação, 2000, p. 15-18.

_____. E a educação popular: ¿¿ Quê ?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

VELLOSO, Jacques. Prefácio. In: WEBER, Silke (Org.). **Democratização, educação e cidadania:** caminho do governo Arraes, 1987-1990. São Paulo: Cortez, 1991, p. 7-11.

WEBER, Silke. A luta pela qualidade da escola pública. In: WEBER, Silke (Org.). **Democratização, educação e cidadania:** caminho do governo Arraes, 1987-1990. São Paulo: Cortez, 1991, p. 17-47.

_____. Apresentação. **Anais.** Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire em Maio. Recife, 1998.

YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "Nova sociologia da Educação". **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 14(1), jan/jun 1989, p. 29-40.

_____ Para que servem as escolas? In: PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E. P.; PORTO, R. C. C. (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 37-54.

DOCUMENTOS ANALISADOS

CABO DE SANTO AGOSTINHO, Prefeitura Municipal de. **Relatório da 2ª Conferência Municipal de Educação Prof. Paulo Freire:** qualidade social da educação escolar, Cabo de Santo Agostinho: Prefeitura Municipal, 2000.

_____. **Relatório da 3ª Conferência Municipal de Educação Prof. Paulo Freire:** educação para inclusão social, Cabo de Santo Agostinho: Prefeitura Municipal, 2002.

CAMARAGIBE. Prefeitura Municipal de. **Conselhos setoriais e políticas públicas:** uma construção coletiva em Camaragibe/PE. Camaragibe: Prefeitura Municipal, UNICEF, 2001.

_____. **Plano diretor de desenvolvimento local (2004-2013).** Camaragibe: Prefeitura Municipal, 2004.

CAMARAGIBE. Secretaria de Educação de. **Proposta curricular:** educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos. Camaragibe: Secretaria de Educação, 2009.

_____. **1ª Conferência Municipal de Educação.** Deliberações. Camaragibe: Prefeitura Municipal, 1997.

_____. **2ª Conferência Municipal de Educação.** Deliberações. Camaragibe: Prefeitura Municipal, 1999.

_____. **3ª Conferência Municipal de Educação.** Deliberações. Camaragibe: Prefeitura Municipal, 2001.

_____. **4ª Conferência Municipal de Educação.** Deliberações. Camaragibe: Prefeitura Municipal, 2005.

_____. **5ª Conferência Municipal de Educação.** Deliberações. Camaragibe: Prefeitura Municipal, 2007.

_____. **6ª Conferência Municipal de Educação.** Deliberações. Camaragibe: Prefeitura Municipal, 2009.

JABOATÃO DOS GUARARAPES, Prefeitura Municipal de. **Proposta curricular.** Jaboatão dos Guararapes: Secretária de Educação, 2009.

OLINDA, Prefeitura Municipal de. **Olinda, fonte de aprendizagem:** uma proposta em construção. Olinda: Secretaria de Educação, 1996.

PERNAMBUCO (Estado). Secretária de Educação de. **Plano estadual de educação 1988-1991**. Recife: Inojosa, 1988a.

_____. **Plano Estadual de Educação 1996-1999**. Recife, 1996.

_____. **LEI Nº 11.329**, DE 16 DE JANEIRO DE 1996**.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco.

_____. **LEI Nº 11.559**, DE 10 DE JUNHO DE 1998. Institui o Plano de Cargos e Carreiras - PCC, do Quadro Permanente de Pessoal do Sistema Público Estadual de Educação e Esportes e determina providencias pertinentes.

_____. **Caderno de gestão nº 2:** viver a escola. Recife: Secretaria de Educação, 1997.

_____. **Memorial do programa de educação de jovens e adultos:** círculos de educação e cultura. Recife: Secretaria de Educação, 1995.

_____. Anais. Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire em Maio. Recife, 1998a.

_____. Secretária de Educação e Esporte. Diretoria de Educação Escolar. **O que é capacitação em rede?** Recife: 1998b. (Coleção Professor Paulo Freire, Série: Política de Formação de Professor)

_____. Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco: língua portuguesa. Recife: Secretaria de Educação, 2008.

RECIFE, Prefeitura Municipal de. **Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife:** construindo competências. Recife: Secretaria de Educação, 2002.

ENTREVISTAS REALIZADAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Recife, 29 maio de 2011. Entrevista concedida a Marilia Gabriela de Menezes Guedes.

ARAÚJO, Verônica Carlos de Araújo. Recife, 03 mar. de 2011. Entrevista concedida a Marilia Gabriela de Menezes Guedes.

ARRUDA, Sinmônia Ribeiro de. Camaragibe, 29 mar. de 2011. Entrevista concedida a Marilia Gabriela de Menezes Guedes.

AZEVEDO, Semadá Ribeiro Alves de. Recife, 28 abr. de 2011. Entrevista concedida a Marilia Gabriela de Menezes Guedes.

BARROS, Tereza. Recife, 30 maio de 2011. Entrevista concedida a Marilia Gabriela de Menezes Guedes.

BASÍLIO, Elisa. Recife, 24 mar. de 2011. Entrevista concedida a Marilia Gabriela de Menezes Guedes.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Recife, 26 abr. de 2011. Entrevista concedida a Marilia Gabriela de Menezes Guedes.

LIMA, Maria Nayde dos Santos. Recife, 07 maio de 2010. Entrevista concedida a Marilia Gabriela de Menezes Guedes.

OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. Recife, 17 fev. de 2011. Entrevista concedida a Marilia Gabriela de Menezes Guedes.

OLIVEIRA, Iris. Recife, 24 mar. de 2011. Entrevista concedida a Marilia Gabriela de Menezes Guedes.

PORTO, Zélia Granja. Recife, 11 fev. 2011. Entrevista concedida a Marilia Gabriela de Menezes Guedes.

WEBER, Silke. Recife, 20 maio de 2010. Entrevista concedida a Marilia Gabriela de Menezes Guedes.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto de Pesquisa de Doutorado: Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino.

Pesquisadora Responsável: Marilia Gabriela de Menezes Guedes

Orientadora: Eliete Santiago

Instituição: UFPE

Telefones: **Pesquisadora** - (81) 33429306 e (81) 88789275

Entrevistada:

RESUMO DA PESQUISA

Os estudos desenvolvidos, nesta pesquisa, sobre as teorias críticas do currículo têm permitido compreendê-lo como instrumento de ação política que retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade como também o tipo de educação e a concepção de sujeito que se deseja formar. Tal compreensão nos leva a reconhecer a relevância dos referenciais freireanos para área do currículo.

O pensamento de Paulo Freire traz elementos importantes para o paradigma crítico do currículo, por conter fundamentos teórico-metodológicos da educação humanista-libertadora que servem como possibilidade para o processo de criticização das relações consciência-mundo dos sujeitos, necessário para que ocorram as transformações na sociedade brasileira.

Com essa compreensão, inspirando-nos nos fundamentos educacionais de Paulo Freire como uma construção teórica do seu pensar crítico-dialético da realidade, nesta pesquisa partimos do pressuposto de que o pensamento freireano traz elementos que podem contribuir na construção de propostas e práticas curriculares voltadas para formação humana do sujeito.

Nessa direção, objetivamos, nesse estudo, conhecer a contribuição de Paulo Freire na formulação de políticas e práticas curriculares. Especificamente, objetivamos identificar os sistemas de ensino que buscaram base teórica em Paulo Freire, para formular políticas curriculares e práticas pedagógicas, e reconhecer quais e como os fundamentos do pensamento freireano orientam tanto os processos de formulação, vivências e avaliação das políticas curriculares quanto às práticas pedagógicas do professor de sala de aula.

O procedimento para coleta de dados consta da pesquisa documental, entrevista e observação enquanto que para as análises toma como referência a técnica de Análise de

Conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin. Inclui-se também como procedimento e atitude da pesquisadora a transcrição das entrevistas na íntegra e, para salvaguardar a integridade das informações, o texto transcrito volta ao/a entrevistado/a para a leitura e correções que se fizerem necessários. Quanto ao uso das informações oferecidas só serão utilizadas depois do retorno da leitura e correções realizada pelo entrevistado(a), bem como a sua permissão através desse TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Destacamos que alcançar os objetivos que nos propomos nesta pesquisa pode favorecer maior compreensão dos sistemas educacionais que reconhecem o pensamento freireano como fundante na formulação de políticas curriculares e, assim, trazer elementos que subsidiam na orientação de novos caminhos para a elaboração de currículo comprometido com ações educativas coerentes com a educação libertadora que visa à formação humana do sujeito.

ESCLARECIMENTOS

A Srª está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa "Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino" de responsabilidade da pesquisadora Marilia Gabriela de Menezes Guedes.

Esse TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) tem por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa, o esclarecimento sobre a investigação a ser realizada para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informada e concordar em participar autorizando a publicação da entrevista concedida e corrigida, no projeto de pesquisa acima descrito.

Recife, _____ de 2011.

_____

Entrevistada

APÊNDICE B

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO **CENTRO DE EDUCAÇÃO** **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DA ENTREVISTA - SE/PERNAMBUCO

IDENTIFICAÇÃO

Entrevistada:

Data:

Local:

Hora:

Na gestão da professora Silke Weber na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Paulo Freire teve participação presencial, assessorando as discussões e o estudo da sua produção. Considerando que a professora fez parte daquela gestão, gostaríamos de ouvi-la sobre a contribuição de Freire para o sistema de educação do estado de Pernambuco.

APÊNDICE C

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO **CENTRO DE EDUCAÇÃO** **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DA ENTREVISTA - SE/CAMARAGIBE

IDENTIFICAÇÃO

Entrevistada:
Data:
Local:
Hora:

Há documentos produzidos na rede municipal de Camaragibe que nos revelaram indícios da influência do pensamento de Paulo Freire nessa rede de ensino. Gostaríamos de conhecer para além desses documentos, por isso essa entrevista.

- Na sua atividade na Secretaria de Educação, o que você destaca do pensamento de Paulo Freire como orientação para os trabalhos em educação no município?

- Como o município trabalhou esses princípios orientadores com as escolas? E com os professores?

- O que mais marcou a experiência de trabalho na perspectiva freireana? E as dificuldades?

- Nessa experiência, você destaca alguma escola ou professor(a) que você considera que avançou?

ANEXOS

ANEXO A

PREFEITURA DE CAMARAGIBE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, encaminho e autorizo a doutoranda em Educação da UFPE, MARÍLIA GABRIELA DE MENEZES GUEDES, a realizar a coleta de dados sobre ***A contribuição de Paulo Freire para a formulação de políticas e propostas curriculares***. Para tanto, a aluna poderá realizar entrevistas e observar aulas, em uma turma de Educação Infantil da Escola Municipal João Paulo II, desde que informe aos responsáveis pela Coordenação da EJA, em Camaragibe, sobre as datas e horários em que realizará a coleta dos dados em questão, anexando o **termo de consentimento livre e esclarecido** a ser apresentado aos sujeitos da pesquisa.

Camaragibe, 02 de setembro de 2011.

Francisco Vital da Silva Neto
Secretário de Educação

ANEXO B

PLANEJAMENTO SEMANAL

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Roda de conversa	Roda de conversa	Roda de conversa	Roda de conversa	Roda de conversa
Hora da leitura junto com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental	Vídeo “Os Smurfs”	Cantinho da leitura Com novos suportes: revistas, gibis, panfletos e jornais caderno Diarinho	Atividade de linguagem Trabalho com os sons Colar figuras de frutas e seus nomes abaixo do alfabeto	Pintura Papel quadrado
Jogo de linguagem (Forca)		Contação de história	Produção de texto Lista de frutas	Jogo de matemática Trilha
Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda
Desenho Caderno de desenho e giz de cera	Desenho Folha retangular e lápis de cor	Desenho Folha retangular e hidrocor	Desenho Folha retangular e lápis de cor	Desenho Modelagem com massinha
Brincadeiras	Brincadeiras	Brincadeiras	Brincadeiras	Brincadeiras
Apreciação musical	Atividade de Apropriação da escrita alfabética Escrita de palavras com o mesmo som inicial: PA	Jogo de linguagem Bingo dos sons	Contação de história	Contação de história
Organização do ambiente	Organização do ambiente	Atividade para casa Pesquisa: trazer figura de frutas	Atividade para casa Atividade de Apropriação da escrita alfabética	Organização do ambiente
		Organização do ambiente	Organização do ambiente	

ANEXO C

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Escola Municipal João Paulo II
Rua Tóquio Marques, nº 07, Lot. João Paulo II
Alberto Maia - Camaragibe

Projeto Didático Saúde na Escola

Justificativa:

Ao educar para a saúde e para a higiene, de forma contextualizada e sistemática, toda a equipe contribui de forma decisiva na formação de cidadãos capazes de atuar em favor da melhoria dos níveis de saúde pessoal e da comunidade.

É preciso facilitar para que o aluno se aproprie do conhecimento científico a respeito do próprio corpo, sobre as condições de vida da comunidade e sobre a importância de por em prática certos hábitos que contribuirão decisivamente no cuidado com o corpo. Quando o aluno percebe que estes hábitos o ajuda a viver melhor, sem dúvida alguma ele estará motivado a praticá-los com mais regularidade.

Ao observarmos a falta de cuidados com o corpo em nossa comunidade escolar, elaboramos esse projeto cuja finalidade é conscientizar os estudantes a conhecerem e produzirem diferentes gêneros textuais que enfatizem o cuidado e a prevenção de doenças, renovando e incentivando o interesse em se praticar corretamente os cuidados com a saúde, propondo uma tomada de consciência no que diz respeito à saúde, à limpeza corporal, à postura, etc.

Ser saudável é também estabelecer bons hábitos e compreender que o nosso corpo merece um carinho especial, e que esse tratamento nos traz benefícios.

Objetivos Globais:

1. Trabalhar diferentes Gêneros Textuais, enfatizando a saúde na escola;
2. Desenvolver habilidades e competências que possibilitem ampliar o aprendizado da prevenção de doenças, viabilizando o convívio social;
3. Promover parcerias com o PSF, Seced, Carromaragibe e a Comunidade.

Objetivo Específico:

Educação Infantil

- Participar de atividades que envolvam práticas de leitura: ouvir histórias lidas e/ou contadas, manusear diferentes suportes textuais;
- Compartilhar as leituras que realizam na escola com a família;
- Construir combinados referentes aos cuidados com a saúde e a prevenção de doenças;
- Reconhecer o corpo humano como um todo integrado, identificando a relação

sistemática que este estabelece com os outros e com o meio;
- Desenvolver atitudes de cuidado com a própria saúde e bem-estar físico e mental, promovendo a manutenção da saúde individual e coletiva;
- Argumentar sobre a importância da higiene alimentar como estratégia para a preservação dos alimentos e prevenção de doenças;
- Conscientizar-se sobre o ambiente e as ações relacionadas à prevenção de doenças;
- Emitir opiniões próprias sobre os textos lidos e sobre as temáticas tratadas neles;
- Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais;
- Realizar produções de textos coletivos onde a professora seja a escriba.

Ensino Fundamental e EJA

- Compreender textos da ordem do narrar, do relatar, descrever ações, expor e argumentar;
- Ouvir com atenção textos lidos por outras pessoas;
- Conhecer diferentes suportes textuais;
- Reconhecer alguns gêneros textuais e suas características, refletindo sobre as práticas sociais;
- Emitir opiniões próprias sobre os textos lidos e sobre as temáticas tratadas neles;
- Compartilhar as leituras que realizam na escola com a família;
- Refletir sobre o contexto de produção de texto (finalidade, gênero textual, destinatário), decidindo sobre as melhores estratégias para atender as diferentes finalidades;
- Ativar conhecimentos prévios para produção de textos;
- Produzir textos da ordem narrar, do relatar, descrever ações, expor e argumentar;
- Revisar os textos durante o processo de escrita;
- Revisar os textos após diferentes versões reescrevendo-os de modo a melhorar a forma composicional e aperfeiçoar as estratégias discursivas adotadas;
- Realizar produções de textos coletivos onde a professora seja a escriba;
- Desenvolver atitudes de cuidado com a própria saúde e bem-estar físico e mental, promovendo a manutenção da saúde individual e coletiva;
- Argumentar sobre a importância da higiene alimentar como estratégia para a preservação dos alimentos e prevenção de doenças;
- Conscientizar-se sobre o ambiente e as ações relacionadas à prevenção de doenças;
- Refletir sobre atitudes preventivas de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs).

Metodologia

- Leitura de textos verbais (científicos, literários e etc.) e não verbais;
- Produção de diferentes gêneros textuais;
- Pesquisas e debates sobre a temática vivenciada;
- Coleta de dados e elaboração de gráficos;
- Leituras e releituras de imagens, relacionadas aos temas proposto;
- Filmes, documentários e músicas;
- Entrevistas com os Agentes Comunitários de Saúde e/ou pessoas que trabalhem na Saúde;
- Palestras sobre saúde corporal e mental;

- Exposição mensal das produções textuais dos estudantes em um mural coletivo na própria escola;
- Publicação dos textos no blog da escola;
- Organização de um portfólio por estudante, com os diversos gêneros produzidos;
- Exposição destes portfólios e entrega dos mesmos aos pais ou responsáveis.

Recursos

Papel, tesoura, cola, lápis para colorir, massa para modelar, TNT, fantoches, suportes textuais (revistas, livros, jornais), gêneros textuais diversos, jogos digitais, data show, TV, DVD e cd.

Áreas de conhecimento

Português , Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte.

Culminância

Ao final de cada bimestre será realizada uma socialização das produções dos estudantes. Socialização esta que ocorrera na forma de: visitas nas salas de aulas, onde cada turma irá expor suas produções; apresentação no pátio; feira de conhecimento no final do ano.

Cronograma

Bimestres	Datas	Eventos	Horários	Horários	Horários
Março/Abril	16/03 e 13/04	Construção do projeto	09:30 as 11:30	15:30 as 17:30	19:00 as 21:30
Junho	08 e 09/06	Exposição no patio	09:30 as 11:30	15:30 as 17:30	19:00 as 21:30
Outubro	19 e 20/10	Exposição na sala	09:30 as 11:30	15:30 as 17:30	19:00 as 21:30
Dezembro	02/12	Feira de conhecimento	07:30 as 11:30	13:30 as 17:30	19:00 as 21:30

ANEXO D

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Escola Municipal João Paulo II
Rua Tóquio Marques, nº 07, Lot. João Paulo II
Alberto Maia - Camaragibe

Projeto Didático: Convivendo com as diferenças

Justificativa: a realidade vivenciada na sala de aula; o curso promovido pela instituição "Cor da cultura" sobre as discussões das questões etnicorraciais na escola; a lei nº 11.645 de 10 de março de 2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil: artigo 8º; parágrafo 10; inciso VIII e IX.

Objetivos: reconhecer e respeitar as características físicas, as preferências e o modo de ser de cada indivíduo; construir uma imagem positiva de si e atuar de forma independente, reconhecendo suas potencialidades; debater acerca das relações etnicorraciais em nossa sociedade; comparar a organização social e os costumes de grupos afrodescendentes no presente, relacionando-os com as histórias da África; compreender a construção de identidades em torno das etnias, analisando as diferentes linguagens; identificar a família como o primeiro grupo social de vivência, reconhecendo suas singularidades e generalidades; produzir oralmente textos da ordem do narrar, atendendo a diferentes finalidades e utilizando recursos próprios dos gêneros em uso;

Metodologia: leitura de histórias da cultura afro (Menina bonita do laço de fita; As tranças de Biton; O amigo do rei); Contação de história usando fantoche; apreciação de sua própria imagem no espelho e conversa sobre as característica físicas; desenhar seu auto-retrato; pesquisa e colagem de pessoas que se pareçam com sua família; solicitação de uma foto de cada criança e apreciação coletiva das mesmas; construção do painel com as fotos: valorizar as diferenças na infância é cultivar igualdades; apresentação das bonecas branca e negra para a turma e conversa sobre suas características; escolha de um nome para as bonecas; conversa para combinar sobre a ida das bonecas para as casas; relato sobre o que fizeram com a boneca em casa.