

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**Angélica Riello de Souza**

**O processo de formação de educadores na gestão de Paulo Freire: história de  
disputas na Secretaria Municipal de Educação (1989-1992)**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

**SÃO PAULO - SP  
2023**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**Angélica Riello de Souza**

**O processo de formação de educadores na gestão de Paulo Freire: história de**  
disputas na Secretaria Municipal de Educação (1989-1992)

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini.

**DOCTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

**SÃO PAULO - SP**  
**2023**

**BANCA EXAMINADORA**<sup>1578</sup>

---

---

---

---

---

*Dedico esta pesquisa a meus filhos, por quem caminhei longa e arduamente pelo deserto, planícies, montanhas, vales e pelejei na esperança de lhes fazer chegar mais próximo da plenitude. A vocês, Luís, Paulo e Rafaella, que meu empenho em viver seja testemunho de que muito vale quem faz cada episódio da vida valer muito.*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – processo número 888887.314313/2019-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001 – processo número 88887.314313/2019-00

## AGRADECIMENTOS

Só o que eu quis, todo o tempo, o que eu pejei para achar era uma só coisa – a inteira – cujo significado e vislumbrado ela eu vejo que sempre tive. Aqui era que existe uma receita, a norma de um caminho certo, estreito, de cada uma pessoa viver - mas a gente mesmo no comum, alguém ia poder encontrar e saber? Mas, esse norteado, tem. Tem que ter. Se não, a vida de todos ficava sendo sempre o confuso dessa doideira que é. E que: para cada dia, e cada hora, só uma ação possível da gente é que consegue ser a certa. Aquilo está no encoberto; mas, fora dessa consequência tudo o que eu fizer, o que o senhor fizer, o que o beltrano fizer o que todo mundo fizer, ou deixar de fazer, fica sendo falso, e é o errado. Ah, porque aquela outra é a lei, escondida e vivível mas não achável, do verdadeiro viver: que para cada pessoa sua continuação, já foi projetada, como que se põe, em teatro, para cada representante – sua parte, que antes já foi inventada, num papel... (Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas)

A travessia aqui feita parte de uma certeza não visível de que a vida tem um fio, ou vários que a conduzem para destinos, talvez, não controlados ou tangíveis. No decorrer deste trabalho, houve muito mais labuta que a apresentada; houve e há uma vida, uma busca e, por isso, um caminho feito ao caminhar. Passamos, todos nós, contemporâneos, por uma travessia que incluiu solidão, medo, morte, desesperança e esperança, movimentação de sentidos e esvaziamento deles. Foi um tempo de ruínas e reconstruções, no mais exigente momento do contexto mundial, que não poupou nenhum de nós e, a muitos, custou-lhes o pagamento da morte. Ainda estamos na travessia.

Na condição de mulher, na periferia da cidade de São Paulo, junto a tantas outras mulheres, trabalhei para encontrar as palavras que aqui estão; para gestar, no período de pandemia, em total isolamento; para alimentar uma criança em aleitamento exclusivo até os seis meses e depois desse período até os dois anos, parte considerável desse tempo em isolamento – esperando por vacina e políticas humanas de proteção à vida das crianças e suas mães. No bairro da Vila Dalila, em isolamento, sem área verde, sem segurança, com precárias condições de qualidade de vida, gestamos, cuidamos, alimentamos e tentamos levar adiante uma vida melhor para nossos filhos.

O esforço para ser companhia e afago da nossa pequena, para lhe dar acolhida e esperança de vida em momento tão agudo, faz parte do conteúdo paralelo que consta nesta pesquisa. Para nós mulheres, entre ter nossos filhos nos braços e levar nossos braços à

lida, há muito esforço, muita energia de vida, muitas necessidades e um sistema que nos leva à confusão dessa doideira que é e, também, leva-nos à exaustão.

Muitos agradecimentos devem ser feitos, por reconhecimento de que não seria possível levar adiante o processo de doutoramento e concluí-lo, com os custos que exigiu.

O maior agradecimento, aquele profundo, impronunciável vai ao Mistério: Deus que se fez e se faz carne nas miudezas da vida, nas necessidades dos pobres, na fragilidade dos pequenos, no escondido, mas vivível e não achável.

Um especial agradecimento dedico a meu companheiro, Ricardo, meu amado esposo, cuidador zeloso de nossa querida filha Rafaella e dos filhos já crescidos. Sem a sua dedicação, dividindo-se entre trabalho e cuidados com nossa cria, não seria possível dar um ponto final a essa tese. Além do meu agradecimento profundo pela espera, pela compreensão, pelo silêncio para que eu pensasse e estudasse, pelas conversas que ficaram para depois, destino a você um profundo e intenso amor, a cada dia mais confesso, comprometido e confirmado.

Aos meus filhos mais velhos, jovens universitários que, dentro de suas possibilidades, também estiveram presentes nos cuidados com a irmã bebê. Luís e Paulo, a vocês meu carinho agradecido pela alegria que demonstram em estar com a Rafa.

Nessa lida, agradeço também às minhas afilhadas Juliana e Elisa por estarem presentes e pelo auxílio. Também a Gabrielle Kim, minha querida doutora, pelo carinho e presença. Nessa trilha do carinho e do afeto estreito e próximo, quero agradecer a Lania Stefanoni Ferreira, comadre querida, pelo incentivo e tantas conversas.

Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini, a quem me confiaram como orientanda, desde o mestrado, meu agradecimento pela contribuição, pela confiança, pela liberdade, pela esperança em mim depositada. A travessia foi longa, camarada, árdua, mas em paz e isso foi e é um presente para nós, estou certa disso.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, agradeço-lhes pela dedicação na importante trajetória do nosso programa.

Agradeço particularmente ao Prof. Dr. Mauro Castilho por suas contribuições ao longo desses anos no Grupo de Pesquisa Intelectuais e Instituições da Educação Brasileira, sem os nossos diálogos e as suas orientações outros seriam os caminhos traçados, possivelmente mais difíceis. Obrigada pela presença, pelas aulas, por toda a sua generosidade, considero-me beneficiada pela sua constante orientação, na condição de coordenador do nosso grupo de pesquisa.

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno que, no conturbado período de pandemia, foi um importante apoio, meus agradecimentos e minha profunda estima.

Um agradecimento muito especial a Elisabete Adania, nossa querida Betinha, secretária do programa, a quem destino tanto carinho para sempre. Mulher forte que nos dá forças e testemunha nosso crescimento.

Agradeço ao Prof. Dr. Justino Magalhães pela generosidade em me presentear com seu livro, fruto de sua tese de doutorado, por meio do qual pude conhecer um intelectual profundo, sério, rigoroso, com quem posso aprender tanto. Agradeço-o pela atenção às nossas perguntas – sobretudo às minhas dado o meu caráter questionador – nos encontros do grupo de pesquisa que aconteceram na PUC-SP. Sua generosidade, disponibilidade, atenção, ética e respeito são, para mim, um grande ensinamento.

Agradeço a Prof. Maria Ângela Salvadori pela generosidade com que leu e avaliou o meu texto de qualificação, pelas contribuições por meio dos questionamentos e orientações.

Nesse período, entre 2018 e 2022, trabalhei no Centro Universitário Fundação Educacional Inaciana (FEI), quando estive sob a chefia da Profa. Carla Andrea Araújo, a quem agradeço pela confiança e estímulo para seguir adiante na vida acadêmica.

Por fim, de modo especial, gostaria de agradecer àqueles pares, colegas de jornada acadêmica, com quem pude partilhar questionamentos, inquietações, angústias e conquistas. Amanda Haydn, minha querida fadinha, obrigada por me ouvir, por me auxiliar, por ser testemunha da possibilidade de uma impressionante dedicação, além do meu agradecimento, você tem a minha admiração, meu carinho, minha sempre presente amizade até onde a vida nos levar. Daniela Rodrigues, minha querida irmãzinha de coração, agradeço pelo acolhimento, pela escuta, pelo testemunho de que é possível a travessia com os custos todos que ela nos impõe.

## RESUMO

Esta é uma investigação sobre processo de formação dos educadores da rede municipal de ensino sob a gestão Paulo Freire, entre 1989 e 1992. Para tanto, foram selecionadas fontes produzidas pela Secretaria Municipal de Educação relacionadas à temática, considerando a proposta de Educação Pública Popular em curso naquele momento, sintetizada no documento intitulado Regimento Comum das Escolas Municipais, promulgado definitivamente em dezembro de 1992, dependente do funcionamento dos conselhos de escola, cuja participação popular era motivada pelos esforços da administração do Partido dos Trabalhadores. Também foram analisados os depoimentos de professores coletados por Torres; O’Cadiz; Wong (2003), num processo de pesquisa sociológica, entre os anos de 1989 e 1994, para registrar a implementação do currículo pela via da interdisciplinaridade na secretaria e nas unidades escolares. O objetivo foi analisar as propostas da Secretaria para formação do quadro de educadores municipais, considerando-os os principais interlocutores da proposta, a fim de verificar permanências de concepções anteriores, transformações propostas, a resistência dos sujeitos, e construção da escola democrática popular. Os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, foram analisados a partir do conceito de enunciado, mobilizados a partir de Mikail Bakhtin e Valentin Volóchinov, revelando uma tentativa de difusão de novas concepções e visões no sistema de ensino municipal, por meio da elaboração um discurso político-pedagógico progressista, cujo objetivo era promover a reforma que visava ao combate de práticas pedagógicas bancárias, autoritárias e elitistas, de acordo com formulação discursiva que compunha uma *ideologia oficial*. Já os relatos de experiências de professores na execução da proposta de educação popular, registrados pelas pesquisas de Carlos Torres, Pilar O’Cadiz e Pia Wong, foram considerados como enunciados responsivos, cuja concretude é compreendida como ação numa análise dialógica do discurso, para evidenciar a *ideologia cotidiana*. A dinâmica entre as ideologias evidenciou um processo de disputas e tensões, entendidos como ações dos sujeitos para garantir a sobrevivência material de suas vidas e ideias, para além da questão da coerência ideológica. Tais ações foram interpretadas a partir do conceito de experiência, do historiador inglês Edward Thompson, além de se mostrarem reveladoras da multifatorialidade e multimodalidade que compõem a história das instituições educativas, conforme assinala o historiador Justino Magalhães.

**Palavras-chave:** História da Educação, História das instituições educacionais, Secretaria Municipal da Educação, Paulo Freire, formação de educadores, análise dialógica do discurso.

## ABSTRACT

This is an investigation into the training process of educators from the municipal education network under the management of Paulo Freire, between 1989 and 1992. For this purpose, sources produced by the Municipal Department of Education related to the theme were selected, considering the proposal of Popular Public Education course at that time, synthesized in the document entitled Common Rules of Municipal Schools, definitively enacted in December 1992, dependent on the functioning of school councils, whose popular participation was motivated by the efforts of the Workers' Party administration. Teachers' testimonies collected by Torres were also analyzed; O'Cadiz; Wong (2003), in a sociological research process, between 1989 and 1994, to register the implementation of the curriculum through interdisciplinarity in the SME and in the school units. The objective was to analyze the Secretariat's proposals for the training of municipal educators, considering them the main interlocutors of the proposal, in order to verify the permanence of previous conceptions, proposed transformations, the resistance of the subjects, and the construction of the popular democratic school. The documents produced by the Municipal Secretary of Education were analyzed from the concept of the statement, mobilized by Mikail Bakhtin and Valentin Voloshinov, revealing an attempt to spread new conceptions and visions in the municipal education system, through the elaboration of a speech progressive political-pedagogical, whose objective was to promote the reform that aimed to combat banking, authoritarian and elitist pedagogical practices, according to the discursive formulation that composed an official ideology. The reports of teachers' experiences in implementing the popular education proposal, recorded in the research of Carlos Torres, Pilar O'Cadiz, and Pia Wong, were considered as responsive utterances, whose concreteness is understood as an action in a dialogic discourse analysis, to highlight everyday ideology. The dynamics between the ideologies showed a process of disputes and tensions, understood as the subjects' actions to guarantee the material survival of their lives and ideas, beyond the issue of ideological coherence. It was noted the difficulty of implementing the proposal that fought pedagogies classified as traditional as a conception of pedagogical practice, but that was rooted in the practice of educators who, through a proposal that demanded commitment of their time, constructed an argument that pointed to a tendency to seek to follow models that are stricter and closer to traditional pedagogy. Such actions were interpreted from the concept of experience, by the English historian Edward Thompson, in addition to revealing the multifactoriality and multimodality that make up the history of educational institutions, as pointed out by historian Justino Magalhães.

**Keywords:** History of Education, History of educational institutions, Municipal Department of Education, Paulo Freire, educators' training, dialogic discourse analysis.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                        |              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>1 – A TEORIA QUE NOS ANCORA SÃO NOSSAS LENTES PARA A INTERPRETAÇÃO: A EXPERIÊNCIA (THOMPSON) E OS ENUNCIADOS RESPONSIVOS (BAKHTIN) .....</b>                        | <b>37</b>    |
| 1.1 – As fontes: textos lidos e interpretados na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso .....                                                                    | 42           |
| 1.2 – Pelas sendas da experiência: diálogo com E. P. Thompson para essa pesquisa em História da Educação .....                                                         | 48           |
| 1.3 - A fortuna da teoria do círculo de Bakhtin, da empiria de Thompson e da História da Educação: os usos nessa pesquisa .....                                        | 57           |
| <b>2 - O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO PARTIDO DOS TRABALHADORES NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....</b>                                                  | <b>68</b>    |
| 2.1 – As instalações e enraizamentos da perspectiva tecnicista na rede municipal de educação de São Paulo .....                                                        | 70           |
| 2.2 - A hegemonia tecnicista na formação dos quadros na gestão de Jânio .....                                                                                          | 83           |
| 2.3 - A <i>contra-hegemonia</i> marcada no catálogo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação: para mudar a cara da escola. ....                       | 99           |
| <b>3 - A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NA REDE PARA UMA ESCOLA COM A CARA DEMOCRÁTICA: MATERIAIS DE (IN)FORMAÇÃO; MODERNIZAÇÃO DE PRÁTICAS; RELATOS DE EXPERIÊNCIAS.....</b> | <b>126</b>   |
| 3.1 - Uma formação com novos recursos: os materiais de veiculação da (in)formação nas comunidades .....                                                                | 133          |
| 3.2 - Representações do povo no projeto de Educação Pública Popular Democrática. ....                                                                                  | 140          |
| 3.3 - Nos Boletins da informação: fomento à participação popular .....                                                                                                 | 161          |
| 3.4 - Uma pequena iconografia: representações da escola nas memórias em disputa- ..                                                                                    | 177          |
| <b>4 - O TRABALHO DOCENTE NO PROJETO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA POPULAR: DISPUTAS EM TORNO DO ATO DE EDUCAR. -</b>                                                        | <b>196 -</b> |
| 4.1 – Nas vozes de especialistas: os textos de apoio para a formação dos educadores da rede municipal .....                                                            | 199 -        |
| 4.2 – Democracia e Educação: a práxis de Paulo Freire na cidade de São Paulo: retalhos de um processo de investigação.....                                             | 226 -        |
| 4.3 – Os relatos dos professores em Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo .....                                                                 | 242 -        |
| 4.4 - Os tempos de formação de diretores e coordenadores pedagógicos: disputas entre a Escola Pública Democrática Popular e os interesses do capital .....             | 269 -        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                       | <b>279 -</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES DOCUMENTAIS .....</b>                                                                                                           | <b>284 -</b> |



## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> - Capa da cartilha “Quer um conselho?”, de abril de 1990                                                        | 142 |
| <b>Figura 2</b> - Página 2 da cartilha “Quer um conselho?”, de abril de 1990                                                    | 144 |
| <b>Figura 3</b> - Página 3 da cartilha “Quer um conselho?”, de abril de 1990                                                    | 145 |
| <b>Figura 4</b> - Página 4 da cartilha “Quer um conselho?”, de abril de 1990                                                    | 148 |
| <b>Figura 5</b> - Página 5 da cartilha “Quer um conselho?”, de abril de 1990                                                    | 149 |
| <b>Figura 6</b> - Página 6 da cartilha “Quer um conselho?”, de abril de 1990                                                    | 151 |
| <b>Figura 7</b> - Capa da cartilha sobre o Regimento Comum, 2º. semestre de 1991                                                | 157 |
| <b>Figura 8</b> - Página 2 da cartilha sobre o Regimento Comum, 2º. semestre de 1991                                            | 159 |
| <b>Figura 9</b> - Página 3 da cartilha sobre o Regimento Comum, 2º. semestre de 1991                                            | 160 |
| <b>Figura 10</b> - Página 16 da cartilha sobre o Regimento Comum, 2º. semestre de 1991                                          | 161 |
| <b>Figura 11</b> - Boletim “Educação Informa”, número 12, de março de 1990                                                      | 164 |
| <b>Figura 12</b> - Boletim “Educação Informa”, número 13, de abril de 1990                                                      | 168 |
| <b>Figura 13 - Figura 14</b> - Capas da cartilha “Caminho Suave” (1979, 1996 e 2011)                                            | 171 |
| <b>Figura 15</b> - Contracapa da cartilha “Caminho Suave”, 1985.                                                                | 186 |
| <b>Figura 16</b> - Capa da cartilha “Caminho Suave” da década de 1960                                                           | 187 |
| <b>Figura 17</b> - Detalhe da Cartilha sobre o Regimento Comum, p. 17, 2º. Semestre 1991                                        |     |
| Boletim “Educação Informa”, número 15, de dezembro de 1990                                                                      | 188 |
| <b>Figura 18</b> - Esquema organizacional da SME: Equipe do Projeto Interdisciplinar                                            | 192 |
| <b>Figura 19</b> - Capa de <i>Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo</i> . | 220 |
| <b>Figura 20</b> - Capa da obra <i>Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo</i> .                           | 234 |

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1** - Recursos para formação de professores da gestão Jânio Quadros. (p. 90)

**Tabela 2** - Recursos para formação dos educadores. (p.103)

**Tabela 3** - Termos-síntese definidores da proposta. (p.104)

**Tabela 4** - Termos-síntese definidores de ações. (p. 105)

**Tabela 5** - Termos-síntese definidores de interações. (p. 105)

## INTRODUÇÃO

Aqui, nessa seção de nosso escrito, pretendemos que se faça claro o percurso que gerou a curiosidade sobre a proposta de formação continuada dos educadores na rede municipal de Educação de São Paulo, entre 1989 e 1992. Assim, refazemos o caminho investigativo da nossa pesquisa de mestrado, apontando sua motivação e indicando o uso de material teórico que orienta a atual interpretação das fontes.

Esta pesquisa se enquadra no campo da Educação, especificamente da História da Educação, na linha de pesquisa Educação Brasileira: Produção, Circulação e Apropriação Cultural e nos empenhos por se constituir parte de uma história das instituições, além de fazer parte de uma iniciativa de pouco distanciamento temporal, portanto inserida nas narrativas da História do Tempo Presente.

As indagações e reflexões que formulamos somente foram possíveis devido ao constante diálogo com o Grupo de Pesquisa História dos Intelectuais e Instituições da Educação Brasileira, liderado pelos professores doutores Mauro Castilho e Daniel Ferraz Chiozzini, este último que orientou essa pesquisa.

O fragmento temporal que nos propusemos a perseguir, na tentativa de observar detidamente, são os anos da gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) na sua primeira vitória nas eleições municipais em São Paulo. A prefeita Luíza Erundina, depois de dificuldades nas relações no interior do partido, venceu as eleições e engendrou uma gestão democrática republicana, ainda que a memória a classifique como democrática popular; tal escolha na forma de gerir foi alvo de críticas de grupos diversos do PT, dada a diversidade de sua composição acolhedora de estratos da esquerda, algumas vezes, divergentes que esperavam dar início a uma grande ruptura de sistema a partir da cidade de São Paulo.

Luíza Erundina fez escolhas importantes para chefiar as secretarias municipais. Nomes como Marilena Chauí, para a Secretaria Municipal de Cultura e a de Esportes, Lazer e Recreação. Para a Secretaria Municipal de Educação, escolheu convidar Paulo Reglus Neves Freire, que ocupou o cargo entre 1989 e 1991. Após sua desistência, em maio de 1991, substituiu-o Mario Sergio Cortella, que inicialmente era chefe de gabinete.

Em documento com a listagem dos nomes da gestão, estava a prefeita e seu vice, além dos secretários e os chefes de gabinete. Observação pertinente foi que apenas os nomes de Paulo Freire e Marilena Chauí estão precedidos pelo tratamento de Professor

(a). Ambos os secretários representavam a escolha por uma conexão com especialistas, que pudesse ser inovadora e combativa, sobretudo por se pretender lutar contra o autoritarismo dos anos anteriores.

Esses dois nomes ecoam, ainda hoje, reforçando essa valoração que indicamos, por isso já se mostram como sinal do que pudemos encontrar nas fontes documentais que analisamos: um empenho considerável em promover uma concepção democrática. Evidentemente, quando utilizamos esta adjetivação para o substantivo, não estamos em um lugar vago ou disforme; sobretudo porque a gestão tinha definidas as linhas de suas concepções. Tal contorno estava desenhado pelo ideal de participação popular, cuja dificuldade de realização se deu ao elaborar uma imagem de quem era o povo e o que caracterizava a participação popular.

Na lista de nomes da gestão de Luíza Erundina estiveram, também, nomes que se projetaram no universo político e acadêmico, como Guido Mantega, que era chefe de gabinete da Secretaria Municipal de Planejamento, sob a responsabilidade de Paul Israel Singer, reconhecido economista. Não seria possível ignorar a expressividade de outros como Dalmo de Abreu Dallari, na Secretaria dos Negócios Jurídicos, jurista reconhecido por sua atuação na Comissão Pontifícia de Justiça e Paz em defesa dos Direitos Humanos, professor da Faculdade de Direito do Largo São Francisco; também José Eduardo Martins Cardoso, na Secretaria do Governo Municipal, posteriormente ministro da Justiça no governo de Dilma Rousseff; na Secretaria de Bem-Estar Social, estava Rosalina de Santa Cruz Leite, assistente social e professora da Pontifícia Universidade de São Paulo; na saúde, o médico Carlos Alberto Pletz Neder representava uma escolha de atuação junto aos movimentos sociais da periferia de São Paulo, nas regiões de São Mateus e Itaquera<sup>1</sup>.

Os nomes que destacamos aqui, já constituíam uma importante comunicação da prefeita e do partido, pois representavam uma intersecção importante, porque eram membros do Partido dos Trabalhadores e, ademais, representavam uma concepção política de ruptura com tudo que havia sido marca do regime ditatorial, assim como do combate aos resultados que as duas décadas de perseguição política impuseram à

---

<sup>1</sup> Esses são bairros da Zona Leste paulistana, cuja característica é ser povoado por grande parte da classe trabalhadora pouco especializada. Trata-se de região periférica e destituída de muitos serviços à população, incluindo rede de transporte e saúde. Os movimentos populares eram elementos importantes nessa região, muitos deles funcionavam por meio das pastorais da Igreja Católica. A atuação de Carlos Neder, que era membro do Partido dos Trabalhadores, deu-se em colaboração com as pastorais da Saúde. A escolha por esse nome evidenciava uma preferência da administração petista, exposta no discurso verbal, pela atuação para o povo, pelo povo e com o povo – elemento presente também na mentalidade que a Secretaria Municipal de Educação pretendia levar adiante, durante a gestão. Dr. Carlos Neder faleceu vítima de Covid, aos 67 anos, em setembro de 2021.

democracia brasileira. Dalmo Dallari, por exemplo, foi um dos advogados responsáveis por levar adiante o projeto da Arquidiocese de São Paulo, sob liderança de D. Paulo Evaristo Arns, a fim de denunciar internacionalmente os crimes cometidos contra os Direitos Humanos<sup>2</sup>. Rosalina de Santa Cruz Leite foi ativista em organizações sociais de combate ao regime ditatorial e cumpriu pena de detenção por sua militância. Os nomes presentes nas secretarias e chefias de gabinete apontam para trajetórias que se entrelaçaram no passado e se projetaram no futuro por meio de participação no governo federal e no universo acadêmico em instituições como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade de São Paulo.

Essas escolhas não poderiam ser interpretadas de forma ingênua, elas em si já faziam parte de uma intencionalidade da gestão Luíza Erundina. Tratava-se de um esforço por reunir nomes especializados e que portavam ideais, por meio dos quais houvesse a possibilidade de compartilhar a utopia, elemento difundido na instituição que os congregava: o Partido dos Trabalhadores.

Se é possível notar tal intencionalidade pela escolha desses nomes, ao observar os documentos, vimos o objetivo geral do governo apoiado na reformulação de todos os serviços e de todas as secretarias, seguindo o ideal de fornecer condições para uma cidadania plena – elemento central na atuação da gestão – incluindo acesso aos serviços para toda a população, com foco nos setores populares. Para alcançar tal ideal, era essencial que esses setores fossem participantes do governo, por meio de maneiras que acabaram permanecendo no funcionamento municipal, tal como a descentralização do poder por meio de regionais, com subprefeitos eleitos pela participação direta nas regiões. Essa lógica descentralizada, pelo menos de forma organizacional, era sinal de um esforço por democratizar aos moldes da participação popular, incluída nas decisões do poder estatal. Por isso, a rede municipal de educação, ancorada nos pressupostos da educação popular concebida por Paulo Freire, elaborou o projeto de Escola Pública Democrática Popular, concentrado no esforço por galvanizar a participação popular por meio dos Conselhos de Escola.

---

<sup>2</sup> Há uma interessante produção sobre a vida de D. Paulo Evaristo Arns de Ricardo Carvalho, na qual há uma narrativa biográfica pautada em fontes documentais que indicam a atuação do arcebispo para implementar a Comissão Pontifícia de Direitos Humanos, cujo objetivo era denunciar os crimes contra os direitos humanos praticados pela ditadura militar. Lá consta sintético relato de envios de relatórios de mortos e desaparecidos ao Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, do qual Paulo Freire era membro.

A proposta da gestão municipal era ambiciosa ao pretender transformar a cidade de São Paulo em modelo de gestão democrática popular por meio da difusão de uma visão questionadora, reflexiva e democrática. Além disso, os documentos apontaram que essa transformação começaria pela maior cidade brasileira e pretendia um alcance nacional. Consequentemente, seria premente que um coletivo, com certa coesão, pudesse aderir à proposta. Desta forma, os planos e as metas anuais da gestão indicavam que a formação para a plena cidadania não seria responsabilidade exclusiva da pasta da Educação, mas da concepção gestora. Todos os secretários, portanto, todas as pastas haveriam de traçar projetos para movimentar a população a fim de que participassem das decisões e exercessem poder.

Tratava-se de um grande desafio, já que era necessário garantir que a população pudesse participar e, no exercício das decisões, aprendesse a viver a proposta de uma cidadania plena. Todas as secretarias tinham como horizonte a execução deste propósito maior, no entanto a Secretaria Municipal de Educação (SME) desempenharia um papel fundamental com seu projeto, já que trabalharia com afinco para a transformação das visões e das práticas dos adultos educadores. Por isso, seria necessário um projeto de formação intensa e contínua dos adultos que compunham a rede municipal de educação. Cabe já adiantar que o processo pressupunha a participação de todos os adultos, o que incluía professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, funcionários administrativos, funcionários operacionais, mães, pais, responsáveis pelos estudantes. Isso se apresentou como característica peculiar da gestão de Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella.

Nossa pesquisa, então, buscou lançar um olhar detido sobre as fontes para identificar os elementos de ruptura e permanência que constituíram o processo de formação dos educadores da rede municipal, entre 1989 e 1992, considerando primordialmente a documentação produzida pela gestão, sob guarda do Instituto Paulo Freire e do Centro de Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação. Para isso, foi necessário a visita presencial em ambas as instituições, a fim de acessar os acervos, fotografar os documentos e, posteriormente digitalizá-los. Processo que foi realizado entre 2017 e 2018, momento de finalização da pesquisa de mestrado. Com um número elevado de documentos, foi necessário fazer um recorte e privilegiar aqueles que nos apontavam a narrativa das formas de fazer da gestão em diálogo com os princípios e ideais de Paulo Freire. Notaram-se particularidades dos fazeres docentes que se registraram em interessantes documentos que apontaram para as disputas entre ideias e

modos de fazer. Por isso, buscamos uma perspectiva dialógica, considerando as narrativas já erigidas no campo da História da Educação.

Considerando tais observações, elaboramos uma narrativa sobre o processo de formação continuada dos educadores para a implementação de um projeto educacional institucional. Sabendo, pois, que a gestão de Paulo Freire trabalhou para formar os quadros de professores, coordenadores, diretores e as comunidades escolares a fim de realizar o projeto de educação pública democrática e popular. Por isso, buscaram-se as fontes que pudessem revelar a natureza e tamanho das ações, além de suas expectativas e visões, que manifestavam valorações indicadoras da visão que reunia conceitos sobre quem eram os educadores, o povo, a educação e o processo democrático.

Não é tautologia esvaziada afirmar que não pretendemos, com a observação das fontes, esgotar a interpretação do processo, mas apresentar uma possível significação dos textos na configuração de um discurso formador dos educadores e de comunidades educacionais escolares.

Para narrar sobre a motivação que impulsionou essa pesquisa é necessário um espaço narrativo subjetivo e pessoal que agora peço a licença de criar. Além da motivação, devem ficar claros a opção metodológica, a lente interpretativa e o percurso narrativo, que têm seu lastro no processo de formação por que passei na licenciatura em Letras e no mestrado em Educação, resultado de um processo anterior que, explicitado, ilumina e justifica a ancoragem escolhida.

Entre 1985 e 1992, fui estudante do sistema municipal de ensino, na Zona Leste da capital paulista. Nesses tempos, a região começava a sentir o sopro de melhorias no transporte, na educação, na assistência social. No período de 1989 a 1992, entre os meus 11 e os 14 anos, pude ser contemporânea de uma proposta, no entanto, não tinha consciência de seus propósitos, intenções e perspectivas ideológicas, tampouco sabia quem era Paulo Freire. Com a mesma inconsistência não posso confirmar se a escola em que estudei executou o projeto com sucesso.

Na condição de estudante, fui testemunha de um processo que conseguia observar muito parcialmente, dada a falta de repertório e de inserção na vida política e no contexto da vida adulta. No entanto, notava, no período entre a quinta e a oitava séries (1989 a 1992), as mudanças nas relações entre os estudantes e a escola. Houve transformações em relação à forma de participação no conselho de escola, do qual fui integrante eleita, nos anos de 1989 e 1990, participando junto aos adultos com o mesmo poder de voto. Isso gerava uma espécie de responsabilidade e de cuidado, ainda que o funcionamento

dessa dinâmica apresentasse certa fragilidade. No exercício de participação pude experimentar um gosto pela escola, pelo processo de aprendizagem e, de modo difuso e pouco claro, notei que me movia para a compreensão do meu processo de formação escolar, que teve o ponto máximo no ingresso no ensino superior na Universidade de São Paulo. Mesmo sendo avisada pela comunidade local, pobre e pouco esperançosa de ocupar espaços da elite, que o ensino superior em tão destacada universidade estivesse no nível da impossibilidade, insisti e alcancei o “impossível”.

Foi a escola renovada pela gestão da prefeita Luíza Erundina que alimentou um sonho que se concretizou em 1998. Nesse ano, fui aprovada para o curso de Letras, nas habilitações de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Em 2002 iniciei a carreira no magistério em escolas privadas, em 2014 iniciei atuação no sistema público de ensino. Como consequência, o interesse pela educação se intensificou de modo a me levar, em 2016, ao ingresso no Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), onde concluí o mestrado em Educação: História, Política, Sociedade.

Durante a minha trajetória profissional, em diferentes escolas da capital paulista, o nome Paulo Freire era citado em reuniões de formação pedagógica. Notava lacunas de informações e sentidos, que não conseguia alcançar. Percebia, assim, que havia bastante desconhecimento - inclusive considerando o meu próprio; ainda que, no curso de licenciatura, tivera o privilégio de ser aluna do Professor Moacir Gadotti<sup>3</sup>. Por isso, no mestrado, fiz uma incursão pela trajetória de Paulo Freire, intelectual da Educação, o que resultou em um encontro com a minha história de estudante do sistema municipal. Em 2018 defendi a dissertação *Resistência e desistência: os conflitos na experiência de Paulo Freire como secretário municipal de educação de São Paulo (1989 -1991)*, sob orientação do Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini.

Esse tema, inicialmente, parecia não acrescentar elementos importantes aos estudos sobre Paulo Freire, dado que há vasta produção acadêmica sobre o intelectual. Entretanto, ao desenvolver a pesquisa, observei que essas produções se construíam por meio de uma perspectiva comprometida em contribuir com narrativas para a consagração da memória do intelectual, favorecendo uma espécie de coesão de grupo por meio da memória enquadrada (POLLAK, 1989, p. 3-9). Assim, já de início, identificou-se que o objetivo de produções dos que se intitulavam *freireanos* assumia a construção de uma memória do passado para manter a coesão do grupo e defender as fronteiras demarcadoras da

---

<sup>3</sup> Moacir Gadotti é importante nome freireano, já que foi responsável pela difusão da biografia de Paulo Freire, além de ser um dos diretores e idealizadores do Instituto Paulo Freire.

importância do intelectual como referência para o campo da educação progressista e para mudanças do sistema Capitalista.

Os autores que se comprometeram em guardar a memória de Paulo Freire fizeram-no por meio de um trabalho insistente na elaboração de um relato biográfico apaixonado e emotivo. Observei também que estes autores se empenhavam em combater ou responder a críticas apresentadas dentro do grupo de personalidades atuantes na esquerda<sup>4</sup>. Tal produção pareceu responder a oposições que excluía Paulo Freire de um pensamento de tradição marxista ou da esquerda, buscando justificativas e explicações que, por vezes, elevavam a figura do intelectual a patamares inalcançáveis, promovendo uma retirada do cenário das disputas, tensões e contradições. Assim, pareceu-me interessante verificar o embate das visões sobre Paulo Freire, identificando, em sua atuação como secretário de educação, as tensões e contradições que o grupo responsável por sua memória anunciava com suas respostas a críticas.

Da leitura dos textos biográficos de Gadotti (1996) e Scocuglia (1999), surgiu pergunta abrangente e de difícil solução, da qual outras mais específicas nasceram por consequência especulativa. Assim indaguei a respeito de “quem é Paulo Freire”, sobretudo para além da memória enquadrada, considerando que as gerações de professores, historiadores e profissionais da educação precisariam de respostas para além dos refrãos tão repetidos e desgastados que não colaboram para a adesão crítica a suas propostas, mas enfileiram mais guardiões de uma memória enquadrada, cujas motivações vão se esvanecendo com o tempo.

A pergunta, inicialmente ingênua, pôde lançar a pesquisa a questões que outros estudos não fizeram. Algumas respostas sobre a identidade desse homem, no contexto de sua vida pública, convergiam para o conceito de intelectual. Todas as narrativas sobre ele são unânimes em considerá-lo um intelectual orgânico, por isso do desdobramento da pergunta inicial cheguei à formulação que partia da premissa de que essa classificação exigia verificar de que maneira o era. Por isso, empenhei-me em identificar como poderia conceituar o termo intelectual para compreender a atuação de Paulo Freire no universo dos intelectuais.

---

<sup>4</sup> O termo “esquerda” é bastante abrangente, embora na ocasião muitas das críticas recebidas pelo intelectual se originasse do grupo de correligionários do Partido dos Trabalhadores. Isso se deve aos matizes de compreensão sobre o que se compreendia como uma administração pública petista, considerando a diversidade na composição do partido. Isso foi abordado na dissertação de mestrado, fazendo uma incursão sobre a história da primeira gestão petista no município de São Paulo, utilizando as publicações da revista Teoria e Debate da Fundação Perseu Abramo.

Vieira (2008), ao propor uma reflexão sobre os termos *intelligentsia* e intelectuais, indicava que se poderia considerar o termo intelectual como integrante da ideia de “organizador da cultura”, citando Gramsci e de “produtor de capital simbólico”, considerando Bourdieu (VIEIRA, 2008, p. 67). Resultou daí, considerar Paulo Freire como intelectual orgânico, por produzir suas reflexões teóricas e participar “das práticas culturais, sistematizando, sintetizando visões de mundo e organizando projetos educativos” (GRAMSCI, 2001, p. 53), funções exercidas em sua condição de gestor da Secretaria Municipal de Educação. Assim, o manejo do conceito de intelectual orgânico auxiliou na compreensão da atuação de Paulo Freire como secretário municipal de educação, além de iluminar as ações que o fizeram produtor de capital simbólico e formulador de uma dinâmica de funcionamento em seu cargo na prefeitura petista.

O grupo de *freireanos* defende a memória de Paulo Freire, considerando-o intelectual importante da educação brasileira. Para indicar sua importância citam o impressionante número de títulos *honoris causa* recebidos por sua atuação em diversos países. Por isso, antes de abordar o controverso, minha pesquisa dedicou considerável tempo em identificar como essas narrativas se elaboraram e a que pareciam responder. Durante a leitura das produções de *freireanos*, observaram-se utilizações de adjetivação a Paulo Freire que já não dialogariam com a geração atual de professores, talvez também encontraria dificuldade entre pesquisadores da educação. Já que classificá-lo como educador progressista, andarilho da utopia, anarquista, ou ainda como um homem a frente de seu tempo<sup>5</sup>, promove uma formulação retórica forte e atrativa, cujas motivações e

---

<sup>5</sup> Esses termos formam parte expressiva dos textos que compõem o livro *Uma biobibliografia* do qual Moacir Gadotti é organizador. Além dessas expressões, notou-se o empenho por associar o intelectual a outros nomes de pedagogos progressistas ou intelectuais cujos nomes são símbolos dos ideais socialistas, anarquistas, revolucionários tais como Gramsci, Makarenko, Illich, Eric Fhrom. Curiosa observação é que as ideias de Paulo Freire foram associadas à teorização de Illich. Esse intelectual propunha o acesso à educação por meio de uma rede que ofertasse em ambientes variados especialistas e conteúdos, onde se pudesse por interação pessoal, considerando o interesse de cada um em seu próprio processo educativo, acessar conjuntos de conteúdos. Assim, se aumentariam as chances de se aprender, se interessar e partilhar. Trata-se de uma perspectiva que problematizava a escolarização universal, afirmando dela se originar um conjunto de desvirtuamentos humanos, dada a vocação da escola por ensinar padrões sobre eficiência, efetividade que contrariam as necessidades básicas tornando-as mercadorias. Assim, seria premente que a sociedade fosse “desescolarizada” (ILLICH, 2019, p. 15).

Em seu livro, *Sociedade sem escolas*, na introdução, o ex-clérigo expõe que as ideias que ali se expuseram contaram com muitas contribuições, entre elas a de Paulo Freire. Vale ressaltar que as ideias de Paulo Freire que podem estar no pensamento de Illich devem-se aos debates ocorridos entre a primavera e o verão de 1970, em Cuernavaca (México), no Centro Intercultural de Documentação. Assim, podemos identificar que a aproximação entre Freire e Illich deveu-se a condições concretas de convivência, proporcionadas pela existência de uma instituição, onde se praticava a educação “desescolarizada” e o trânsito de Freire pelo cenário internacional. Marcela Gajardo, que escreveu artigo para a introdução da obra, distribuída pelo MEC sob a gestão de Fernando Haddad, assevera que Illich condenou a escola sem lhe dar condições de apelação, indicando que se estabeleceram discussões apaixonadas entre Paulo Freire e esse intelectual e

intencionalidades se esvaneceram e impedem maior compreensão do sujeito histórico. Assim, os relatos biográficos dos *freireanos* propiciaram um aprofundamento por meio de análises e narrativas. No entanto, por vezes, a compreensão dos contextos se tornou pouco clara, isso demandou tentativas de captar o que aparecia para além da superfície dos textos.

Após a leitura da narrativa de *freireanos*, veio o questionamento sobre quais seriam os motivos pelos quais um intelectual tão vultoso pudesse desistir do cargo, quando já cumprira a maior parte do mandato. Então, acendeu-se uma luz no campo da dúvida em relação à narrativa que indicava serem seus interesses por leitura e estudo mais intensos que pela atuação na burocracia do governo. Parecia haver mais motivações e atrás das adjetivações dadas a Paulo Freire, haveria maiores explicações e informações que indicariam contradições e tensões por que passou o intelectual no contexto de gestor público.

Com efeito, chegou-se a um embate de perspectivas: por um lado estariam os *freireanos*, no empenho por coesão do grupo, guardando a memória dos feitos de um mito; de outro alguns poucos, que nomeei de críticos, como Saviani (2007, 2013, 2015), Paiva (2000) e Kadt (2003), com suas problematizações a respeito das concepções de Paulo Freire diante do cenário político, colaborando com a visão de que o intelectual fazia parte de um grupo que abriu mão das categorias marxistas em sua perspectiva e análise.

Inicialmente, prezei por ir a fundo nos dois discursos consagrados: de um lado, a memória *freireana*, institucional, publicada por meio do instituto Paulo Freire e grupos publicamente *freireanos*; do outro lado, as vozes que configuraram a crítica ao intelectual, motivo de respostas dos *freireanos*, sobretudo na elaboração argumentativa de Vanilda Paiva. Depois de esgotar minhas possibilidades nesse trabalho investigativo, a relação entre Paulo Freire e sua geração se evidenciou na trajetória e rede de sociabilidade na esquerda. Para isso, utilizei o percurso proposto por Sirinelli (2003) para identificar a geração do intelectual e verificar os efeitos do evento fundador de sua memória: a atuação em Angicos e posterior exílio, após o Golpe Militar em 1964. Seguindo os passos de sua trajetória, pude identificar mecanismos de internacionalização de sua figura, que mantiveram uma rede de sociabilidade (SIRINELLI, 2003) com contatos diversos em

---

outros como Erich Fromm, Evveret Reimer. Não explicita que discussões seriam essas, mas se evidencia que havia entre eles conexões em conceitos e divergências. Nas conexões é possível entrever a ideia de que a escola precisaria ser desescolarizada, por isso é possível afirmar que o conceito de Educação para Freire e sua gestão e para a gestão municipal era mais abrangente que a escolar.

instituições das mais variadas pelo mundo, como se pôde observar nas publicações do Instituto Paulo Freire, subsidiadas ou apoiadas pela Unesco.

Por outro lado, os que nomeio críticos trabalharam de forma a tecer explicações problematizadoras, asseverando que Paulo Freire não contribuíra para a libertação das classes oprimidas, mas avançara em formas de negociação com a classe dominante, fazendo a manutenção do sistema vigente, pois propunha uma forma de libertação que se assemelharia ao que liberais e católicos apontavam com a revolução personalista, na qual cada homem e cada mulher eram responsáveis por seu processo de conscientização e libertação, desassociando tal processo da ideia de efeito do sistema capitalista e apoiando-o num trabalho individual e pessoal, que faz esvanecer conceitos caros para o marxismo.

Paiva (2000) fez um trabalho de identificar o berço das ideias de Paulo Freire e o sintetiza na afirmação de que seu pensamento corroboraria com as ideias do personalismo e do existencialismo cristão. Saviani (2007) o inclui no escolanovismo, ao afirmar que ele proporia uma educação pública popular que seria uma Escola Nova Popular, já que sua preocupação se concentrava nos métodos pedagógicos de tal vertente educacional e resultaria no que denomina “eficiência instrumental” (SAVIANI, 2007, p. 11).

Notou-se, assim, que o embate entre as visões dos *freireanos* e *críticos* pôde promover uma análise focada na experiência, ancorada no conceito do historiador inglês Thompson (1981), que afirma ser essa uma situação vivida, considerando as ações de pensar, proceder, sentir-se parte de uma classe, vivenciar sentimentos na cultura, com as normas, obrigações dentro de relações sociais. A experiência de Paulo Freire, na condição de intelectual orgânico, constitui-se como responsabilidade assumida, por isso afirmava adotar a perspectiva dos pobres e excluídos<sup>6</sup>, justificando uma imagem e uma valoração importante para a esquerda da qual é nome significativo, corroborando com a formulação de que ele se constituía como intelectual orgânico das classes subalternas, seja por sua origem - sempre reafirmada nos relatos biográficos - seja por sua opção ética, fortemente defendida em sua obra.

Utilizando o conceito de experiência e apoiando a análise da atuação de Paulo Freire nesse nível, incluindo no termo as instâncias que compõem as relações humanas, a pesquisa debruçou-se sobre fontes que sinalizavam tensões e contradições, assim como disputas e incoerências nas redes de sociabilidade do intelectual. Entre essas redes de

---

<sup>6</sup> Afirma sua perspectiva em Pedagogia da autonomia, última obra escrita, contemporaneamente a sua atuação como secretário, quando afirma “O meu ponto de vista é o dos condenados da Terra, o dos excluídos (FREIRE, 2007, p. 14)

relacionamentos estava o Partido dos Trabalhadores, instituição de pertencimento e referência para ação política na rede municipal de ensino.

A principal hipótese testada na pesquisa foi a de que as tensões visualizadas no embate das narrativas dos *críticos* e dos *freireanos* e nas fontes que dialogavam entre si, respondendo a enunciados, encontravam-se no tecido das relações entre o intelectual, o Partido dos Trabalhadores e as comunidades escolares; já que se tratou de uma movimentação de fatores variados que transitavam entre sujeitos e instituições. Por isso partiu-se do instrumental da Análise Dialógica do Discurso, que adota as conceituações de Bakhtin (2010).

Para esta perspectiva todo enunciado é estimulado por outro e a ele responde de alguma forma, ainda que haja lacunas temporais (BAKHTIN, 2010, p. 279). Assim, ao trabalhar com as fontes escolhidas, o norteador da análise foi identificar o caráter dialógico dos textos. Notou-se, por exemplo, que as fontes se relacionavam a ideias que constituíam proposições e demandas do partido, tal como a de mobilização social e participação popular.

Por isso, na proposta de Paulo Freire na condição de secretário de educação, esteve a constituição dos Conselhos de Escola, institucionalmente estruturado no Regimento Comum – documento com força de lei. Consequentemente, ao considerar uma forma de governar, houve necessidade de explorar, ainda que de modo geral, a história do Partido dos Trabalhadores.

Com efeito, o segundo momento da pesquisa debruçou-se sobre fontes da revista Teoria e Debate, da Fundação Perseu Abramo, sobretudo os números que continham entrevistas de Luíza Erundina e Paulo Freire. A pesquisa avançou consideravelmente no caminho de identificar enunciados responsivos e elaboração de discursos que mostravam seus sinais nas fontes da secretaria de educação.

Por meio da verificação da história do Partido dos Trabalhadores – na perspectiva de Secco (2015), uma narrativa mais abrangente, e de Couto (1995) mais restrita ao momento de vitória do PT na prefeitura de São Paulo e os quatro anos de gestão – elucidaram-se questões muito importantes acerca da permanência de Paulo Freire entre 1989 e 1991 e sua renúncia em 1991. A hipótese de que a gestão de Luíza Erundina e, consequentemente, a atuação de Paulo Freire herdaram as contradições do partido se confirmou, dado que as demandas dos grupos internos se mesclavam, desde as eleições prévias com a disputa entre Luíza Erundina e Plínio de Arruda Sampaio, com aquelas que constituíam as propostas de governo.

Além disso, a composição do partido com grupos díspares e, por vezes, antagônicos, ainda que unidos pelo ideal de democratização das instituições do país, geravam desentendimentos e conflitos. Assim, se a gestão herdara tal dinâmica, também herdara a motivação por transformar a Secretaria Municipal de Educação num irradiador de práticas democráticas na educação, sobretudo na sucessão do governo de Jânio Quadros, cuja gestão se caracterizou por ser autoritária e retrógrada, além de lastimar o sistema educacional com falta de recurso e sucateamento, de acordo com parte considerável das avaliações que a gestão de Luíza Erundina fazia de seu predecessor.

No trabalho com as fontes da Secretaria Municipal de Educação, o destaque foram as documentações relacionadas à proposta de educação pública popular, centro da proposta de Paulo Freire como secretário, assessorado por nomes importantes no cenário atual, tais como Mário Sérgio Cortella, Lisete Arelaro e Ana Maria Saul. Por isso, o trabalho foi analisar os documentos de reorientação curricular com foco no Conselho de Escola, o Regimento Comum das escolas, o parecer do conselho da Secretaria Estadual de Educação, as cartas de Paulo Freire aos educadores e os relatos de práticas pedagógicas. Tal escolha se deu, porque essas fontes colaboravam para a compreensão da missão democrática que a gestão tomou para si, associando-a ao momento político que o país estava, no processo de redemocratização.

Foi possível observar o empenho intenso da Secretaria Municipal de Educação em promover um trabalho docente pautado no princípio da democratização. Houve considerável tentativa de moldar as ações dos professores para que convergissem aos ideais da gestão. A proposta de formação dos professores passava também por transformar suas concepções sobre o aluno, a comunidade e a própria ação. Evidentemente, não sem as resistências, dado que nos documentos apontaram-se as dificuldades de ordem estrutural que eram, muitas vezes, impedimento para transformações consideráveis. Entretanto, apostou-se na transformação do professor como elemento essencial para que se alcançasse a construção da escola pública popular.

Ao fazer uma análise dessa documentação, buscou-se o entendimento das intencionalidades em jogo a partir de elementos linguísticos tais como a escolha dos tempos verbais, as escolhas lexicais e o formato dos documentos, já que se partiu do pressuposto de que o documento não é inócuo, mas é uma espécie de elaboração que considera elementos que o extrapolam, por isso com eles dialoga (LE GOFF, 1990, p. 548-549).

Utilizamos nessa pesquisa as entrevistas de Luíza Erundina e Paulo Freire na revista da Fundação Abramo, publicação do Partido dos Trabalhadores. Na introdução à entrevista da prefeita, em agosto de 1990, a afirmação de que assumira a prefeitura para alívio de uns e decepção de outros já anunciava uma tensão interna ao partido, tópico abordado de maneira sintética.

Luíza Erundina assumiu a Prefeitura de São Paulo há cerca de um ano e meio e, para o alívio de uns e decepção de outros, a cidade não foi sacudida por uma revolução proletária, no melhor estilo. “Tomada do Palácio de Inverno”. Os bairros ricos continuam limpos; buracos nas ruas, tapados (na medida do possível); e até o autódromo de Interlagos foi reformado. Tudo como dantes no quartel de Abrantes? Evidentemente, não. Hoje, por exemplo, as creches municipais funcionam, os postos de saúde também, e a administração municipal tem prioridades mais claras. (FREIRE, 1990, p.11)

Então, ponderamos que se tal confronto acontecia com a prefeita, também resvalava no secretário Paulo Freire, já que consideramos a Secretaria Municipal de Educação constituída por uma constelação de efemérides, entre elas ser parte da atuação do Partido dos Trabalhadores no cenário brasileiro.

O empenho em identificar motivadores da resistência e da desistência de Paulo Freire na função de secretário municipal de educação chegou à parcial compreensão dos mecanismos de implantação da escola pública democrática popular – termo síntese da proposta de gestão do secretário. Abordando questões relacionadas às características de fragmentação na constituição do PT, já que grupos antagônicos habitavam o mesmo espaço partidário, constituindo uma identidade com pluralidade de interpretações e dogmas, foi possível identificar tensões que reverberavam no partido, na gestão municipal, na secretaria de educação, na atuação dos professores nas unidades escolares.

Na tentativa de compreender a proposta e seus entraves, deparou-se com a obra *Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*, na qual Torres; O’Cadiz; Wong (2002) traçam importante panorama da implantação da proposta de escola pública popular. Os autores analisaram o funcionamento do projeto interdisciplinar, proposto nos documentos intitulados Reorientação Curricular; a dinâmica da participação de todos os grupos que pertencem às comunidades escolares por meio do Conselho de Escola; a proposta de formação dos professores, coordenadores e

diretores nas reuniões de professores destinadas à formação e nos núcleos de ação educativa.

Freire e sua equipa implementaram mudanças radicais na educação municipal, incluindo uma reforma curricular abrangente para os 8 primeiros anos de escolaridade, novos modelos de gestão escolar, através da criação de conselhos de escola que incluíam professores, diretores, pais e representantes do governo, bem como lançamento de um movimento para a alfabetização (MOVA – São Paulo) baseado numa planificação e produção participada em parceria com organizações não-governamentais e movimentos sociais (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 76)

A administração da Secretaria Municipal de Educação (SME) apostou nos Conselhos de Escola para democratizar a gestão e promover a participação popular no interior das unidades escolares, por isso foi de real importância o trabalho de compreensão do funcionamento deste instrumento. Assim, a dissertação perscrutou alguns documentos, entre eles fontes que permitiram transparecer tensões e conflitos, tais como o Parecer 2433/84, de 18 de dezembro de 1991, no qual os relatores José Mario Pires Azanha e João Cardoso Palma Filho – abordados na pesquisa como intelectuais da educação e como sujeitos que representariam o conflito da academia com Paulo Freire – reconhecem “o mérito do documento, no esforço pela promoção da desejada escola pública democrática (SOUZA, 2018, p. 134)”, mas apontam o que considerariam limitações da proposta e da metodologia na apresentação dos resultados da gestão do partido dos trabalhadores.

Assim, o parecer do Conselho Estadual de Educação teceu consideráveis críticas ao indicar que o Regimento Comum contradizia a autonomia da escola ao tutelá-la por um documento com força de lei; ainda que se reconhecesse o ganho para uma proposta democrática de escola popular. A proposta petista, carregada pelo nome de Paulo Freire era um trabalho ambicioso, que talvez não contasse com tempo suficiente para implementação e inculcação de valores (SOUZA, 2018, p. 135).

A percepção de que o tempo de mandato de quatro anos seria insuficiente para fazer imperar um trabalho com a perspectiva democrática, após anos de um trabalho pautado no autoritarismo e na arbitrariedade do uso do poder público, também foi motivador da tentativa de promover uma formação democrática, dentro do sistema educacional. Tal trabalho competia passo a passo com práticas e concepções que mostraram permanências de difícil combate, por isso foi possível observar a dificuldade dos professores em aceitar a proposta de um fazer democrático na educação, a cada aula, na jornada de trabalho docente.

Torres; O’Cadiz; Wong (2002) pretenderam oferecer uma observação e análise crítica do material observado na gestão. Operaram o trabalho de observar reuniões entre 1989 e 1992, entrevistaram professores, analisaram a proposta à luz das ideias de Paulo Freire. Além disso, associaram suas observações à contextualização histórica do período de redemocratização no Brasil. Por isso, consideramos relevante o material que produziram e decidimos tratá-lo como fonte documental. Sobretudo por ser o único, ou um dos únicos, a registrar a execução da proposta no interior das unidades escolares em seus quatro estudos de caso.

Dessa maneira, na dissertação, cotejamos a obra *Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo* em conjunto com a análise de documentação e as interpretações dos autores. Para isso, estabelecemos relações entre o que os autores abordaram sobre os projetos de promoção da educação democrática na proposta de escola pública popular, os resultados manifestos pelos relatos dos professores e o que os documentos nos proporcionavam de indícios. As pistas indiciais apontavam para conflitos variados, tais como os problemas enfrentados pelos professores para dar continuidade aos trabalhos nos projetos interdisciplinares, tendo de se desdobrar para compor um salário maior lecionando em mais de uma unidade escolar.

Ainda na pesquisa de mestrado, embora de maneira pouco aprofundada, abordamos a resistência de professores, diretores e coordenadores da rede municipal de educação à proposta de educação popular. Pautamo-nos nas fontes da secretaria municipal de educação e na obra de Torres, O’Cadiz e Wong (2002) para narrar a maneira com a qual a rede possibilitou que os professores aderissem à proposta, organizada para que os docentes pudessem participar dos projetos nas unidades escolares, elucidando que a secretaria propôs uma diferente composição de carga horária e uma remuneração que pudesse ser mais atrativa.

Tal solução ocasionou outras questões contraditórias, como a motivação para adesão dos professores e diretores, por motivações de ordem econômica e de aprovação de sua atuação. Notou-se que as reuniões de formação pretendiam transformar a cultura escolar vigente em uma proposta de abordagem de conteúdos para propiciar profundo conhecimento da realidade social na qual as unidades escolares estivessem envolvidas; logo, produziu-se um discurso que enaltecia os trabalhos em consonância com a proposta para a promoção do envolvimento da comunidade. Isso exigia que os professores

dedicassem tempo do qual não dispunham para conhecer as realidades locais e traçar planos de inserção da escola na comunidade<sup>7</sup>.

Notamos que a reorientação do trabalho na rede esbarrou em questões relacionadas à ordem prática do cotidiano nas unidades escolares e na vida individual dos professores. Dessa forma, a solução encontrada estava diretamente relacionada a uma espécie de “compra” do tempo dos professores por meio de maior remuneração. Por isso, os autores indicaram que a motivação financeira era um entrave que não venceu as resistências, interpretando-a como estímulo inadequado para transformação educacional que se pretendia.

Aderir ao projeto interdisciplinar era também promover a garantia de recursos materiais para as unidades escolares e seus profissionais. Como consequência, havia “uma tensão no interior das escolas que passaram a ter seu corpo docente separado entre os que desejavam trabalhar com temas geradores e os que desejavam maior ganho salarial, sem optar por um trabalho considerado progressista” (SOUZA, 2018, p. 148-149).

Por isso, na dissertação, optamos por defender uma interpretação que tivesse como elemento norteador a ideia de que a tensão entre aderir e resistir à proposta compreendia garantir elementos que estariam no nível da sobrevivência de condições de vida e de fazeres da vida de homens e mulheres em sua materialidade. Poderia ser inviável a muitos servidores municipais ter uma composição salarial prejudicada, em um momento difícil da vida econômica nacional. Por isso, adotamos a perspectiva que compreende a tensão entre adesão e resistência à proposta no nível do que Thompson (1981) compreende como experiência.

A pesquisa de mestrado, descrita aqui de maneira sintética e recortada, foi uma possibilidade de aprendizado bastante importante, não somente por ter proporcionado a oportunidade de preencher uma lacuna na minha formação docente – dado que, antes desta pesquisa, Paulo Freire era um nome que evocava uma série de refrãos pouco significativos e muitas vezes vazios no meu itinerário – mas também porque pude

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que o secretário Paulo Freire havia proposto um regime de dedicação do professor, que contemplasse um conjunto de horas para o trabalho de pesquisa nas comunidades para elaborar projetos que se valessem do método proposto pela interdisciplinaridade, por meio do tema gerador. No entanto, os sindicatos se organizaram em oposição tentando negociar outras formas de composição da jornada que não sacrificassem cargos, dado que havia muitos professores que atuavam na rede municipal, na rede estadual e na rede privada. Houve esforço por nossa parte em buscar registro dos sindicatos sobre essas negociações, no entanto se mostraram avessos a expor esses conteúdos e não nos propiciaram o acesso. As fontes nos indicaram que houve considerável número de reuniões entre Paulo Freire e os líderes do sindicato dos professores do município, há inclusive um arquivo de fotos disponível no Instituto Paulo Freire, no entanto não encontramos documentos escritos que nos oferecessem informações sobre os conteúdos tratados nessas reuniões.

exercitar um raciocínio e uma possibilidade de análise de texto que considerou o dialogismo presente no material discursivo, proporcionando uma leitura crítica. Exercício que optei por dar prosseguimento, utilizando uma ancoragem teórica e metodológica pertencente à tradição marxista de análise e interpretação de enunciados.

O material analisado na dissertação de mestrado tem, por um lado, atributos positivos como visitar uma narrativa tão citada e contribuir por meio de uma problematização que considera tensões e contradições, que foram apenas citadas em outros estudos. Por outro lado, a pesquisa viu-se com um material, por vezes, difícil, já que aponta para duas possibilidades de leitura: uma narrativa coesa dos *freireanos*, caracterizada pela defesa de um espaço de memória, ou uma leitura crítica, que poderia beirar a desconstrução de uma figura que, numa das facetas, ocupa um espaço mítico. Também, deparamo-nos com uma perspectiva emaranhada por relações de afeto e envolvimento emocional, sobretudo se consideramos a proximidade temporal que constitui a nossa formulação e os testemunhos vivos desse tempo.

Houve a tentativa de não cair em nenhum dos dois extremos, promovendo um olhar detido nas fontes, olhando-as como manifestações discursivas compostas em uma rede promovida pela responsividade enunciativa, produzidos em cenário com uma configuração histórica que respondia a consequência de acontecimentos anteriores, como o golpe de 1964, que marcou a memória nacional.

Os resultados obtidos puderam revelar as principais pautas e mudanças na gestão da educação municipal, além dos elementos conflitivos e de disputa no partido e na secretaria. Também puderam lançar luz sobre os avanços de um sistema de educação pública popular, com aspirações democráticas.

Vale ressaltar que, ao afirmar que não estivemos a defender as duas posições observadas, também não nos posicionamos em espaço neutro, dado que defendemos em nossa perspectiva a inexistência dessa possibilidade, já que não é possível adquirir onipresença que leve em consideração todos os ângulos de observação. Nossa posição é a daqueles que, um pouco distanciados no tempo, sem compreender com clareza os significados evocados pela memória de Paulo Freire, tentam identificar como os enunciados se relacionam e constroem a memória, para colaborar para uma adesão crítica e mais consciente ao legado de Paulo Freire. Isso não seria possível sem um trabalho de pesquisa, análise e compreensão das ações desse sujeito histórico, portanto, sujeito de

relações, encarnado no tecido social de um Brasil que pretendia seguir de onde parou<sup>8</sup>, retomando o processo democrático.

Arvoramo-nos em explicitar o caminho que fizemos dos primeiros passos dados na nossa dissertação de mestrado, a fim de que aqueles que chegam à atual produção possam ter clareza de se tratar da continuidade de um trabalho. No empenho de elevar a nossa discussão sobre o processo de formação de educadores na rede municipal de educação da maior cidade brasileira, percebeu-se a necessidade de aprofundar os conceitos que utilizamos para nortear, ancorar e projetar nosso olhar interpretativo. Por isso, fazemos, novamente, a opção pela Análise Dialógica do Discurso, que nos leva à bibliografia raiz no Círculo de Bakhtin, cuja concepção de linguagem está ancorada no materialismo de tradição marxista, além de considerar a empiria também exposta no materialismo histórico defendido por Thompson (1981 e 2016).

Por isso, expusemos os referenciais que levamos em consideração na empresa de estruturar uma narrativa verossímil pautada na observação e análise de documentos. Exploraremos de maneira detida, no primeiro capítulo, os elementos indispensáveis de nosso manuseio, de nosso olhar interpretativo – constituído de pressupostos da filosofia da linguagem de base marxista e do materialismo histórico apoiado nos pressupostos constituídos pelo raciocínio de E. P. Thompson.

A nossa tese defende que a resistência dos educadores da rede municipal de São Paulo à proposta de Educação Pública Democrática e Popular pode ser observada por meio da manifestação discursiva presente nos documentos da gestão e nos relatos de professores entrevistados pelos pesquisadores que publicaram *Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*, cujo original em inglês é *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*, publicado em Nova Iorque/ Londres, em 1997, por *Taylor and Francis Group*.

Apresentamos uma possibilidade narrativa, na qual nos esforçamos por estabelecer relação entre textos para compreender como se deu essa resistência. Partimos da ideia de que na experiência o ser social encontra formas de fazer a manutenção de sua vida material, evitando perdas ou tentando amenizá-las; também, projeta um ideal para o futuro partindo de sua atuação e lutas por direitos não documentados formalmente, mas

---

<sup>8</sup> “Retomar o momento perdido”, localizado no passado, é elemento discursivo, presente nos enunciados dos documentos da gestão. A ideia de que estávamos, como país, em um caminho democrático, que foi paralisado e que precisaria de retomada por meio da redemocratização, é uma formulação construída no imaginário e se tornou elemento aglutinador. Esse é um enunciado que funcionava como motivação ao fortalecimento do regime democrático brasileiro e convocava à participação da sociedade.

inseridos nas formas de fazer das pessoas comuns - tal como encontramos na perspectiva de Thompson (2016).

Aparentemente, no que pudemos observar, parte do corpo docente estava disposta à transformação de sua atuação, sobretudo como reação ao governo de Jânio Quadros e a um fato aglutinador: a exoneração dos funcionários públicos que aderiram à greve em 1987. Pareceu-nos haver uma inicial disposição a acolher orientações vindas da secretaria, sob a liderança de Paulo Freire, para a construção de um ideal de educação progressista. No entanto, havia também uma resistência considerável que se justificava sob as questões de uso do tempo e remuneração, tal como já abordamos.

Mas há elementos que puderam revelar não somente questões concernentes a temáticas tão concretas mas a elementos de resistência no nível das formas de fazer de uma cultura pedagógica, de uma forma escolar que resiste no tempo a tantas propostas de transformação, motivada por elementos que vão além de questões de oportunidade de ganhos financeiros e de carreira, sendo elemento mais expressivo do que o defendido Torres; O’Cadiz e Wong (2003) para a resistência dos professores e dificuldades de implementação da proposta.

Na opção por adotar a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, está contida a necessidade de um olhar para a materialidade do discurso, que representa a materialidade da existência humana. Trataremos as fontes como textos a serem lidos e interpretados frente a enunciados variados que lhes antecederam e procederam, considerando o momento presente no qual nos empenhamos na construção de uma verossímil narrativa. Por isso, também nos valem de uma tradição da História da Educação, identificando em alguns de seus historiadores os possíveis enunciados que representam e manifestam as possíveis réplicas que o campo nos oferece.

Os conceitos indispensáveis que adotamos como ancoragem são o de enunciado responsivo e o de réplicas interligadas (BAKHTIN, 2010). Compreendemos que as fontes são enunciados que correspondem a um momento ou tempo enunciativo<sup>9</sup>, por isso comunicam-se com os que lhe são contemporâneos, anteriores e até posteriores. Consideramos que uma comunicação, circunscrita num tempo, se dá por meio de

---

<sup>9</sup> Essa expressão diz respeito a uma conjunção entre o enunciado proferido, escrito, formulado e o tempo que lhe recorta, transpassa, espraia-se oferecendo-lhe um sentido constituído historicamente. Momento enunciativo, poderia ser também traduzido pelo termo enunciação, trata-se de um *dixi* formulado por um enunciador que pressupõe um enunciatário, num determinado tempo. Quando utilizamos o conceito de tempo/momento, mais do que uma ideia de sucessão de fatos, trata-se de considerar as variações de enunciados, conforme intencionalidades; marcas do uso da linguagem; interlocutores pressupostos e a finalidade do *dixi*, já que o sentido dependerá desses elementos para além das palavras.

enunciados que lhe provocaram, por isso manifestam-se como resposta. Também, por isso, apodera-se da voz do outro, faz-lhe referência, mantendo-o ou o transformando a fim de promover um discurso que possa convencer, persuadir, manipular. Assim, os homens e mulheres responsáveis por essa interlocução estabelecem relações sociais, no interior de grupos que vivem disputas, tensões, consensos, silêncios. Essa dinâmica gera um circuito em que os elementos se interligam, tal como indicava Thompson (1981). Essas duas perspectivas, pertencentes à tradição marxista, são elementos importantes de nossa pesquisa e foram cuidadosamente escolhidas frente a outras possibilidades. Por isso, dedicamos o primeiro capítulo a um intenso detalhamento de nossos referenciais, expondo em quais termos nos auxiliam em nosso trabalho.

No segundo capítulo dessa tese, tornando concretas as interpretações introduzidas na abordagem dos referenciais adotados, elaboramos um trajeto que partiu de dois artigos em que Ana Maria Saul, diretora do Departamento de Orientação Técnica (DOT), foi autora já na condição de divulgadora da proposta em contexto acadêmico. Esses artigos servem de relato de experiência e de discurso de militância pela proposta implementada na gestão Luíza Erundina e defendida como concretude do legado de Paulo Freire, no que se intitulou educação crítica. Utilizado aqui como porta de entrada, os relatos servem para levantar temáticas importantes e fazer o caminho de identificação das réplicas interligadas a que chamamos - fiados pela teoria da Análise Dialógica do Discurso - enunciados responsivos. Para isso, foi necessário identificar elementos abrangentes da história das ideias pedagógicas no Brasil, portanto consideramos Saviani (2013), conteúdo significativo que aclara a enunciação promovida no recorte documental por nós engendrado.

Elaboramos, também, um panorama do que se encontra no catálogo documental, interpretado como indícios que mostram elementos qualificadores dos princípios que nortearam a formação de professores da gestão anterior em comparação com os enunciados valorativos da proposta de formação continuada de professores da gestão Paulo Freire. Por isso, exploramos as sínteses dos documentos descritos no Catálogo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação, considerando o período entre 1986 e 1992, de modo a esboçar um comparativo entre as duas gestões no que concerne à formação profissional da rede municipal de ensino. Nesse comparativo, consideramos as temáticas que se repetiram nas sínteses dos documentos cujos referentes são o processo de formação dos quadros de educadores. Optamos por uma abordagem quantitativa para dar suporte a uma análise que pretendeu identificar o que pretendeu

identificar o que Saul; Silva (2009), Saul (2012) e A. M. Saul; A. Saul (2016), identificaram como proposta de formação contra-hegemônica que se opunha à abordagem da formação profissional tecnicista.

No terceiro capítulo, exploramos os documentos que tiveram como característica (in)formar as comunidades escolares, para fomentar a implementação da escola pública democrática popular. Nessas produções evidenciaram-se as estratégias de aproximação de toda comunidade de educadores – considerando estudantes, responsáveis, profissionais da educação e funcionários operacionais, além de uma tentativa de definição de quem seriam as classes populares.

Evidencia-se nesse material a necessidade de identificar o povo, definí-lo para alcançá-lo, tomando por critério as práticas democráticas. Por isso, fez-se necessário caminhar ao lado do olhar crítico de Rosanvallon (1997, 1998) para alcançar os possíveis sentidos dos termos *democracia* e povo, sobretudo por haver certa dificuldade, por parte da gestão, na definição de uma identidade para o povo, além de certas contradições promovidas na elaboração do material de (in)formação das comunidades escolares.

Esse material tem por característica a utilização de enunciados verbo-visuais, por isso adotaremos a perspectiva de Brait (2011, 2013)<sup>10</sup> sobre a peculiaridade desse tipo de enunciado – composto por um todo inseparável entre imagens e enunciados verbais.

Já no quarto capítulo, elaboramos um caminho argumentativo para identificar os elementos que fazem referência a rupturas das práticas anteriores, considerando os elementos múltiplos que compuseram a ação dos professores, a fim de abordar as formas de resistência e suas motivações. Logo, abordamos documentação que toma como argumentos relatos de professores, utilizados como modelo para difusão de uma prática ancorada nos ideais da gestão. Ao pretender formar um conjunto de textos para auxiliar a formação docente na rede, essa produção deixa entrever, na adoção do *discurso alheio*, elementos de tensão e disputa sobre o fazer educativo.

Para identificar as réplicas interligadas tomamos como fonte os relatos dos professores, recortados na pesquisa de Torres, O’Cadiz e Wong (2003), na obra *Educação e Democracia: a prática de Paulo Freire na cidade de São Paulo*. Por isso, abordamos questões importantes sobre a história dessa publicação, considerando-a elemento importante por ter sido resultado de pesquisas de sociólogos americanos interessados no

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar que Brait (2011, 2013) toma como conceitos indispensáveis, os definidos e debatidos no Círculo de Bakhtin, fazendo-os avançar em interpretações de discursos verbo-visuais, embora os autores dessa tradição não o fizeram especificamente.

processo de transformação da rede municipal sob responsabilidade de Paulo Freire e de uma gestão socialista, na concepção dos pesquisadores.

Dessa forma, apontamos uma interpretação que alçou voo mais panorâmico e estabelece conexões com a história da educação ocidental, já que a obra conta com apresentação comentada de Michael Apple, fazendo referência a um ponto convergente na história da Educação: as experiências e teorias de Dewey. Depois de considerável empenho em identificar a história dessa publicação e, portanto, dessa pesquisa, detemo-nos em abordar os relatos de professores – originalmente gravados, portanto, orais e depois transcritos – como maneira de identificar os costumes comuns, as adesões e resistências à proposta da rede ao projeto de escola pública democrática popular, que tinha seu ponto alto na realização do projeto interdisciplinar ancorado pela metodologia do tema gerador.

## 1 – A TEORIA QUE NOS ANCORA SÃO NOSSAS LENTES PARA A INTERPRETAÇÃO: A EXPERIÊNCIA (THOMPSON) E OS ENUNCIADOS RESPONSIVOS (BAKHTIN)

Nossa perspectiva, empenha-se em formular uma possibilidade de compreensão da experiência dos agentes partindo de um olhar para “dentro de formações sociais particulares” (THOMPSON, 1981, p.111), essas, no que aqui se delineia, são tanto a Secretaria Municipal de Educação, como o que se configura nas experiências individuais de professores investigados por Torres; O’Cadiz; Wong (2002). Compreende-se a instituição como local de produção de conteúdos para a formação de seus quadros e como lugar de conflitos nos níveis das experiências dos indivíduos como atores sociais. Já que aqui se compreende que

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em suas experiências dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por relações determinadas indicamos relações estruturadas em termos de classes, dentro de formações sociais particulares – um conjunto muito diversificado de níveis [...] – e que a experiência de classe encontrará expressão [...]

É verdade que a eficácia da experiência e do conflito de classe será diferentemente expressa em diferentes atividades e instituições, e que podemos, por um ato de isolamento analítico, escrever “histórias” distintas dessas atividades e instituições. (THOMPSON, 1981, p. 111)

Entretanto, há um elemento importante a se considerar sobre o que as fontes apontaram sobre quem são os agentes dessa experiência. Importante salientar, de partida, que a noção de quem é o educador e a sua formação excede ao que, consensualmente, poder-se-ia transpor para a ideia de formação continuada de professores. Na perspectiva adotada pela gestão, todos os integrantes das comunidades escolares eram educadores; portanto, houve a necessidade de elaboração de material no qual se representassem todos os membros dessas comunidades educacionais. As publicações intituladas “boletins”, que se destinavam à (in)formação de estudantes, famílias, gestores e docentes, demonstrou a tentativa de entretecer nas relações entre os sujeitos das comunidades escolares a perspectiva de educação democrática popular e os ideais de Paulo Freire.

Na concepção de Paulo Freire e, conseqüentemente, dos *freireanos*, o processo educativo não é concebido exclusivamente pelo trabalho escolar institucional, portanto não se deve limitar a um exercício de supervalorização e centralidade da escola. O processo de formação não seria uma atividade em que há um formador, responsável por

tornar alguém apto. Nas palavras de Freire (2007) sobre a formação de professores ele afirma que

Se, na minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2007, p. 22-23).

Esse excerto está no Capítulo 1 de *Pedagogia da Autonomia*<sup>11</sup>, em que se aborda o tema *Não há docência sem discência*. Nota-se aqui o cerne da questão para Paulo Freire e a gestão de Luíza Erundina: a formação deve, não só levar em conta, mas valorizar os saberes de todos os que passam pelo processo de formação, seja qual for o papel social ou mesmo protocolar que desempenham na relação entre ensinar e aprender. Daí a máxima de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, já que o objetivo da educação não poderia se limitar à acumulação de informações sem que implicasse na melhoria de acesso a direitos e na justiça social.

Isso indica a forma essencial de valoração do trabalho educativo: um conjunto de adultos que participa da formação dos estudantes com a consciência de que esse trabalho não é preceptorial e individual, tratar-se-ia de uma ação coletiva que, tampouco, deveria se concentrar como uma espécie de poder nas mãos da classe dos professores ou de uma instituição.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que

---

<sup>11</sup> Vale ressaltar que em *Pedagogia da Autonomia*, escrita após a experiência de Paulo Freire como gestor da Secretaria Municipal de Educação, há referências a diálogos e acontecimentos que compõem a experiência do gestor, intelectual da Educação, sobretudo por enunciados que são observações destinadas a seus opositores da esquerda. Isso reforça a nossa perspectiva de que as diferenças entre os grupos e suas perspectivas na esquerda foram obstáculos consideráveis na implementação da proposta. Pareceu que as perspectivas da esquerda começaram a esbarrar em convivência difícil, fomentada também pela crise do Socialismo com a queda do muro de Berlim. Uma observação importante é a que Freire utiliza para indicar a avaliação que recebeu de companheiros pertencentes ao mesmo estrato ideológico. “Devo enfatizar também que este é um livro esperançoso, um livro otimista, mas não ingenuamente construído de otimismo falso e de esperança vã. As pessoas [...], inclusive de esquerda [...] dirão que ele é mais um devaneio de sonhador inveterado” (FREIRE, 2007, p. 19).

não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2007, p.30)

Essa perspectiva está também presente em *Pedagogia: diálogo e conflito*, obra anterior a *Pedagogia da Autonomia*, relançada após a experiência na gestão. Nessa produção, Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães em forma de perguntas e respostas<sup>12</sup> defendem que é necessário superar a lógica positivista e instaurar uma pesquisa e uma atuação que possam contribuir com alternativas metodológicas numa direção emancipadora.

Um dos elementos importantes para seguir essa direção, nas palavras dos intelectuais, seria uma educação que se construísse por “caminhar juntos de todos os educadores que somos, e não só pelos professores, mas também pelos pais, alunos, jornalistas, políticos” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p.26). Isso gerou uma perspectiva de currículo que se diferenciou, dado a tentativa de não reproduzir o que se formulara anteriormente com um currículo pautado no conhecimento prezado pelas classes dominantes e, portanto, reproduzindo as desigualdades já existentes; ou mesmo na tentativa de organizar um currículo em que a centralidade estivesse na instituição escolar e seus rituais.

Assim, tem-se a ideia de que a escola popular e democrática deve contar com a participação ativa e em paridade de todos os envolvidos no processo de educação das novas gerações. Ao educar crianças e jovens, ensinando-os estariam todos aprendendo. Esse tipo de formulação não seria possível sem que as comunidades inteiras participassem, por esse motivo seria primordial que todos passassem por um processo de formação. Aos olhos dessa gestão, não seria possível que o projeto pudesse efetivamente ser considerado democrático e popular e se destacasse no antagonismo ao autoritarismo de Jânio Quadros e dos anos de ditadura militar, que precederam a iniciativa dessa gestão, sem que houvesse a efetiva participação popular.

Por essa razão, a formação dos professores, dos agentes que levariam a proposta de educação da rede às trincheiras da realidade cotidiana escolar era de suma importância. O diálogo com as novas gerações, por meio do currículo se dá no trabalho diário do

---

<sup>12</sup> Essa obra é o registro de diálogos entre esses três intelectuais, ponderando sobre os princípios que devem gerir a pesquisa e a produção de conhecimento na Pedagogia.

professor. Não haveria maneira de realizar a proposta sem que o conjunto de docentes da rede fosse convencido do seu valor e dos benefícios que poderia gerar para o processo de redemocratização do país.

No entanto, é preciso reafirmar aqui que os processos de transformação não ocorrem sem disputas e tensões. Entre elas, o fazer do professor mostrou-se, novamente, uma arena de elementos conflitivos, já que movimentou conjuntos que também estão contidos nessa arena composta pelos elementos da cultura, portanto viu-se, por meio da documentação, a conflitante movimentação de correntes inovadoras e tradições que se enraízam nas perspectivas educacionais.

É necessário lembrar que os agentes da proposta eram os educadores da rede, porém a concepção da gestão *freireana* ultrapassava a ideia de que esses fossem apenas os professores, coordenadores e diretores, aqueles que passaram pelos bancos institucionais de formação de quadros. A gestão considerava que todos os agentes das comunidades o eram, partindo da ideia de que a educação ultrapassa os limites da escola sendo processo de todas as etapas da vida humana. Por isso, é levado a cabo tanto por professores, coordenadores e diretores como pela comunidade de pais, responsáveis e estudantes, incluindo nela funcionários operacionais da administração, limpeza, conservação e manutenção das unidades escolares.

Seria improdutivo, no caso dessa experiência, ignorar tal fator que é insistentemente defendido nos ideais do intelectual Paulo Freire. No segundo capítulo, ao abordar os Boletins, verificamos como o processo de educação da rede defende essa perspectiva. Todo material humano e os objetos são apresentados com vozes de personagens, representantes das comunidades escolares, e apontam para a necessidade de uma relação em que o valor está no processo de formação para a participação de todos com paridade.

Dessa maneira, identificando as fontes disponíveis, à luz do termo experiência, construímos uma possibilidade de narrativa sobre a movimentação dos agentes que levavam a proposta de educação pública popular para o campo da ação. Tal possibilidade narrativa é, na verdade, uma tentativa de observar os enunciados e o momento de enunciação que se apresentam nos textos que constituem o que a historiografia chama de fontes. As fontes formam um conjunto de textos que apresentaram pistas da enunciação e das vozes que as compunham.

Thompson (1981) indica uma maneira de compor ou recompor cenas e narrativas, pondo foco na ação humana, levando em consideração que esta pode ser mais ou menos

intencional, por isso revela as coerências, incoerências e contradições. Para isso não indica uma teoria dos processos historiográficos, mas uma empiria em que todas as particularidades humanas são matérias e indícios, do relógio ao discurso, dos documentos aos atos consuetudinários, dos símbolos às ações<sup>13</sup>. Com efeito, as relações de dominação, pautadas na intersecção do interesse dos detentores de capital cultural, político e econômico, podem ser aprofundadas, por meio do termo “experiência”, que mostra a reação de grupos sociais a conjuntos de imposições. Na acepção elucidada por Thompson.

[a experiência] uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende uma resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. (THOMPSON, 1981 p. 15)

Uma das peculiaridades do processo de formação de educadores para o projeto de Educação Pública Popular, concentrou-se na adesão ao projeto por motivação financeira. Isso gera perguntas importantes sobre o processo de adesão e promoção da proposta de educação pública popular e seus passos. Um deles é, sem dúvida, a formação do corpo docente e a condução de uma maneira de funcionamento que pudesse romper com o que se compusera com as décadas de regime autoritário e com o *modus operandi* da gestão anterior, de Jânio Quadros – conhecido por sua conduta autoritária, símbolo do momento anterior da história brasileira e símbolo por meio do qual os *freireanos* constroem a sua oposição.

Assim, um questionamento sobre como se deu esse processo, considerando o máximo de fatores, fez-nos intensificar o empenho em analisar as fontes preservadas pela Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação. Vale ressaltar que considerar a multifatorialidade (MAGALHÃES, 2004), significou explorar as fontes como textos escritos em sua materialidade e, assim, ascender a níveis em que se alcance as possíveis significações dos enunciados que compuseram esses textos como manifestação discursiva de um tempo, espaço e valoração.

Dessa forma, desnudar a experiência dos professores na resistência à adesão ao projeto de Escola Pública Popular, não pretende ser uma denúncia, mas uma forma de manifestar, ao menos parcialmente, a multimodalidade e a materialidade do processo por que passou a instituição educativa, que, no caso, é a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período entre 1989 e 1992.

---

<sup>13</sup> Referência aos artigos presentes em *Costumes em Comum* de E. P. Thompson, entre eles *Tempo, disciplina de trabalho no capitalismo industrial*.

### **1.1 – As fontes: textos lidos e interpretados na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso**

Importante evidenciar que sabemos dos limites que as fontes estabelecem, dado que se trata de textos preservados por uma memória, organizados de forma tal que limitam a observação do fenômeno. Então, conscientes de que não podemos recuperar e simular o que efetivamente aconteceu, resta-nos compor um arranjo com as fontes que estão disponíveis. Nosso esforço se concentra em identificar a composição dos textos como representações fragmentadas de um momento histórico, que elaborou narrativas variadas, cujo discurso pode ser analisado de modo dialético, a fim de identificar o tempo da enunciação, seus temas, a composição das vozes do discurso, seus interlocutores, suas estratégias para fazer uso da palavra alheia (VOLÓCHINOV, 2021).

Importante salientar que o texto é um modelo no qual há um código a ser decifrado, cujo sentido apresenta-se por meio de finas camadas. Tais camadas textuais dependem de um intérprete, que por sua ação desvenda os sentidos possíveis por meio de indícios que se apresentam em sua constituição. Pode parecer que adotamos um modelo de texto como código, cujo sentido se apresenta em si mesmo, porém nosso intuito não é alcançar uma operação que aliena o texto de suas condições de produção, circulação e guarda; por isso é preciso considerar as camadas e adotar procedimentos.

Do mesmo modo não podemos afirmar que vamos levar a cabo uma hermenêutica do texto, pois tal conceito, de acordo com Dascal (1992, *apud* KOCH, 2015), representa uma construção que se apoia no intérprete, correndo o risco de perder as circunstâncias e seus propósitos. Entretanto, o modelo hermenêutico não pode ser descartado, uma vez que a mediação entre o texto e o sentido se dá pela movimentação de repertório que configura a própria ação de ler e interpretar que, no caso, se concentra nas nossas ações como pesquisadores.

Queremos dizer com isso que o modelo de interpretação hermenêutica é um recurso entre outros possíveis, tais como o pragmático, em que o leitor busca levar em conta a intenção do produtor do texto, considerando os efeitos de sentido gerados pelas escolhas lexicais, de estruturação do texto, elementos de avanço e retomada de ideias.

Alternaremos, em nosso procedimento de análise, entre uma interpretação que compreende o texto como um conjunto cujo sentido é produzido numa ação

comunicativa, animada por uma intenção, considerando o que nós - intérpretes - podemos captar com os recursos que temos disponíveis, e a composição textual constituída por enunciados em interação com os intérpretes sincronizados com o momento de produção<sup>14</sup>. Por isso, adotamos uma postura de olhar para o documento, considerando-o um artefato que possui indícios por meio dos quais é possível encontrar um significado verossímil. A verossimilhança promovida pela interpretação que fazemos se dá por tomarmos por base o conceito de “enunciado responsivo” de Bakhtin (2010).

No entanto, a utilização desse conceito, sem revelar qual a proposta metodológica do Círculo de Bakhtin, é insuficiente para elucidar a prática que adotamos no que é denominado Análise Dialógica do Discurso.

Para operar a interpretação das fontes, faz-se necessário identificar um elemento fundamental: o dialogismo, como característica essencial, presente também nos textos em sua manifestação verbal e não verbal. Podemos afirmar que as fontes da Secretaria Municipal de Educação (SME) apontam uma tentativa de produzir cultura nova na Educação da rede municipal entre 1989 e 1992, portanto produzem um discurso que

só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos. (BAKHTIN, 2010, p. 274)

O suporte inicial para a análise das propostas para a formação dos educadores está na necessidade de indicar o pressuposto que constitui uma forma de observação e análise do discurso, cuja manifestação concreta são os enunciados que se caracterizam por sua responsividade. Para Bakhtin (2010) e seu círculo, incluindo Volóchinov (2021), a linguagem é uma atividade humana e o discurso é uma ação, em que está pressuposto o diálogo, ou seja, a interação verbal. Nenhum enunciado pode ser construído sem que haja uma provocação inicial, algo dito antes, em um tempo, que constitui o momento da enunciação e se manifesta, concreta e materialmente. Da mesma forma, enunciados posteriores carregam informações e significação que podem preencher de sentido o que os precedeu, já que

---

<sup>14</sup> Importante salientar que consideramos também a dialogicidade presente em nossa ação, já mais distante do tempo em que os enunciados foram construídos, mas não tão distante que possa nos afastar do redemoinho de réplicas variadas e por vezes dissonantes.

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [...] Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual pode assumir uma posição responsiva (BAKHTIN, 2010, p. 275).

Nosso olhar para as fontes tem como pressuposto a metodologia da Análise Dialógica do Discurso, exatamente por concebê-las como partícipe de um diálogo maior, extenso e intenso, no qual se movimentam sentidos e valorações variadas. Convém, portanto, aprofundar em que consiste tal análise. Conforme sinalizado anteriormente, o primeiro ponto de partida é a ancoragem no conceito de que o enunciado só existe na realidade como elemento concreto e material. Por isso, ele tem um papel produtivo de natureza social, comportando visões de mundo. Sua composição é mais intensa e profunda que a ideia de que se trata de um conjunto de palavras, já que o enunciado é um conjunto com uma significação; portanto representa e substitui algo fora dele, ele é um *signo*, e carrega em si material ideológico (VOLÓCHINOV, 2021).

Como consequência, consideramos os enunciados presentes nos textos das fontes conjuntos de *enunciados responsivos* (BAKHTIN, 2010), que portam um significado no qual reside material ideológico construído pela enunciação do seu tempo e pelo diálogo no tempo da nossa pesquisa.

Volóchinov (2021) afirma que “qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade” (VOLÓCHINOV, 2021, p.94). O *material sígnico* é resultado do que se realiza nas consciências internas causado por força exterior; por isso, a palavra, o gesto, as imagens e todos os elementos que constituem o discurso podem assumir função ideológica a serviço de seu tempo.

Volóchinov (2021) e Bakhtin (2010) estruturam uma forma de pensar a comunicação, em que a linguagem é concebida como meio de interação entre os indivíduos e só nessa dinâmica existe. Para eles a palavra, ou o enunciado, não pode ser uma criação interior isolada da interação estabelecida no contexto histórico-social. No entanto, indicam que por si só a palavra é neutra e o que a transforma em material com função ideológica são os usos que, social e historicamente, se fazem dela. Por isso, cabe analisar o que essa perspectiva concebe por material ideológico.

De maneira sintética, podemos afirmar que os teóricos do Círculo de Bakhtin definiram que todo enunciado é material sógnico com existência real, concreta que possibilita a interação e contato entre as pessoas; portanto, manifesta o funcionamento das relações produtivas e do regime sociopolítico que o condicionam. “Ao realizar-se no processo da comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social” (VOLÓCHNOV, 2021, p. 110).

Desse pressuposto, que aqui adotamos, há consequências importantes que definem uma maneira de interpretar o material sógnico, que na tradição do campo historiográfico chamamos fontes. O primeiro passo, então, é compreender que eles fazem parte de uma realidade material que representa um tempo, mas que está em diálogo com o momento atual, dado que nessa interação o leitor é também um interlocutor.

As fontes que observamos são enunciados que respondem a outros, por meio de um diálogo constante e incessante através do qual podemos acessar os discursos. Isso acontece devido à interação de diferentes valorações, manifestadoras de visões de mundo. Tais visões estão vinculadas à linguagem, que é o meio pelo qual se propaga a ideologia, imanente à significação.

Dado que o nosso empenho é resolver o enigma da significação - nos documentos que adotamos nessa pesquisa - é necessário explicitar como concebemos, adotando a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, o termo ideologia. É, no nosso tempo, uma temática comum a discussão infundável sobre a neutralidade de perspectivas. Adotamos aqui a impossibilidade de neutralidade na significação, mas compreendemos, tal como o Círculo de Bakhtin, que a palavra em si é neutra e, por isso, aceita os coloridos que os usos lhe podem oferecer. Esses são engendrados por grupos sociais que estabelecem significações variadas, às vezes, com intenções evidentes, outras com intenções ocultas.

Para essa perspectiva, evidenciada em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a ideologia não está conceituada com o valor de “falsa consciência”, vai além do sentido de imagem ou construção que representa uma expressão do pensamento construída por ideólogos; ou seja, não se trata única e exclusivamente de abstrações que povoam o pensamento e o imaginário e constituem doutrinas e movimentos.

Na perspectiva, por nós adotada, pautada no raciocínio de uma filosofia da linguagem de base marxista, a ideologia abarca também esses sentidos, mas não somente. Trata-se de um elemento que encontra espaço nos enunciados e manifesta-se como originária de duas possibilidades: o discurso dominante, nomeada *ideologia oficial* e, no

interior das disputas de poder, a *ideologia do cotidiano*. A primeira pretende implantar uma visão totalizante e única de produção do mundo, uma perspectiva que se refere a uma comunicação pública, uma tomada de posição abrangente promissora de maior aceitação, portanto, distante da produção concreta e particular da vida; a segunda é o lugar valorativo, construído coletivamente por meio de tomadas de posição (perspectivas) determinadas sócio historicamente em cada grupo social que possui seu próprio repertório de formas discursivas (VOLÓCHINOV, 2017, p. 99 -109).

Importante salientar que o material ideológico que constitui a significação da palavra no uso é resultado das forças que agem nas relações sociais, que são ambientadas em um sistema de valores promovido pelo sistema capitalista.

Para que um objeto, independentemente do tipo da sua realidade, entre no horizonte social de um grupo e provoque uma reação ideológica sgnica, é necessário que ele esteja relacionado com as premissas socioeconômicas essenciais da existência desse grupo; é necessário que, de algum modo, ele toque, mesmo que parcialmente, as bases da existência material desse grupo. É claro que, nesse caso, o arbítrio individual não pode ter nenhuma importância. Uma vez que o signo é criado entre os indivíduos e no âmbito social, é necessário que o objeto também obtenha uma significação interindividual, pois apenas assim ele poderá adquirir uma forma sgnica. Em outras palavras, *somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se*. É por isso que todas as ênfases ideológicas, embora produzidas por uma voz individual (por exemplo, na palavra) ou por qualquer organismo individual, são ênfases sociais que pretendem o *reconhecimento social*, e apenas em prol desse reconhecimento são realizadas no exterior, no material ideológico (VOLÓCHINOV, 2021 p. 110-111).

Assim, nenhum enunciado, por mais independente que se pretenda, pode se imiscuir dessa contingência, dado que o pensamento construído por material sgnico, entre eles a palavra, constrói visões valorativas, tomadas do discurso e pelo discurso. A *ideologia oficial*, então, espraia-se pelos meios oficiais de comunicação e pretende tornar o conteúdo aceito por todos os grupos, portanto, esforça-se por utilizar uma linguagem que será bem avaliada e aceita, fazendo esvanecer intencionalidades que se manifestem de forma destacada dos conjuntos aceitos pelos grupos sociais a que pretende convencer e educar.

Em contrapartida, a *ideologia do cotidiano* é composta por material construído nas relações não-oficiais, nas comunicações fora dos protocolos dos meios de comunicação; no entanto, também essas comunicações são repletas de material ideológico, dado que são pautadas na valoração de outros enunciados. Importante salientar que essa última é difícil captar em materiais oficiais, no entanto, neles deixa

marcas e, por isso, é material importante para identificar as réplicas interligadas dos “*enunciados responsivos*” (BAKHTIN, 2010).

Nosso empenho, então, se dá na tentativa de identificar as valorações presentes, a fim de interpretar as camadas de significação dos textos (fontes) e alcançar, ainda que parcialmente, as visões de mundo que constituem a dinâmica dos enunciados. A nossa análise das fontes as considera enunciados responsivos, por isso se pode inferir que indicam a identidade de interlocutores - é necessário compreender essa identidade longe da esfera da individualização, no entanto, próxima da ideia de grupo social que aciona discursos.

Nesses termos, as fontes, compostas por textos, separadas e analisadas face à suas peculiaridades erigem um material em que consideramos o veículo no qual foram publicadas; seus interlocutores pressupostos, compreendendo-os como aqueles a quem os enunciados respondem a fim de convencê-los a adotar uma perspectiva discursiva e uma valoração dos objetos; sua organização textual; recursos verbo-visuais e autores, considerando sujeitos e instituições.

Dado que a formação é também discurso, por isso “disposta para a resposta do outro (dos outros), para sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas”, entre elas a “influência educativa sobre os leitores”, suas convicções e suas respostas críticas (BAKHTIN, 2010, p. 279), compreendemos que o processo de formação da rede, que deixou suas marcas na documentação, constitui indícios da interação social que se manifestou por meio de valoração das propostas da gestão.

Compreender as fontes como enunciados responsivos (BAKHTIN, 2010) que constituem o discurso também nos livra da ingenuidade de as compreender como monumentos (LE GOFF, 2013, p. 11), cujo material não é bruto; tampouco objetivo e menos ainda inocente. Trata-se de artefatos discursivos que respondem a enunciados anteriores, por isso há possibilidade de desenvolver uma narrativa que persiga o questionamento ao documento, buscando suas motivações nos discursos que, por vezes, estão para além das fontes e entre elas, no que está dito e nas suas lacunas.

A indagação que fazemos, num trabalho com a História da Educação, precisa estabelecer um diálogo constante em que haja o questionamento das fontes, dado que estas apresentam indícios e não são sozinhas provas históricas, por isso propor perguntas possibilita encontrar as cargas ideológicas para gerar maior esclarecimento sobre o que os documentos (fontes) revelam, além de possibilitar que reconheçamos de que mananciais brotam as fontes. Por isso, buscar as réplicas interligadas é um processo que

excede a buscas por uma narrativa linear e nos exige um olhar mais diligente sobre as formulações discursivas com vistas à abrangência dos enunciados, associando-os ao momento enunciativo.

## **1.2 – Pelas sendas da experiência: diálogo com E. P. Thompson para essa pesquisa em História da Educação**

Para nossa pesquisa, ao escolher E. P. Thompson como referência de trabalho historiográfico, associado a um tipo de leitura que é ancorada na Análise Dialógica do Discurso, temos consciência de que optamos por um importante estrato do complexo universo que leva a alcunha de marxista. Por isso, fez-se necessário identificar quais elementos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin nos é cara; da mesma forma vimo-nos na exigência de proceder com uma justificativa para um diálogo com o historiador inglês.

Hostins (2004) ofereceu-nos uma descrição da motivação que lhe tomou o pensamento ao escolher os pressupostos teórico-metodológicos do historiador E. P. Thompson para apontar sua contribuição para as pesquisas na História da Educação e nas Ciências Sociais. Tomamos-lhe de empréstimo suas considerações por traduzirem também a nossa escolha.

O texto intitulado *O Pesquisador e a lógica histórica: contribuições do historiador E. P. Thompson par a pesquisa em Educação* foi apresentado no Grupo de Trabalho da Anped nacional e enfatiza o uso da teoria como ancoragem para a empiria. Alerta sobre os usos das teorias como validação de hipóteses artificiais e já manipuladas, também aponta a necessidade de manejo de diferentes formas de análise de acordo com as fontes e movimentações dos acontecimentos históricos – fá-lo considerando os princípios e modos de fazer de Thompson como modelo de procedimentos e uso dos princípios teóricos de uma tradição marxista situada no materialismo histórico.

A escolha por E. P. Thompson não foi aleatória. Além do seu talento, sua paixão e intelecto que o conduzem a pensar, analisar e redigir a história de um modo diverso, chama atenção a atitude crítica do pesquisador diante das evidências, sua compreensão acerca do necessário embate entre a teoria e a empiria no processo de produção do conhecimento, sua crítica à noção de que a Teoria tenha uma sede independente da realidade, ou ainda, à idéia inversa de que a empiria, por si mesma, pode revelar espontaneamente sua significação. Tais atitudes são extremamente valiosas para os pesquisadores que, nos dias

atuais, têm sido cada vez mais seduzidos - ou pressionados - à manipulação formalista do empírico e à construção de teorias que se justifiquem por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental (HOSTINS, 2004, p. 2).

Um dos elementos que precisamos considerar, embora bastante desgastado pelo uso, é a noção de classe social. Thompson afirma ser a cultura uma arena em que interesses estão em conflito. Tais interesses pertencem às classes em constante tensão, já que pretendem alcançar a sobrevivência de seus corpos, seus valores, suas leis, seus interesses – além de fazê-los vigorar com valorações positivas para conquistar a hegemonia. Hostins (2004), aludindo à trilogia *A formação da classe operária inglesa*, recorda-nos o perigo de associar ao termo uma interpretação que o transforme em categoria estática parte da estrutura.

Trabalhamos com a possibilidade, em arremedo pouco elegante de Thompson, de indicar que o termo classe, importante na nossa pesquisa, não é uma categoria fixa. Há a classe como construção no tempo, forjada na têmpera histórica, da qual fazem parte contextos específicos. Há a experiência de classe, que acontece como “resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas)”. O que lhe é comum estaria na esfera do que homens e mulheres poderiam sentir e articular como “identidade de seus interesses” que se contrapõem a de outros homens e mulheres. Em grande medida, essa experiência é determinada pelas relações de produção; no entanto a consciência de classe é “a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais”, considerando-a nas entranhas de tradições, sistemas de ideias e de valores e formas institucionais (THOMPSON, 2022a, p. 10)

Um elemento indispensável para interpretar essa movimentação e, também, as tensões que pudemos notar na documentação é a experiência do ser social. Houve necessidade de refletir sobre o termo defendido por Thompson, a fim de adensar a discussão sobre os acontecimentos do processo de formação dos educadores da rede, sob os ideais de Paulo Freire.

Taborda (2008) tece uma reflexão sobre os termos cultura e experiência visitando parte da produção thompsoniana e afirma, tomando por base a característica descritiva desses termos, que a noção de cultura como espaço de conflito tem sua elaboração pautada por uma perspectiva de classe – com referência a um movimento e modulações e não congelamento e estatismo. A definição de cultura em conceito descritivo está relacionada a elementos variados como “atitude, valores, artefatos e significados” (THOMPSON, 2000, apud TABORDA, 2008 p. 153). Sua ação se revela na transmissão e produção de

habilidades e sensibilidades realizando-se por meio de um diálogo recíproco e constante entre os agentes sociais, que fazem a história e sofrem o que a história faz de si mesma.

Ao se considerar a cultura como espaço dinâmico com atuação de diferentes forças e tensões, há se considerar as possibilidades de reinvenção e, também, a perspectiva de conformação e acomodação e, no jogo desses elementos, germina uma rica e fecunda criatividade. No entanto, não se pode afirmar que essa movimentação e dinâmica própria da cultura esteja na dependência do conjunto de inquietações individuais promovidas pela energia interna do desejo – como também defende o Círculo de Bakhtin – trata-se de uma resultante em que há um circuito complexo de interrelações. Nelas as

“vontades individuais”, por mais “particulares” que sejam as suas “condições de vida”, foram condicionadas em termos de classes; e se a resultante histórica é então vista como a consequência de uma colisão de interesses e forças de classe contraditórios, podemos ver então como a agência humana dá origem a um resultado involuntário – [...] – e como podemos dizer, ao mesmo tempo, que “fazemos a nossa própria história”, e que “a história se faz a si mesma” (THOMPSON, 1981, p. 104-105).

Nesse excerto de *A miséria da Teoria*, Thompson (1981) faz uma análise crítica de dois pensadores em oposição Engels e Vico. Em sua visão, o primeiro argumentaria de forma acertada ao afirmar a relação entre dois sujeitos, apontando que as vontades individuais não se realizam por si, mas quando “fundidas num meio coletivo comum” cada parte contribuiu para a resultante e dela participa proporcionalmente (THOMPSON, 1981, p. 104).

Cada uma das partes, nessa interlocução que o tecido da existência humana constitui, tem ciência dos funcionamentos e de como deve ser a sua movimentação. Sendo assim, os mais variados grupos humanos, constituídos em suas classes tem um saber de sua situação e contexto. Portanto, cada ser social apresenta um conhecimento sobre o lugar que ocupa, seus afazeres e atribui significados a estes. O historiador inglês afirma “o agricultor ‘conhece’ suas estações, o marinheiro ‘conhece’ seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia”. Estes exemplos servem à argumentação que defenderia que a experiência do ser social se tece para além de estruturas condicionantes e determinantes, que pode ser alcançada considerando “conceitos e expectativas organizadores”, considerando o pensamento (THOMPSON, 1981, p. 17).

Taborda (2008), parafraseando Thompson, atualizou-o frente à materialidade de que o campo da História da Educação dispõe, por isso, afirma:

o professor “conhece” a sua rotina e o seu saber-fazer, assim como o aluno “conhece” as rotinas e as interdições às quais está submetido e suas possibilidades diante delas, bem como as comunidades “conhecem” os imperativos da escolarização e as brechas que eles reservam. Portanto, conhecem e reagem diante de tais imperativos. Mas ao historiador dessas culturas deve interessar o fato de permanecerem adstritos a determinadas prescrições, o que indica claramente que a cultura escolar como modelo estrutural (por exemplo, a escola graduada com seus ritmos, ritos, práticas, saberes, condutas etc.), bem como todo o suporte normativo que a rege, deixou marcas inconfundíveis na cultura que a gerou e que dela sofre influência (TABORDA, 2008, p. 156).

Por isso, é válido refletir sobre a força das rupturas e inovações educacionais, quando adentrando seus conteúdos e evitamos, até negando, cair no canto da sereia, por meio do qual se defenderia os pressupostos da renovação, dando-lhe estatuto de panaceia às enfermidades que lastimam a prática pedagógica e os sistemas escolares, por um lado; e atribuindo aos seres sociais, sobretudo aos professores, a responsabilização por executar modelos pedagógicos que não funcionam ou executar mal a sua função por inúmeras justificativas – do problema da formação ao da desvalorização da carreira. Como resultado, poderíamos levar a uma leitura que murmurasse sobre a defunto da inovação assassinada ou abandonada para morrer à míngua.

Na perspectiva de Thompson (1981) há mais a ser considerado. As determinações ocasionadas pelos contextos, em cada grupo social, em cada ser social, forneceria um conjunto de atuações que poderiam estar na intermediação, ou nos intervalos entre os compassos. As leis e os projetos escritos oficialmente, por nomes tão reconhecidos e cheios de autoridade – como no caso de Paulo Freire – também gerariam desconforto e estranhamento, realizando na experiência dos professores e das comunidades escolares, uma resistência por fazer permanecer as ações e formas de fazer que lhes eram familiares. Isso gera uma forma de conservação que questiona, desconstrói e desafia as propostas verticais.

A consciência ou o conhecimento sobre o próprio fazer e a sua constituição, no caso de educadores e comunidades escolares, frente à proposta de ruptura promovida pela gestão Paulo Freire, gerou um conjunto de objeções de ordem prática. Em documento do acervo do Centro de Memória Documental da Secretaria Municipal, estão registros de tópicos levantados e discutidos em reuniões com Diretores de Escola, por meio das quais

informavam sobre a implementação dos Conselhos de Escola. Entre as queixas dos gestores estava o tempo de que dispunham os responsáveis dos estudantes, membros dos conselhos, que, em muitas das unidades escolares, não conseguiam participar das reuniões devido às dinâmicas de locomoção na cidade, problemas no transporte público e por não compartilharem o sentido de participação social atribuído ao projeto.

Esse conjunto de elementos indicados pelos gestores evidenciaram, não defeitos da proposta, mas a experiência do ser social e o questionamento que gerou frente as necessidades concretas de suas vidas, diante do que podemos chamar de experiência. Nosso quarto capítulo explorará mais estes documentos e as discussões que se podem estabelecer por meio da observação da materialidade da tensão entre processo e estrutura, indivíduo e dominação, ideologia e cultura.

Assim, podemos defender que frente ao interrogatório do historiador – inquirindo o objeto de nossa investigação, isolando a evidência de que a proposta da gestão de Paulo Freire propunha formas de ser, fazer e intervir na história pela defesa e reinstalação da democracia – há agitações que se fazem visíveis. Uma delas é a tensão entre um projeto de participação popular e a determinação história da classe trabalhadora que não apresentava liberdade de decisão sobre as formas de usar o tempo, dadas configurações determinadas histórica e socialmente. No entanto, essa resposta não consoma a questão, dado que há uma agitação de acontecimentos que estão no ‘ser social’ e se chocam e lançam-se contra ideias e estereótipos produzidos pela gestão.

Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do ‘ser social’, com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõe novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à *experiência* – uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (THOMPSON, 1981, p. 15).

Para nós essas premissas são elementos indispensáveis para pensar sobre alguns questionamentos que fizemos e, em certa medida, também os historiadores do campo da Educação se fazem. Quando temos diante de nós uma proposta inovadora, um projeto reformador, por mais que a valoração imputada seja positiva, há elementos de resistência que o transformam em uma espécie de verniz de discurso. Parece haver elementos variados que impedem a ruptura, por mais que um nome ou mesmo a força de um grupo

pareça conter argumentação suficiente para convencer os principais agentes da transformação educacional.

É necessário – a reboque do que o historiador inglês nos sinaliza sobre o termo experiência – considerar que o sucesso ou insucesso de uma reforma educacional deve-se a mais que clareza/obscurantismo e justiça/injustiça das leis, dos marcos regulatórios estabelecidos, ou da ação do Estado e de seus grupos de base nas esferas do poder político. O resultado que os reformadores, ou as reformas, alcançam se deve, sobretudo, a manobras e respostas das pessoas comuns. Por isso, a experiência do ser social, por mais determinada histórica e socialmente que seja, acontece nos espaços de movimentação que não há poder que administre sem aniquilá-lo. Enquanto houver o ser social que age, não irracionalmente, mas por meio de um pensamento e pela reflexão sobre e si e o mundo, haverá formas de viver, haverá a experiência que pode fazer sistemas conceituais desmoronarem ou adotá-los com modificações que lhes torne a sobrevivência material possível (THOMPSON, 1981, p. 15-17).

Nosso objeto de pesquisa é um projeto de formação de educadores que apresentava expectativas, interesses, necessidades e valores. Ao se justificar e defender reiterando a necessidade de redemocratização da sociedade brasileira, a promoção de uma cidadania plena por meio da participação popular, a formas de viver modernizadas por uma agenda em diálogo com o mundo, possivelmente também se chocou com as expectativas, interesses, necessidades e valores da classe dos professores, dos grupos de responsáveis. Isso porque se evidenciou que a gestão pressupôs um tipo de participação que lhe era familiar nas atividades dos movimentos sociais. Não à toa, no plano de metas esteve o diagnóstico da apatia social e da dificuldade em estabelecer canais de comunicação com a sociedade paulistana. A experiência excede, de acordo com Thompson, o que se poderia planejar dada a agitação de acontecimentos variados que acomete a vida do ser social.

A obra de Thompson aponta para conceitos como classe, experiência considerando-os elementos por meio dos quais se pode alcançar uma boa descrição da dinâmica histórica observada. Por meio deles se pode enxergar as tensões e os conflitos dos interesses que a atuação do ser social indicou.

Observamos, por exemplo que, ao tratar do *discurso alheio*, incorporando-o por meio do discurso direto, os documentos nos deram pistas de quais seriam os conflitos presentes na experiência da gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Como no conjunto de boletins e cartilhas que conjuga texto verbal e visual,

notamos a utilização de estereótipos para representar o povo, a identidade da camada popular paulistana, da qual participavam os educadores da rede, os responsáveis e os estudantes atendidos pela escola pública municipal. Nesse exemplo percebemos a dificuldade da gestão em dar uma identidade ao povo, notamos a dificuldade de o encontrar, já que como categoria abarca um universo multifacetado.

No conjunto documental há a representação dos atores das comunidades escolares: professores, responsáveis, estudantes, profissionais da gestão, agentes operacionais. Para compreender as vozes colocadas nessas representações foi necessário identificar o contexto da economia brasileira, consequentemente, as dificuldades das pessoas comuns para sobreviver. Isso nos ajudou a identificar quem era a classe popular, estabelecida por meio de seus interesses e valores, expectativas e formas de participação e como sua representação na documentação da gestão ganhou ares artificiais e distantes dos homens e mulheres que lhe eram coetâneos. O pai do estudante, um mecânico de bairro; a mãe, uma dona de casa de avental que leva a criança pela mão; a diretora da escola, com seus óculos e lenço ao redor do colo; a professora, com seu avental; as crianças todas bem pequenas. Isso seria a tentativa de representar a classe popular e a classe dos trabalhadores da educação. Evidenciou-se, assim, que, na tentativa de captar o tempo desses atores e seu pertencimento, houve reduções e confusões consideráveis; isso foi ratificado pelos tópicos levantados em reuniões com os diretores de escola sobre as dificuldades em promover a participação popular<sup>15</sup>.

Sem considerar os aspectos da construção da classe, da experiência de classe e a consciência de classe, vimo-nos atados a ideias lógicas, porém estáticas. Considerar as camadas populares e os educadores como classes em consenso equivaleria ao apagamento de tensões importantes. Se consideramos que o conjunto de professores das décadas de 1970 e 1980, *grosso modo*, lutava por valorização da carreira e por boa qualidade na educação, poderíamos pensar que haveria consenso sobre a proposta do Estatuto do Magistério Municipal. No entanto, devido a uma dinâmica de tensão entre grupos

---

<sup>15</sup> Inserimos essa abordagem no quarto capítulo. Aqui é utilizado apenas como forma de exemplificar a dificuldade da gestão em trabalhar com maior clareza sobre o termo classe, devido – possivelmente – as dificuldades da própria esquerda frente as crises por que passava entre 1988 e 1992, incluindo acontecimentos históricos intensos, que significaram reformulações importantes. Exemplo disso foram as discussões reveladas no exemplar da Revista Teoria e Debate sobre a mudança do socialismo, no registro da aula magna de Paul Singer na Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. “Agora, o socialismo não passa de uma consequência natural da democracia”, como uma “sequência natural”, decorrente, sobretudo, “da vontade da sociedade” (SINGER, 1989, p. 21).

divergentes no corpo docente da rede, representados por seus sindicatos, notamos as contradições que os documentos aludiram.

Exemplo disso foi a resistência à primeira proposta do Estatuto do Magistério, que incluía a possibilidade de carga horária em regime de dedicação exclusiva, para um conjunto de horas dedicadas às aulas e outro à pesquisa e atuação para atendimento nas comunidades escolares – tal proposta era condição para uma boa realização do projeto interdisciplinar pela via do tema gerador. Houve discussões e debates entre os sindicatos municipais de professores e o secretário Paulo Freire em algumas ocasiões.

De acordo com Córdova (1997), pautado em entrevista que lhe fora concedida por Mario Sérgio Cortella, o Estatuto do Magistério começou a ser formulado em março de 1989 e precisou de 156 rodadas de negociação com todos os sindicatos da Educação. Houve considerável dificuldade em conciliar à mesa de debates, grupos progressistas e da esquerda e sindicato formado por professores conservadores. Na configuração da mesa de negociação havia os sindicatos liderados por atores da esquerda e havia um sindicato liderado por professores nomeados por Jânio Quadros para os cargos de gestão da secretaria.

Em 1987, houve greve dos professores municipais que reivindicavam melhores condições de trabalho, reajuste salarial, verba para as escolas. A proposta dos grevistas era equalizar o salário dos professores que sofriam com o arrocho salarial, manifestaram-se de forma a organizar uma linha de negociação com o prefeito Jânio Quadros. A greve durou 19 dias e foi brutalmente interrompida por perseguição, exoneração de professores e inquéritos administrativos para fins de demissão. Muitos em cargos comissionados foram os líderes dos sindicatos conservadores, por isso os grupos de sindicalistas da esquerda se recusavam a se sentar com os seus perseguidores e algozes recentes. De acordo com Mario Sérgio Cortella, em entrevista, a opção da gestão de Paulo Freire foi considerar todas essas forças e promover a discussão e a negociação com todas elas.

Esse evento propiciou que compreendêssemos a classe de trabalhadores da educação para além de estereótipos que os discursos mais sonoros foram promovendo. O fato de que a pasta da Educação estivesse com um secretário progressista da esquerda não gerou consenso e coesão de grupos, dado o contexto de formação dessa classe que, na forja da história, compôs-se num conjunto tenso, conflituoso e incoerente. Esse olhar nos deu condições de visualizar a tensão no interior da classe de educadores<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Evidentemente, para um estudo da formação da classe de trabalhadores da educação, é necessário um estudo pormenorizado, observando períodos expressivos e a movimentação da classe, bem como seus

Assim, Thompson e os comentadores que expusemos nos fazem refletir sobre as forças contrárias à renovação ou inovação educacional proposta pelo governo municipal de Luíza Erundina. A escolha do nome Paulo Freire, acompanhado de um conjunto de outros atores com autoridade para propor e inovar, não foi suficiente para que a renovação pudesse ser duradoura ou mesmo que pudesse alterar o composto produzido por uma endotermia de décadas – no caso da história do sistema educacional paulistano – e de séculos – se consideramos a História da Educação no Ocidente.

Valdemarim (2010), propôs um caminho de esclarecimentos sobre como a escola nova e seus modos de fazer se transformaram no tempo por meio de apropriações, releituras, interpretações variadas. Indica que houve propostas que romperam com ordens anteriores em lugares e espaços específicos, mas, ao serem replicadas, alteraram os discursos e mantiveram intactas as práticas. Parte do modelo que originou a educação progressiva, no experimento de Chicago que projeta John Dewey no campo das pedagogias e instaura elementos importantes que são traduzidos e reinterpretados no movimento da escola nova.

A pesquisadora visita as fontes e verifica os diálogos entre os diversos nomes que passam a projetar propostas e métodos pedagógicos pautados na ancoragem teórica oferecida por Dewey, originada de sua proposta prática na Escola Laboratório. Podemos afirmar, sem medo de cair no erro, que Dewey foi um desses atores que promoveu uma resultante possível apenas por ter sido fundida a uma coletividade – transformada no tempo com ocultamentos, revisões, reinterpretações e apropriações com nuances variados e, também, contraditórios. Isso faz a sua pergunta sobre a transformação dos discursos e a intocabilidade da prática ecoar também na atualidade. Thompson não tem uma resposta a essa reflexão, no entanto, oferta-nos possibilidades de compreensão com elementos importantes que, também, interessam-nos considerar; entre eles a dinâmica da cultura.

Por isso, é importante identificar que a movimentação das classes de homens e mulheres comuns – muitos advogam pelo uso do termo classes subalternas, que aqui fazemos alusão como maneira de termo-síntese – promove transformações que os estratos

---

interesses, expectativas, valores e conjunto de ideais. Em levantamento nas principais plataformas de acesso à pesquisa notou-se uma significativa quantidade de pesquisas sobre a formação dos professores, considerando o processo de profissionalização; no entanto, não foram encontrados estudos sobre a formação da classe docente ou educadora, considerando as características desse grupo, suas reivindicações no decorrer da história. Esse pode ser um indício, inclusive, da dificuldade de considerar a classe de professores, no interior da classe trabalhadora – separação observada na documentação que obtivemos. Caberiam muitas possibilidades de compreensão dessa formulação ou da fragilidade dessa classe. Algo a ser explorado com maior empenho, seguramente.

sociais de privilégio – elite política, elite financeira, elite cultural – podem combater, mas não aniquilar completamente. Por isso, não é de se estranhar que as classes de trabalhadores hajam podido atrasar, adiantar, anular decisões por meio de sua atuação cotidiana.

Considerando, pois, o jogo da democracia – ainda que em constante formação e ajuste, além de alterações e adulterações – as forças e tensões conflituosas formam parte do contexto cotidianamente. As vozes contrárias estarão presentes, a experiência das classes se fará perceber nas mesas de negociação, enquanto o objetivo for a tentativa de ajustar expectativas, atender demandas. Fora desse jogo, haverá sempre o silenciamento violento e autoritário de figuras que se revestem de onipotência – mas, ainda assim, a experiência sempre surgirá. Esses são os pressupostos, considerando os raciocínios críticos de Thompson, que regem a nossa interpretação dos documentos.

### **1.3 - A fortuna da teoria do círculo de Bakhtin, da empiria de Thompson e da História da Educação: os usos nessa pesquisa**

Cabe ressaltar, estabelecido o raciocínio teórico que nos guia, que a tarefa do trabalho do historiador, de acordo com Thompson (1981), é a de dialogar com determinadas evidências ou indícios para que se esclareçam as escolhas valorativas, ao adotar uma perspectiva. Por isso, é importante considerar que são necessárias condições para gerar inteligibilidade na narrativa construída. Desse modo, torna-se imprescindível compreender que tais condições referem-se a práticas que consideram o debate entre hipóteses, conceitos e até evidências que podem ser inconvenientes; sobretudo porque a tentativa de uma explicação histórica não trata do alcance de absolutos ou de esclarecimentos pautados em causas e consequências, detidamente visíveis e transpostas na narrativa do historiador. Devemos considerar que “a análise histórica não permite a contemplação estática de “circuitos”, mas está imersa em situações em que todos os sistemas funcionam conjuntamente e todos os circuitos se intercomunicam” (THOMPSON, 1981 p. 81).

Aqui, comunicam-se as duas perspectivas que adotamos, a do Círculo de Bakhtin, com os pressupostos das obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Volóchinov e *A estética da criação verbal* de Bakhtin - ambas pedras do alicerce da Análise Dialógica do Discurso - e *A miséria da Teoria* de Thompson - possibilidade pertencente à tradição da historiografia marxista.

A multimodalidade e a multiplicidade de fatores presentes nas interações humanas produzem construções discursivas que se inter-relacionam e, acima de tudo, indagam e respondem conduzindo os enunciados. Trata-se de um circuito, utilizando a metáfora do historiador inglês, repleto de inter-relações e partícipe de sistemas que operam concomitantemente. Por isso, exploramos a abordagem que considera o tempo que vemos documentado nas fontes, na sua complexidade, mesmo que não seja possível abordar todos os fatores e o que entreguemos seja uma aproximação limitada e com suas peculiares misérias. Um dos elementos que podemos observar é a experiência do ser social que deixou os indícios de sua atuação, que na interação produziu discurso, manifestou sua voz e deixou as pistas nos signos, ou no significado dos gestos, ações e palavras.

Thompson (1981), ao tecer duras críticas ao marxismo althusseriano, indicou que a abordagem do filósofo francês se aproximava do que o campo marxista discutia como inadequado: o idealismo. Acusou o intelectual de ignorar a materialidade da ação humana, denunciou uma abordagem que considera apenas uma teoria fiada em abstrações. Para destacar a diferença entre a abordagem intitulada materialismo histórico e a opção de Althusser, indica que é necessário que o historiador leve em consideração a experiência “de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência” (THOMPSON, 1981, p. 111).

Na obra atribuída a Volóchinov (2021), observamos que o autor compreende que o discurso é ação e o *material sógnico* manifesta a vivência interna do ser social. Por isso, é necessário considerar as vivências das pessoas na condição de suas interações e não em sua individualidade. Assim, temos à disposição duas perspectivas: uma que se debruça sobre o material da linguagem, considerando sua especificidade; outra que se empenha em indicar uma abordagem materialista marxista para o trabalho do historiador.

Bakhtin e seu círculo produziram discussões intensas sobre uma filosofia de linguagem, na União Soviética, nos anos de 1920. A perspectiva do círculo em *Marxismo e filosofia da linguagem* dedica-se a indicar as limitações dos posicionamentos idealistas e estruturalistas para a concepção da linguagem. Thompson, em *A miséria da teoria*, cuja primeira edição inglesa foi em 1978, produziu um material em que a discussão sobre as formas de marxismo e sobre a interferência da infraestrutura na superestrutura, teceu críticas a uma forma estática de interpretar as interações humanas, pautada na corrente estruturalista.

Ambas as perspectivas rompem a dimensão espaço-temporal para se encontrarem aqui, na maneira de guiar a interpretação do material coletado, considerando-o dentro do processo de transformação do Brasil, após décadas do regime ditatorial. Nesse processo, há diferentes tentativas de convergência a formas democráticas de condução de políticas e de discursos. Trabalhar com os seus indícios significa considerar esse material sógnico na composição das experiências do ser social, que se manifesta pela linguagem.

Vale ressaltar também que o trabalho que aqui se delineia é partícipe de uma narrativa da história das instituições educacionais no Brasil. Isso equivale a assegurar a relação com a perspectiva da História da Educação, portanto estabelece conexão com o cenário mais abrangente dos movimentos educacionais ou ideias pedagógicas (SAVIANI, 2013). Trata-se de considerar o cenário mais abrangente, o qual interferiu e serviu de apoio a importantes decisões da administração petista. Devemos apoiar a nossa perspectiva no fato que Secretaria Municipal de Educação é uma instituição educacional, sobretudo na proposta sob as ideias de Paulo Freire. Por isso, confiamos a constituição do cenário mais abrangente a Magalhães (2004). O autor aborda em *Tecendo nexos* elementos importantes na movimentação da valoração de perspectivas e propostas educacionais no decorrer da história ocidental.

Magalhães (2010) tem em mente o modelo português e sua movimentação no tempo, mas não perde de vista as mudanças relacionadas aos pressupostos da Modernidade, resultante das transformações nos sistemas produtivos e nas relações econômicas e sociais de um mundo em estreita interação. Aborda que os sistemas confiaram na escola, como instituição, para levar adiante um projeto de formação de homens e mulheres que correspondessem à necessidade do mercado e das nações.

Na Modernidade, de acordo com Magalhães (2004) a Educação, como fonte de nascimento de uma nova humanidade, respondendo a demandas relacionadas ao resultado de suas ações, tornou necessário que se mirasse em metas e objetivos que pudessem, de alguma forma, ser mensurados. Evidentemente, aborda que essa correspondência se deu de variadas formas com propostas que estavam sintonizadas com valorações diferentes, considerando as políticas democráticas, liberais e socialistas.

A observação educacional passou a fazer uso de instrumentos de avaliação e prospecção centrados nos sujeitos e seus comportamentos, atitudes e saberes. Assim, a Educação passa a lançar, como forma de avaliar sua eficiência, a equação em que se mede a diferença entre o esperado e o obtido, de acordo com as metas. Disso dependeria uma série de referentes que estruturariam a construção de Estados, com cidadãos que

correspondessem ao projeto. Esses elementos se fariam observáveis por meio da instituição escolar, fomentadora de uma participação e responsabilização, numa articulação entre público (instituições a serviço do projeto de Estado) e o privado (ações dos cidadãos em suas vidas comuns que passariam a servir também ao projeto político deliberado, programado e avaliado (MAGALHÃES, 2004, p. 14-23).

É imperativo a ancoragem nessa argumentação, dado que o projeto da Secretaria Municipal de Educação, entre 1989 e 1992, se intitula democrático e, na verdade, é democratizador, porque serve a ideais que se pretendem construtores de uma nação, sob a égide democrática. Dessa forma, considerando a Secretaria Municipal de Educação como instituição, nela encontramos ações que são tecnologicamente preparadas para o estabelecimento de relações permeadas pelo ideal democrático e, especificamente, com intenções de alcançar as classes populares.

Magalhães (2004), assim como Saviani (2013), localiza Paulo Freire na perspectiva das pedagogias críticas. Para o autor, ancorado no movimento da pedagogia crítica mais amplo, tomando por referência a História do Ocidente, essa perspectiva enfatiza a importância da intervenção diferenciada do professor como profissional reflexivo sem, contudo, cair no magistrocentrismo, por isso fixa atenção à formação docente. Importante ressaltar que o historiador localiza a perspectiva da pedagogia crítica em um conjunto maior em que ação se fixa na responsabilização e participação do sujeito como agente do processo educativo. Por isso, a relação educativa é concebida dentro de uma composição multidimensional. Entra então a dimensão institucional do processo educativo interfere com sua realidade instituída e instituinte (MAGALHÃES, 2004, p. 24-37).

Também consideramos adequado tomar de empréstimo, dado o recorte local, o raciocínio de Saviani (2013) que indica como circularam as ideias que erigiram a perspectiva tecnicista e as pedagogias críticas. O pesquisador inclui informação importante, associando as pedagogias críticas a uma movimentação política de esquerda e à atuação do Partido dos Trabalhadores.

Thompson (2016), ao abordar as questões do direito consuetudinário, indica que o costume tinha a mesma força legal, era “um campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes” (p.16-17). A essa altura, nosso esforço é o de indicar com a documentação como a *ideologia cotidiana* criou formas de estabelecer outros limites que a *ideologia oficial* precisou cercar e tornar

visível nas comunicações que a Secretaria Municipal de Educação registrou e a Memória Documental da SME-SP fixou como memória.

*Ideologia oficial em Marxismo e Filosofia da Linguagem* refere-se à comunicação legitimada pelos meios oficiais de comunicação, sejam escritos ou falados; já a *ideologia cotidiana* faz referência a diálogos corriqueiros da vida comum. Aqui, poderíamos fazer também referência ao que Thompson (2016) indica como força da movimentação das gentes em seus lares, nas conversas das tavernas, nas orações de devoção popular, nos ícones que decoravam as paredes, nas formas de vida que oscilavam entre a rebeldia e a manutenção da tradição. A lei e as comunicações que lhe dizem respeito, como forma de veiculação de valores oficiais, estão na dimensão do discurso da *ideologia oficial*, já a comunicação não oficial dá aos sujeitos uma liberdade de atuação com uma valoração distinta e, por vezes, conflitante. Na tensão entre essas duas possibilidades, disponíveis a todos os sujeitos, está o intrincado movimento de avaliação e, portanto, de resistência ou adesão, dentro dos grupos de pertencimento, devido à sua maior ou menor força de convencimento.

Deve-se levar em consideração que a comunicação institucional precisa respeitar uma grande coletividade da qual o enunciador é parte. Ela precisa da apreciação favorável e da aceitação, sob pena de não alcançar o potencial de influência educativa sobre seus interlocutores, de modo a obter adesão de seus seguidores e continuadores. Por essa razão, na nossa perspectiva, os enunciados da Secretaria Municipal de Educação, sob as ideias de Paulo Freire, levam a suas comunicações vozes de outros, que parecem representar uma *ideologia cotidiana*, a fim de persuadi-las a aderir à proposta da rede municipal de educação.

O objetivo da comunicação da Secretaria Municipal de Educação, dessa forma, seria utilizar o potencial da comunicação discursiva, com elementos familiares ao extrato populacional que a gestão chama de popular, a quem a escola planejada se destina, que equivaleria aos “excluídos” e “condenados da Terra” a quem o projeto educacional neoliberal quer treinar pautados numa “ideologia fatalista” e “recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 2007, p. 14).

Nessa perspectiva, fomentando um diálogo com as classes populares, levando a elas os conteúdos defendidos pelo projeto de educação popular, a gestão poderia alcançar a participação popular, que era, além de elemento essencial para a coerência do projeto, recurso para legitimação do discurso frente ao quadro docente da rede. Por outro lado, algumas das comunicações que se direcionavam exclusivamente a questões operacionais,

tais como solicitação de verbas, espaços e recursos variados, também mostraram elementos que se referiram a fatos marcantes que se posicionam como marcos do autoritarismo da gestão anterior e do momento histórico anterior.

A gestão de Jânio Quadros, foi avaliada pela de Luíza Erundina como arbitrária, autoritária, populista e antidemocrática. Deve-se lembrar de que se tratava de momento posterior ao encerramento de duas décadas de regime de exceção, após o golpe de 1964. Por isso, concebe-se como responsável por engendrar uma transformação do sistema municipal de ensino por meio da proposta de Escola Pública Democrática Popular. Tal transformação estava sob a liderança de Paulo Reglus Freire. Considerava-se que alcançar a prefeitura de uma grande cidade brasileira era um fenômeno de considerável expressão.

Entre dissonâncias no partido e dificuldades nas unidades escolares, como a adesão à proposta por parte do corpo docente, do conjunto de diretores e coordenadores, estava o entrave para a realização da proposta: o tempo de mandato de quatro anos era deveras curto para uma mudança no *modus operandi* do sistema municipal – que também dependia das políticas estaduais e federais. Talvez desta percepção tenha nascido o dinamismo e o empenho no trabalho de formação continuada do corpo docente, do grupo de coordenadores e diretores, assim como a produção de material que se destinava a fazer campanha para motivar a participação popular no interior da escola.

Um dos entraves para a realização da proposta era o fato de que havia um modo de fazer educação, instituído por décadas de uma concepção educacional considerada autoritária – de acordo com os documentos produzidos pela própria SME – e por uma operação de silenciamento do Regime Militar. De acordo com a nova proposta, instituída por meio da atuação de Paulo Freire, a escola deveria passar a funcionar de maneira a favorecer a participação popular por meio dos conselhos de escola. Estes deveriam promover a discussão e solução dos problemas da educação, da escola e da comunidade, tendo como ponto de partida a voz da comunidade discente, dos pais e funcionários de todos os setores internos às unidades escolares.

Assim, expõe-se a relevância de como a secretaria municipal de educação da gestão do PT desenvolveu o trabalho de formação de professores, coordenadores e diretores de escola para levar a cabo o projeto de educação pública popular para além dos documentos e da força da lei, não obstante contando com a sua força burocrática. Como desdobramento, torna-se importante explorar a maneira com a qual os quadros do sistema educacional municipal, naquele período, aderiram e resistiram à proposta. Sobretudo, se

consideramos que a narrativa daqueles que defendem e guardam a memória dessa época, citam as dificuldades sem as expor detidamente.

Embora as dificuldades, no tocante à formação dos educadores se apresentassem como uma séria limitação à *proposta da mudança da cara da escola*, Paulo Freire buscou, em sua práxis, em sua experiência adquirida como professor e no diálogo que manteve com outros professores, em diferentes partes do mundo, as condições para o que chamou de formação permanente de educadores (SAUL, 2012, p. 402).

Paulo Freire e sua equipe estiveram à frente de uma instituição oficial, um aparato burocrático de Estado, por isso devemos considerar essa característica na atuação. Tratava-se de fazer valer uma proposta para uma rede inteira, devido a isso o esforço na formação passava por um modo de atuação.

Nesse sentido é necessário que a complexidade institucional seja captada no que tange à materialidade, à representação e à apropriação. A primeira que pode ser observada por meio do programa de formação dos professores, seus textos e práticas, além de conteúdos; a segunda, pelo uso de símbolos e dos suportes da ação e mobilização dos professores, gestores e comunidade, como o Conselho de Escola. A apropriação é notada na ação do sujeito - aqui compreendida por sua comunicação - pelo que professores, gestores e comunidade elaboraram em suas “falas”, ou seja, em seus enunciados como respostas a estímulos diversos (MAGALHÃES, 2004, p. 15). Nessa perspectiva, abordar esses elementos significa considerar as experiências de homens e mulheres que participaram desse processo, tal como indica o historiador inglês Thompson (1981) preconizou.

Dessa maneira, separamos um conjunto de fontes relacionado à formação dos educadores da rede, compreendendo tal material como aquele que se destinava aos educadores de modo a combater as práticas anteriores, consideradas bancárias e antidemocráticas, para inaugurar uma forma de trabalho pautada em concepções mais pareadas com os ideais de Paulo Freire, secretário e símbolo de uma educação progressista. Também consideramos os documentos que se destinavam à comunidade escolar educativa da cidade de São Paulo, já que neles encontramos concepções importantes sobre a escola, o trabalho educativo, os materiais que pertencem à cultura escolar.

O conjunto é constituído por registros do período entre 1989 e 1992, considerando documentos oficiais com força de lei, pautas de reuniões, questionários, registros de

seminários e congressos, boletins da SME à comunidade, analisando-os de modo a utilizá-los no intuito de responder à nossa curiosidade sobre os indícios de adesão e resistência à proposta. Sabendo, pois, que os textos nas suas camadas mais superficiais já apontam significações e com um maior aprofundamento, fazendo uma análise dialógica, alcançamos mais dessa significação como pistas e indícios.

O objetivo máximo no trabalho das fontes é analisá-las, interpretá-las considerando a configuração do texto, identificando ideias que se repetem, que se confrontam e que possam indicar os mecanismos de formação dos quadros profissionais da rede. A tentativa é a constituição de uma narrativa que esses textos produzem, ancorada nos conceitos da filosofia da linguagem, fiando-nos na teoria de Bakhtin (2010), como já apresentado e nas considerações sobre o termo experiência de Thompson (1981).

Tais textos apresentam características particulares, inclusive porque alguns deles apresentam representações da escola e suas práticas por meio de ilustrações. Dessa forma, foi necessário explorá-las de modo a captar quais foram as formas de persuasão, de transmissão de informação que motivaram a elaboração de tais imagens. Logo, as imagens são recursos importantes por serem indícios não verbais de evidência histórica, consistentes embora frágeis, dado que por imagens se é capaz de uma economia discursiva considerável, além de grande expressividade (BURKE, 2016). Devido à fragilidade as imagens são consideradas dentro do contexto em que foram produzidas, sempre em textos verbo-visuais.<sup>17</sup>

A hipótese inicial que gera uma espécie de norteamento desta pesquisa é a de que a gestão da Secretaria Municipal de Educação, no período entre 1989 e 1992, pautava-se na tentativa de inovação na forma de trabalho na rede, por isso houve intenso empenho na formação do quadro de professores, coordenadores e diretores das unidades escolares. A inovação seria um elemento importante para instituir uma ruptura nos padrões até então definidos na rede.

Para isso, promoveram-se reuniões, congressos, encontros e debates, no entanto os indícios apontam que a instituição, devido a vetores diversos, estava emaranhada nas questões de ordem burocrática. Exemplo disso era a formação do professor no horário

---

<sup>17</sup> Termo que indica texto composto por linguagem verbal e não verbal. Brait (2013) indica como os estudos dos pressupostos do Círculo de Bakhtin compreendem a formação textual verbo-visual, afirmando as maneiras de relação entre imagem e texto. As representações imagéticas podem promover consenso em relação ao material escrito ou contradições. Aqui também indicamos que serve como maneira de representação do outro e de seu discurso.

que dispunha na escola, Torres; O’Cadiz; Wong. (2003) abordam tal problema quando narram que para os professores participarem dessas reuniões havia a estratégia de deixar os alunos em atividades esportivas, fazendo alternância dos participantes das reuniões de formação.

Assim, a hipótese que se constrói é a de que, em nome de uma rápida mudança, houve desacertos do ponto de vista operacional nas unidades escolares, que terminou por impossibilitar a realização da proposta e, por vezes, fazê-la cair em descrédito.

As mudanças em educação e na pedagogia são lentas e constituem-se mediante multidimensionalidades e combinatórias de princípios, práticas, apropriações, pelo que as transformações escolares, apesar da sua autarquia e da sua internalidade, não podem deixar de ser interpretadas como a materialização e os reflexos de preocupações educativas de caráter amplo e profundo, cuja implementação pode ser lenta e conflituosa. (MAGALHÃES, 2004, p. 112).

Evidentemente, tal hipótese, por simples que seja, implica em trabalho de análise do material produzido pela SME e guardado pelos arquivos do Acervo Documental da SME e do Instituto Paulo Freire.

Entre 2016 e 2017, antes do período de pandemia em que estamos, fizemos incursões nas duas instituições e fotografamos material, considerando o recorte temporal. Foi um trabalho um tanto mecânico para registro das fontes e organização do conjunto documental que corresponde a aproximadamente sete mil páginas fotografadas. Na ocasião em que concluíamos a pesquisa de mestrado, empenhamo-nos com aquelas que mais podiam iluminar os passos da trajetória de Paulo Freire intelectual à frente da Secretaria Municipal da maior cidade da América Latina. Dessa forma, um conjunto extenso de registros ficaram em silêncio esperando nosso diálogo, nossa disponibilidade de nos colocar aos pés do Anjo da História<sup>18</sup> para nos debruçar sobre as camadas de indícios do período investigado.

---

<sup>18</sup> Arendt (2008), ao tratar de personalidades que desempenharam papéis importantes em *Homens em Tempos Sombrios*, faz alusão ao Anjo da História como entidade estática que se movimenta por ser empurrada pelos acontecimentos históricos que se acumulam em camadas de destroços à sua frente. Tais camadas são o material das ações humanas e fenômenos que interferem no caminho da humanidade. Essa metáfora refere-se à visão que Walter Benjamin teria da história, de acordo com a autora e com alguns de seus contemporâneos, como Adorno. Aqui, utilizamos a metáfora para indicar a camada de destroços produzida pelas ações e fenômenos é o material importante para compreender a movimentação de um pequeno espaço de tempo, responsável pelo processo de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Para organizar a multiplicidade de materiais, selecionamos as fontes do período entre 1989 e 1992, considerando a atuação de Paulo Freire, secretário de educação no município de São Paulo até 1991, e seu sucessor, Mario Sérgio Cortella, até 1992. Os documentos desta pesquisa são os que se concentraram em registrar a maneira com a qual se pretendia que os trabalhadores da educação desenvolvessem seus trabalhos e aqueles que evidenciam valores defendidos pela gestão.

Dessa forma, o trabalho que nos empenhamos em fazer se concentra em reconhecer a visão (ou a ideologia de acordo com as concepções do Círculo de Bakhtin) que regia os esforços para a formação de quadros da SME. Reconhecemos e interpretamos os materiais sógnicos que compõem o registro dessa memória, a fim de identificar a *ideologia oficial* e observar os indícios da *ideologia do cotidiano*, para alcançar os movimentos de adesão e resistência.

Além de levantar registros, é essencial estabelecer relações entre a documentação e a pesquisa de campo de Pilar O’Cadiz, registrada em um dos capítulos de *Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*, que se deteve em registrar o andamento da proposta da SME-PT. Assim como, abordar e as opiniões de professores da rede, que vivenciaram as transformações propostas, aderindo conscientemente à proposta ou por motivação financeira. O primeiro grupo levava adiante a proposta de avanço da proposta e o outro mantinha as formas de fazer educação dos momentos anteriores.

Para proceder na análise, o método da Análise Dialógica do Discurso, de base marxista, como já explicitado, é nossa bússola; também considerando o que Thompson (1981) afirma sobre o termo experiência, evitando assim incorrer em generalizações que se prestem, exclusivamente, a analisar o sistema sem considerar a experiência de homens e mulheres que buscaram sobreviver e manejar questões práticas e materiais de suas vidas.

Thompson apostou em uma visão da história em que categorias estáticas, utilizadas por uma teoria conhecida e propagada como marxista, são repensadas e postas em movimento ao se refletir sobre a ação humana.

Isso significa dizer que, para o autor, a história real existe independente de qualquer esforço cognitivo do sujeito, e que quaisquer categorias ou conceitos empregados pelo materialismo histórico só podem ser compreendidos como categorias históricas, isto é, conceitos próprios para investigação de um processo, de uma realidade que não é passível de representação conceitual estática,

mas que deve ser interrogada na sua irregularidade e contradição.  
(HOSTINS, 2004, p.39)

A proposta que aqui se delinea, quanto aos procedimentos de análise, compreende os discursos, relacionando-os a práticas sociais que respondem a estímulos que se apresentam por meio de outros enunciados.

uma dada *ordem discursiva* que deve ser analisada, isto é, todo discurso segue regras culturais e historicamente estabelecidas, obedece a modelos, está implicado em dadas relações sociais e de poder que o incitam a dizer algumas coisas e o proíbem ou limitam de dizer outras. Todo discurso tem uma relação de coexistência com outros discursos com os quais partilha enunciados, conceitos, objetivos, estratégias, formando séries que devem ser analisadas (PINSK; LUCA, 2015, p.235).

Assim, como artefato discursivo, as fontes são analisadas considerando a estruturação dos textos, escolhas lexicais, estruturas das frases com seus tempos verbais e gêneros do discurso. Também se consideram os elementos extratextuais, no caso dos boletins em que observa o uso da verbo-visualidade (Brait, 2013), além de inserí-los num contexto mais abrangente, ao considerar o cenário histórico com o qual dialogavam. Por isso, não é exagero incluir essa produção num emolduramento maior, ao considerar a situação do Brasil no governo do presidente José Sarney.

## **2 - O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO PARTIDO DOS TRABALHADORES NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

A gestão do Partido dos Trabalhadores, na prefeitura de São Paulo, teve um conjunto considerável de dificuldades a enfrentar, dentro e fora do partido. Uma dessas foi a de promover a formação dos educadores, sobretudo do professor, já que o elemento principal do projeto era a atuação dos educadores da rede, que se viam em contato intenso e direto com a comunidade escolar educativa. Mas também o trabalho de formação do coordenador pedagógico e dos diretores de escola foi um intenso empenho da gestão.

A proposta do sistema municipal de educação entre 1989 e 1992 produziu, ainda que com certas contradições, um trabalho de recuperação ou criação de um fazer democrático na educação, mobilizando produções e tornando-as disponíveis no interior da rede. Assim promoveu-se um processo de formação que contava com um trabalho de indicação de leituras, promoção de debates, propostas de encontros.

O Regimento Comum é um exemplo de documento oficial, que em seu centro pretendia, via lei, defender e estabelecer garantias para o projeto de escola pública popular e democrática, por isso sua principal tese era a autonomia da escola, embora fornecesse as diretrizes do funcionamento dessa autonomia. Trata-se de um documento central que dialoga com outros tempos; sobretudo o momento anterior a 1988, em que as garantias constitucionais de liberdade por meio da democracia não eram respeitadas pelo Estado sob regime da ditadura militar, em suas práticas de cerceamento e perseguição a direitos e liberdades.

O documento foi analisado e interpretado pelo Conselho Nacional de Educação que elaborou seu parecer, enviando-o como resposta aos 18 de dezembro de 1991; quando Paulo Freire já não era mais o secretário de educação e a SME estava sob a responsabilidade de Mário Sérgio Cortella. Não obstante, a produção do documento foi um processo sob a responsabilidade de Paulo Freire. Sabe-se que Cortella esteve presente na equipe de Paulo Freire, desde o início, cumpriu depois a função de levar adiante o mesmo tipo de política educacional empreendida até maio de 1991 e, de acordo com informações gerais, assim o fez.

No entanto, levar adiante nossa narrativa sem alguns passos preliminares seria ignorar uma provocação importante e essencial. Nas abordagens sobre o processo de

formação da comunidade escolar educativa<sup>19</sup> regido pelos ideais de Paulo Freire, há afirmações sobre transformações de paradigmas na formação continuada dos professores; afirma-se que as mudanças convergiam para uma educação democrática e popular de qualidade. Trata-se de enunciados elaborados por ideias cuja intencionalidade se perde ou se naturaliza sem elucidar a origem e a materialidade de sua responsividade. Por isso, consideramos necessário identificar a oposição estabelecida na gestão de Luíza Erundina. A princípio, a resposta está dada na identificação da gestão de Jânio Quadros, considerada autoritária e antidemocrática. Entretanto, isso seria insuficiente - ainda que sempre o seja - para identificar as réplicas interligadas desses enunciados.

Convém, por consequência, considerando o dialogismo, ponderar e buscar indícios sobre como se constituía a formação de professores da gestão anterior, do prefeito Jânio Quadros. Por isso, nos deteremos na análise do catálogo de fontes do arquivo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação, do período entre 1986 e 1988. Além disso, pretendemos expor as ideias que a gestão da SME de Paulo Freire, SME-PT<sup>20</sup>, projetava sobre a escola, o docente, os gestores, os estudantes e suas famílias manifestadas em um conjunto de documentos composta por duas cartilhas e três Boletins.

Importante indicar a ressalva de que não está aqui presente a análise dos documentos do período entre 1986 e 1988, mas uma análise dos títulos e descrições presentes no catálogo sumarizado do Centro de Memória Documental da SME, ainda que saibamos se tratar de formulação posterior ao momento da gestão. No entanto, compreendemos que esses registros no catálogo se mostram como retalhos, ou mesmo, camadas de destroços que elucidam questões importantes. Devemos perguntar sempre, quando há oposição e juízo valorativo, a que se avalia e se contrapõe. Não nos basta a resposta, ou seja, a réplica, devemos nos arvorar na tentativa de nos dirigir ao enunciado que a provocou. Assim, tornou-se tarefa importante identificar a movimentação de formação dos educadores da rede na gestão de Jânio Quadros.

---

<sup>19</sup> Utilizamos o termo “Comunidade Escolar Educativa” por compreendermos que representa melhor o processo de formação na gestão, dado que era essencial que uma mentalidade de participação pudesse ser inserida nas comunidades. O modelo adotado era o da participação popular, assim era vital, para o projeto de Escola Democrática Popular, que pais, mães, responsáveis, estudantes em suas variadas faixas-etárias, funcionários e agentes operacionais, fossem formados para exercer sua participação paritária com os quadros dos profissionais da educação. Nos itens subsequentes, indicaremos o conceito que aqui introduzimos de maneira mais detida.

<sup>20</sup> Carlos Alberto Torres, professor da Universidade da Califórnia, em Los Angeles, efetuou com financiamento da National Academy of Education e do Centro de Estudos Latino-americanos da UCLA, uma pesquisa sobre os processos de transformação educativa no município de São Paulo e indica a sigla para representar a gestão da Prefeita Luíza Erundina. Essa sigla é interessante, já que também valoriza a presença do Partido dos Trabalhadores na atuação de Paulo Freire.

Tais passos não podem desconsiderar a multiplicidade de fatores que constituiu a proposta de formação dos educadores da rede municipal de educação da maior cidade da América Latina, que a partir de 1989, propõe-se como política para um novo modelo de educação. Esse não é um mero detalhe, trata-se de elemento indispensável se desejamos compreender a relação entre o local e o geral, na constituição da Secretaria Municipal de Educação que se movimentou para levar a cabo um projeto que pretendia formar uma coletividade para um devir. Esse futuro que se pretendia tinha seus pressupostos nascidos de teses que estavam em tensão e conflito no interior do Partido dos Trabalhadores desde a sua origem. Assim, fazer a relação entre a formação da coletividade no partido e na SME é desvelar fatores importantes, na tentativa de identificação das réplicas interligadas, dos enunciados responsivos.

## **2.1 – As instalações e enraizamentos da perspectiva tecnicista na rede municipal de educação de São Paulo**

Para introduzir este item, no capítulo, escolhemos três artigos publicados, dos quais Ana Maria Saul é um dos autores. A professora da Cátedra Paulo Freire, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, formou parte dos quadros de especialistas na Secretaria Municipal de Educação a convite de Paulo Freire, de quem era companheira de trabalho. Sabemos, pois, que se trata de uma pesquisadora que, também, é agente de formulação e enquadramento de uma memória.

Ana Maria Saul foi responsável por coordenar os programas de Reorientação Curricular e de Formação Continuada dos educadores da rede municipal de ensino paulistana. Assim, não somente elabora uma narrativa memorial como também é agente social da transformação proposta. De certa maneira, esses enunciados, ainda que póstumos, carregam em si traços da enunciação. Podemos também problematizar as camadas de sentido atribuídas na elaboração que o tempo favoreceu, no entanto, isso não ameaça a verossimilhança da narrativa que observamos.

Paulo Freire em entrevista concedida à revista *LEIA*, em 19 de fevereiro de 1989, afirmou que havia entregado a reformulação do currículo das escolas da rede nas mãos de “uma das mais competentes especialistas brasileiras em Teoria do Currículo”

(FREIRE, 1999, p. 24), referindo-se a Ana Maria Saul<sup>21</sup>. Evidentemente, não cabe investigar o número e a temática das pesquisas que a docente da PUC, desde 1970 <sup>22</sup> elaborou em sua larga trajetória na instituição.

Notamos que, na condição de gestor, em seu enunciado caberia usar um tom que se acercasse de uma formulação que correspondesse ao protocolo esperado em comunicações oficiais, no papel social que lhe cabia. Dessa forma, não surpreende a formulação que valorou positivamente as escolhas do conjunto de agentes que desenvolveriam o projeto de Escola Pública Popular, pautados em suas ideias e, ainda mais, no reconhecimento da autoridade em cada especialidade.

Nesse sentido, a pesquisa de Ana Maria Saul sobre o processo de formação de uma escola pública popular e democrática é tanto memória afetiva quanto objeto de pesquisa. Essa ambivalência da figura, amalgamando a função de guardadora da memória e de pesquisadora, torna a leitura de seus artigos uma peça que vai além do recurso bibliográfico ou teórico e se torna também possibilidade de fonte para identificação dos enunciados responsivos e da enunciação.

Os artigos aqui referidos usam a estratégia de reconstituir, na introdução, uma narrativa sobre a gestão enfocando a transformação ocasionada pelo projeto de Escola Pública Democrática Popular. Neles, utiliza esses elementos narrativos, que servem de argumentação inicial para depois abordar o que chama de atualização do pensamento e da práxis de Paulo Freire como proposta para formação de professores, dialogando com o tempo em que foram escritos.

A escolha de seus artigos sobre a formação permanente dos educadores da rede municipal levou em consideração o seu envolvimento com a proposta e o diálogo com o recorte temporal. Seus artigos sobre a questão mostram pistas do diálogo com os textos que formaram a base da ação da prefeitura de Luíza Erundina, ou seja, com parte das teses do Partido dos Trabalhadores, formado por diversidade de grupos com perspectivas, por vezes, inconciliáveis<sup>23</sup>.

Coelho (2012), ao abordar o esvanecimento de categorias marxistas das teses do Partido dos Trabalhadores, sobretudo as defendidas pelo grupo Articulação, que alcançou

---

<sup>21</sup> Podemos considerar que o enunciado de Paulo Freire teve a intenção de intensificar a ideia de que a rede municipal estava se fiando em personalidades do campo da Educação, considerando que essa era uma queixa comum aos profissionais da Educação em relação às políticas que se destinavam à rede, provindas de burocratas cuja formação não era do campo da Educação.

<sup>22</sup> Informação extraída de seu currículo *Lattes*.

<sup>23</sup> Adotamos aqui a perspectiva de Couto (1995) que indicou, em seu estudo sobre a gestão de Luíza Erundina, que grande parte das tensões e conflitos na prefeitura foram herança do partido.

a hegemonia no partido, indica que categorias importantes acabavam superadas por uma “ênfase na democracia como um valor permanente”, sobretudo a partir de 1987. Dessa forma, adotou-se, de acordo com o autor, uma perspectiva em que se deveria optar por uma conciliação, inclusive, de classe<sup>24</sup>. Assim, nasceria uma “esquerda para o Capital”, na expressão utilizada no título dessa tese.

A pesquisa do autor, cujo recorte temporal contempla o período entre 1979 e 1998, faz análise de fontes sobre duas das tendências internas do PT: a Articulação, liderada por Lula e a do Partido Revolucionário Comunista. Considera a crise do marxismo, como a crise dos marxistas, indicando que o referencial teórico que defende conceitos postulados por Marx e Engels é válido e atuante para a compreensão dos processos presentes nas interações sociais. Exatamente por esse motivo, inclui o PT entre os marxistas em crise, formando parte do conjunto de intelectuais que abandonou os conceitos sem que esses tenham perdido sua validade. Aponta, inclusive, que se trataria de um erro constituído historicamente por um conjunto de fatores importantes. Entre 1978 e 1998, com a hegemonia do grupo de Lula, a Articulação, o autor indica que o partido perdeu sua base em princípios marxistas, perdeu a força dos termos *classe* e *revolução* para adotar um ideal republicano e democrático.

A abordagem de Coelho (2012) nos pareceu importante para compreender a demanda por uma educação democrática e popular. O autor em sua exposição indicou que o PT acabou por ser um partido “sem classe e sem revolução”. A questão de classe passou a ser abordada de maneira mais genérica e substituída por um ideal fortemente pautado na defesa da democracia. Na nossa pesquisa, isso se confirmou na oscilação entre considerar, com o termo povo, toda a sociedade paulistana; e centralizar sua significação nos termos “classes trabalhadoras”, “segmentos populares” e “periferia”.

Por isso, foi possível compreender a força da defesa da democracia e do fazer democrático para além de uma reação ao momento anterior da ditadura militar, apresentada no discurso da SME, que se manifesta na reiteração e na insistência em expressões como “participação democrática”. Também nos ajudou a compreender a condução das comunidades escolares para um ordenamento republicano e democrático por meio da participação das comunidades nos Conselhos de Escola.

---

<sup>24</sup> O autor aborda a crise do marxismo como crise dos marxistas, para isso utiliza conceitos que estão na base do pensamento de Marx, um deles é classe. Não concorda com a substituição de tal conceito pelo de grupo social e, no caso da SME-PT, povo.

A. M. Saul; A. Saul (2016) apresentou a proposta de Paulo Freire para a formação de educadores, como um paradigma *contra-hegemônico*, dado que considera as críticas que recentemente são elaboradas em relação às políticas e práticas de formação de educadores. No artigo intitulado *Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico*, aborda as facetas da formação dos educadores, criticadas por ser campo de disputa de reformadores empresariais.

De acordo com os autores, a formação de educadores é interpretada como elemento indispensável para a transformação dos sistemas de ensino por gerar qualidade no processo educativo. Esse campo em disputa oferece modelos variados, no entanto a contribuição de Paulo Freire estabeleceria um paradigma *contra-hegemônico*. A expressão utilizada com a preposição *contra* dá indícios de que há um combate travado entre os modelos, em sua maioria, favoráveis à hegemonia e o de Paulo Freire, que estaria do outro lado do campo de batalha. E, nesse campo, há enunciados constituídos por vozes que se confrontam, uma delas estaria relacionada ao campo conservador, cujo sentido defende o que se constituiu - também discursivamente - pelos grupos das elites. Outra é a do campo democrático popular, mais alinhado ao que se construiu à esquerda, no grupo dos educadores progressistas.

A palavra utilizada acaba por ter um efeito de sentido no campo valorativo, exatamente por apresentar referência a um confronto de perspectivas. Por isso, fez-se necessário pensar em sua motivação. Importante salientar que, uma vez, utilizada em artigos científicos em veículos especializados, elaborou-se um enunciado que compõe uma *ideologia oficial*, por utilizar um gênero partícipe do protocolo científico e marcador de posição valorativa, com objetivo de divulgar a memória e combater as formas de educação hegemônicas.

Como a Análise Dialógica do Discurso é a nossa forma de considerar os textos e fontes, buscamos compreender os enunciados a que respondem para refletir ou refratar o que se constrói com a utilização do termo. Por consequência, tornou-se necessário compreender, no campo das leituras que educadores fizeram na década de 1980, a importância e a reflexão acerca do termo hegemonia, cunhado pelo pensador sardo Antonio Gramsci.

Para isso, empenhamo-nos na leitura de Gramsci em edição da coleção Educadores, iniciativa do Ministério da Educação sob a gestão de Fernando Haddad.

Nessa edição, Attilio Monasta<sup>25</sup> faz uma essencial apresentação da biografia e temáticas da vida intelectual do sardo pensador. A certa altura indica que na década de 1980, no Brasil, houve uma “extraordinária difusão dos escritos de Gramsci”, motivada por alguns elementos importantes, tais como a abertura política para o debate sobre o marxismo; a posição do pensador que privilegia a guerra de posições, ou seja, a batalha ideológica pautada no convencimento, no lugar da ação de guerrilhas. De acordo com Monasta (2010), essa imagem de Gramsci se adequava mais à esquerda brasileira, que prezava por uma movimentação mais democrática.

Ainda abordando a perspectiva de Monasta (2010), “Gramsci se apresentava aos pedagogos com uma imagem de marxista moderno, mártir do fascismo, educador humanista”. Evidentemente, é possível acrescentar outras motivações, de acordo com o estudioso, no entanto, essas outras possibilidades não estariam a seu alcance. Além delas afirmou que os estudos das obras de Gramsci confirmavam a espera por uma perspectiva que tivesse seriedade e prestígio teórico, somados a uma vertente pedagógica que superava tanto o “velho marxismo quanto o tradicional didaticismo teórico” (MONASTA, 2010, p. 35).

Dessa forma, considerando a “extraordinária difusão dos textos de Gramsci”<sup>26</sup>, podemos inferir que os termos foram circulando em vários extratos, a ponto, inclusive de esvanecer a origem de termos ou confundi-los de forma que a utilização passasse a fazer parte de um *ethos*, que terminou por caracterizar grupos de atuação.

Por isso, o termo *contra-hegemônico* - não encontrado diretamente na obra de Gramsci mas partícipe de enunciados na discussão da esquerda brasileira e por seus escritos influenciada e inspirada - alude a uma dicotomia. As duas perspectivas em combate se referem a uma visão que identificava uma possibilidade de educação do povo,

---

<sup>25</sup> Professor na Universidade de Florença, estudioso interessado por teoria e história da educação, pela função dos intelectuais na sociedade e pela relação entre educação e ideologia. Sua última obra publicada, de acordo com nota de esclarecimento de sua identidade, foi *L'Educazione Tradita: Criteri per una diversa Valutazione Complessiva del "Quaderni del carcere"* di Antonio Gramsci.

<sup>26</sup> Simionatto (1995) indica que a entrada e repercussão dos textos de Gramsci, a partir da década de 1960, dava-se por meio do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Por meio dessa instituição o autor era discutido e interpretado de forma incorreta, dado que compreendiam o espaço de conflito entre as classes e a proposta de “guerra por posições” como uma possibilidade conciliatória e não revolucionária. Assim, nessa década Gramsci foi compreendido como conservador e anacrônico. No ambiente acadêmico as discussões sobre a produção de Gramsci conseguiram se estabelecer na década de 1970, devido à repressão forte aos partidos de esquerda esse foi o espaço mais privilegiado para a entrada dos textos, tais como *Maquiavel, a política e o Estado; Os intelectuais e a organização da cultura e Concepção dialética da história* (SIMIONATTO, 1995, p. 102-116)

pelo povo, para o povo e com o povo e outra da elite, pela elite para o povo e contra o povo (SAVIANI, 2013, p. 415-416).

Isso ajuda a compreender parcialmente a ideia que sustenta a argumentação de A. M. Saul, A. Saul (2016). Então, o paradigma oferecido por Paulo Freire seria uma oposição às relações estabelecidas verticalmente, nas quais um conjunto de seres humanos impõe uma relação estabelecida pelo domínio e controle. No entanto, ainda se trata de uma compreensão genérica que oblitera intencionalidades que estão na raiz da argumentação *freireana*, porém não desvenda o conjunto discursivo a que responde seu enunciado. O que se pode depreender disso é que o termo *contra-hegemônico* indicaria a confrontação que indicamos, dando pistas de um diálogo entre as ideias pedagógicas da década de 1980, com marcas de um uso ideológico nos termos de Volóchinov (2021).

O material sígnico, do qual a palavra faz parte, é “criado por uma função ideológica específica” [...] que pode assumir qualquer uso social nas esferas: científica, estética, moral, religiosa. Ao redor do signo ideológico “se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais”, já que passa a formar um conjunto na enunciação e na comunicação social, incluindo o fenômeno de consenso em sua significação e uso. Isso porque passa a fazer parte de significado compartilhado em uma coletividade, na qual estabelece uma relação de familiaridade, tornando esvanecida as motivações e a especificidade do signo. Quando isso acontece, há a instauração de “uma simplificação do fenômeno ideológico”, do qual se passa a perceber apenas o aspecto racional. Tal material sígnico, assim composto, forma parte da consciência interna dos sujeitos nos grupos sociais e pode determinar comportamentos e ações valorativas (VOLÓCHINOV, 2021, p. 99 - 105).

Com Volóchinov (2021) somos auxiliados a interpretar que o grupo de *freireanos*, ao indicar a ação de Paulo Freire como idealizadora de uma proposta de formação de professores, usando o termo *paradigma contra-hegemônico*, está indicando uma significação que pretende atuar no campo moral, já que estabelece uma valoração positiva em confronto com o modelo anterior. No campo de batalha da significação, composto por um lado do bem e outro do mal, estariam as duas perspectivas - hegemônica das classes dominantes e *contra-hegemônica*, para o povo e com o povo.

Nossa interpretação é reforçada em A. M. Saul, A. Saul (2016). Nesse artigo, os pesquisadores fazem a oposição entre a proposta por eles defendida e a dos grupos conservadores, que respondem às demandas de “organismos internacionais, como o Banco Mundial, bem como reformadores empresariais” para “interferir na formação do

novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis (A. M. SAUL; A. SAUL, 2016, p. 22), gerando um exército de reserva e acentuando as desigualdades.

Saul; Silva (2009) afirmam que a tradição educacional brasileira em torno do currículo é presidida pela lógica do controle técnico e, por isso, se resumem a “pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula” e enfatizam um “caráter prescritivo do currículo”. Isso faz que se intensifique o distanciamento entre a prática da sala de aula e o discurso. Além disso não favorece uma “nova compreensão” que favoreça a “participação dos sujeitos da ação educativa” (SAUL; SILVA, 2009, p. 225). Vale ressaltar que, nos ideais das inovações educacionais do século XX, de acordo com Magalhães (2004) a responsabilização e a participação por meio do exercício da cidadania é elemento marcante.

Quer a construção dos Estados-nação, quer a construção do Estado Liberal, como resposta aos desafios da separação de poderes e da materialização dos Direitos do Homem e do Cidadão, em particular, encontraram pela educação, em geral, e pela escolarização, em particular, uma vida de institucionalização de novas formas de participação e de responsabilização, mas também de modernização da administração e de articulação entre o público e o privado (MAGALHÃES, 2004, p. 22).

Essa formulação discursiva, concentrada no combate ao anterior e promotora de uma *contra-hegemonia*, embora com jeito de novidade, foi posta e recomposta em variados movimentos de conservação e mudança na história humana. Ao se compor *paradigma* de mudança - traduzindo o termo contra-hegemônico, na nossa interpretação - talvez estabeleça um outro lado de uma mesma moeda, mais do que a construção de novas bases de atuação para o fazer educativo, na instituição escola, por meio da ação dos professores.

As palavras “conservadores” e “nova compreensão” se mostram em oposição e embate não somente pela antinomia, mas também pela valoração que é reforçada na adjetivação da proposta com a utilização do termo. Assim, o tempo da enunciação recorre ao espaço da atuação da gestão de Paulo Freire na SME e movimenta uma memória que se compreende em luta com a visão conservadora, tal como a valoração que a memória da rede atribui ao prefeito Jânio Quadros<sup>27</sup>. Isso gerou uma curiosidade investigativa sobre quais seriam os elementos discursivos que apoiariam a ideia de que a proposta de formação anterior era antidemocrática ou mesmo hegemônica, no sentido defendido por

---

<sup>27</sup> Essa memória tem como marco a exoneração dos professores e funcionário que em 1987 fizeram greve, em 1º de janeiro de 1989 a prefeita Luíza Erundina anula tal decisão readmitindo todos os funcionários.

Ana Maria Saul. Evidentemente, coube-nos identificar que elementos estariam em jogo no trabalho de formação dos servidores municipais da educação na gestão anterior.

A narrativa de Saul, considera a proposta um modelo para transformação dos processos educativos. Tal transformação é sempre considerada positiva, sendo ausente elementos que a inviabilizem ou indiquem limitações. Assim, os termos presentes no título do artigo “paradigma” e “contra-hegemônico” constituíram um enunciado que, por oposição, valora negativamente outras possibilidades.

No artigo *A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo* a pesquisadora indica que o texto pretende “demonstrar os pressupostos e a prática dessa proposta ousada e radical de Paulo Freire, na educação pública de São Paulo” (p. 394). Os adjetivos utilizados indicam também uma valoração positiva que aponta para a característica de transformação definitiva que pode proporcionar o paradigma *contra-hegemônico*. No corpo do artigo não há uma demonstração, mas uma exposição das atividades desenvolvidas durante a gestão. A maior extensão do texto foi utilizada para a elaboração da memória de uma testemunha participante do processo e que guarda a memória do intelectual<sup>28</sup>.

Nessa memória as valorações são indício de que o modelo de formação continuada de professores, entre 1989 e 1992, tentava estabelecer mudanças para alcançar um comportamento moral do professor. As expressões “crença” e “desinstalassem hábitos” sustentam essa interpretação. Possivelmente, tais mudanças seriam uma conversão aos princípios que regiam a educação democrática, as concepções da educação progressista. Aos moldes da conversão religiosa, que prezaria pela transformação dos costumes, das práticas e, sobretudo, da visão e significação da vida e suas relações; a gestão pareceu desejar promover uma nova ontologia.

A definição e o trabalho curricular na nova lógica proposta na gestão Paulo Freire exigiu (*sic*) **mudança de valores e crenças**, por parte dos professores, gestores, famílias e pais, em relação à educação. Dos professores, em especial, era requerido que avaliassem e fizessem opções por **novas crenças, desinstalassem hábitos**, construísem novos conhecimentos e práticas e se dispusessem a trabalhar coletivamente, abrindo-se ao diálogo (SAUL, 2012, p. 401, *grifos nossos*).

---

<sup>28</sup> Nas informações no lattes da Profa. Dra. Ana Maria Saul, encontram-se os prêmios e honrarias que recebeu representando Paulo Freire.

Atrás dessa sugestão valorativa há um contraste, há uma negação. Se havia a necessidade de indicar novas crenças, novos hábitos, novos conhecimentos, isso obriga a pensar que o que estava instalado anteriormente foi valorado de modo negativo pela gestão. Utilizando a lógica da argumentação discursiva, inclusive bem enraizada no senso comum do campo da Educação, poderíamos dizer que se tratou de uma proposta que era pautada em revolucionar a escola de modo a valorizar a sabedoria e a cultura popular, dar voz e vez ao estudante popular, ao filho do trabalhador, para lhe dar condições de estudar e alcançar a autonomia. Isso resolveria a questão, todavia, faria entrar na ideologia do grupo e não nos permitiria enxergar mais dos elementos da enunciação, interesse que perseguimos.

Se observamos o próximo excerto, vamos perceber que há referência a um velho fazer localizado numa “instalação” de 60 anos. Isso nos levou a pensar em voltar alguns anos e tentar identificar a que enunciados essa valoração negativa, encontrada nos textos de Ana Maria Saul, responde. Verifica-se, assim, um velho fazer e um novo fazer, sendo o primeiro, na valoração defendida, constituído por uma prática antidemocrática; uma visão de desvalorização dos alunos e da comunidade; falta de diálogo; decisões tomadas hierarquicamente e sem consulta às comunidades.

A organização do programa a ser desenvolvido nas escolas, decidido a partir do levantamento de temas geradores, identificados por alunos e professores, por meio do estudo da realidade local, exigiu a criação de uma nova arquitetura de trabalho na escola porque era necessário romper com uma lógica **instalada há 60 anos**, nessa rede de ensino, que se caracterizava por propostas curriculares definidas ‘**de cima para baixo**’, **por instâncias superiores da Secretaria da Educação que geravam um trabalho individualizado**, por parte dos professores, com a intenção de depositar conhecimentos nas supostas “cabeças vazias” dos alunos (SAUL, 2012, p. 400 - *grifos nossos*).

Quando Saul indica, nesse excerto, a necessidade de romper com uma lógica instalada há 60 anos e estruturada por uma hierarquia vertical, talvez esteja se referindo à história sobre a estruturação do ensino público municipal na cidade de São Paulo. Assim, indiretamente, também mostrou que esse novo paradigma para a formação continuada das professoras e professores da rede seria a salvação do pecado do magistocentrismo. Em contrapartida, também permite inferir que era necessário um programa de formação, cujo produto residiria na integração do estudante, o sujeito professor, o argumento sobre a criação de novos valores, considerando a formação

continuada como um meio adequado, com vistas a alcançar uma educação de qualidade, respeitosa com os estudantes (MAGALHÃES, 2004, p. 31).

Para alcançar essa ação educativa de transformação das formas de agir, pensar, sentir do corpo docente - como se esse fosse realmente a principal e única questão - seria necessário desconstruir ou desinstalar a lógica de 60 anos da rede. Restaria observar se localizar a história da Secretaria Municipal de Educação isoladamente do campo da História da Educação Brasileira, utilizando uma perspectiva com maior distanciamento, subindo mais alto nas torres erigidas pela investigação histórica, equivale à construção de uma valoração adequada. Evidentemente, transparece-se aqui, uma vez mais, o tom apaixonado e de construção de uma propaganda e de difusão dessa perspectiva.

Em tese de doutorado, defendida na PUC-SP, orientada pela professora Ana Maria Saul, Claudio (2015) organizou sua produção, intitulada *Política e práticas formativas em confronto na cidade de São Paulo a partir da gestão Paulo Freire (1989-1992): representação de professores sobre a escola*, de forma a contemplar descrição da instalação a que sua orientadora pareceu se referir. Essa tese consta na bibliografia de artigos da professora da Cátedra Paulo Freire, assim pareceu-nos relevante considerá-la como tentativa de acessar os enunciados responsivos a que se referiu.

Claudio (2015) elaborou um estudo sobre a Secretaria Municipal de Educação nas gestões dos secretários Paulo Freire (1989-1992), no governo Luíza Erundina e de Claudio Schneider, no governo de Gilberto Kassab (2006-2012). Intencionou abordar as perspectivas de formação de professores em serviço nessas duas gestões e a memória de professores sobre a representação da escola. Poder-se-ia considerar, por inferência, que aqui há o confronto dos paradigmas; a primeira gestão com paradigma *contra-hegemônico* e a segunda participante de um modelo hegemônico. Para tal, lançou luz sobre a formação do ensino público municipal, descrevendo seu processo histórico.

Escolhemos essa tese para levantar hipóteses de qual a explicação para a expressão utilizada por Saul (2012), referindo-se à instalação de mais de 60 anos e as propostas de “cima para baixo”. A escolha não foi aleatória, dado que tal tese é indicada na bibliografia de seu artigo, por isso participa da dinâmica dos enunciados responsivos em réplicas interligadas. Depreendemos, assim, que a lacuna para a compreensão desses enunciados elaborados pela pesquisadora pode ser parcialmente compreendida na tese de Claudio (2015). Embora não esgote o significado que a professora da Cátedra Paulo Freire haja construído, pode nos dar indicações de uma compreensão sobre o processo de “instalação” do ensino público municipal.

A tese oferece informações que indicam os processos por que a formação docente passou do período Colonial à República. Nesse largo período, sua argumentação, para além de indicar uma narrativa histórica pautada em comentadores da História da Educação, utiliza-se dos dados históricos para ressaltar a ausência de uma política de formação docente efetiva para transpor os desafios da educação pública. Indica que a partir do Período Republicano houve a necessidade de uma perspectiva mais específica para a proposta de formação docente. Então, após uma abordagem panorâmica sobre a história do Brasil, a tese lança luz sobre a região de São Paulo e o processo de formação continuada dos professores, a partir do período republicano.

Para descrever a movimentação de seu olhar abrangente do processo, fixado nos períodos históricos brasileiros, na abordagem sobre o município de São Paulo, Claudio (2015) justificou com o destaque da região em termos políticos, econômicos, populacionais, argumenta que tais aspectos influenciaram a visão dos educadores paulistas, sob a égide dos ideais iluministas. De acordo com o pesquisador

Educadores paulistas, nos primeiros anos da República, tematizaram a educação com a ideia de rompimento com o regime anterior. A dissociação com o Império era necessária porque visava à construção de representações, na qual a escolarização republicana a ser oferecida seria instauradora [...] de uma nova era, uma vez que era dotada de um poder regenerador do tecido social. [...] O progresso paulista e a grandeza econômica e política do Estado de São Paulo projetaram um espaço monumental para a formação de professores (CLAUDIO, 2015, p. 74).

Conclui a argumentação indicando que o projeto educacional, pautado no ideal republicano iluminista, conjugado ao desenvolvimento da região que recebia a imigração europeia, coincidiu com uma nova adequação promovida por um projeto conservador. Nessa adjetivação do projeto dá-se uma valoração negativa, justificada pelo argumento de que a proposta era uma formação docente que prescindia do ato de questionar. “A subjetividade profissional proposta foi conservadora. A profissão foi vista, entendida, experienciada como um sacerdócio” (CLAUDIO, 2015, p. 77).

Da primeira ruptura com a estruturação colonial da instrução pública, promovida pela perspectiva republicana e iluminista, o pesquisador parte para a descrição de outros momentos de rompimentos, engendrados por um projeto cultural que propunha uma “nova moral” para uma escola que tivesse “um bom programa” para “desenvolver uma educação física, intelectual e moral”. Ainda que indique as transformações da década de 1920 e 1950, aponta para a insuficiência do processo formativo docente e sua

precariedade. Após essas duas referências de ruptura, passa a abordar a década de 1980, referindo-se ao projeto de reformulação do Ensino normal de 1971, que exigia a habilitação específica para o magistério, na Lei n. 5698/71. Reitera que a reforma, elaborada a partir da lei, “não alterou a precariedade da formação inicial do professor, culminando com a tentativa de solução com a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. (CLAUDIO, 2015, p. 77-78).

A instalação de um projeto de educação pública municipal, deu-se a partir de 1935 por meio de um serviço de expansão dos parques infantis para atendimento de crianças entre 3 e 6 anos e 11 meses. A justificativa para tal projeto dava-se sob a necessidade de proteger a infância, que se via exposta por conta da necessidade das famílias que se empenhavam no trabalho em jornadas diárias de 8 horas.

Claudio (2015) mostra, com dados históricos, como se deu a criação do ensino público municipal, marcado pela necessidade de atendimento da infância por conta do crescimento populacional vertiginoso por que a cidade passava. Assim o pesquisador faz uma relação proporcional entre a intensidade do desenvolvimento da indústria paulistana e a expansão da escola pública municipal.

Como resultado, a escola recebia um contingente de crianças das “famílias das camadas populares” que aspiravam por melhores condições de vida, por meio ao acesso a empregos de maior qualificação. Indica ainda, que as “crianças levaram para a escola outro tipo de capital cultural e enfrentaram dificuldades na escolarização. Esse contexto favoreceu a criação das formações [...] para os profissionais do ensino” (CLAUDIO, 2015, p. 88-89).

No entanto, de acordo com o pesquisador, tais formações tinham como característica o viés tecnicista. Isso é justificado ao indicá-las como “treinamento”, apontando que seu sentido era o de adestrar, exercitar. Nessa formulação, Claudio (2015) indicou uma significação do processo como algo mecânico. Ao utilizar esse termo, remete a um juízo de valor que indica a ausência de uma formação apoiada na crítica e interação humana, já que promove a “descontextualização,” por meio de “pradonizações” e “passividade”. Além disso, promove a adaptação e o condicionamento. Para o pesquisador, a proposta de formação de professores tecnicista era esvaziada de qualquer dimensão política, pautada nos processos burocráticos e em sua execução (CLAUDIO, 2015, p. 89-92).

Ao abordar os momentos anteriores à gestão Paulo Freire da Secretaria Municipal de Educação, indicou a atuação de Paulo Zingg, secretário de educação do município na

gestão de Paulo Maluf, na década de 1970 e de Jânio Quadros, entre 1986 e 1988. Afirmou que sua abordagem era caracterizada pela ausência de interesse em escutar as comunidades escolares, engessando o cotidiano escolar por meio de burocracias em termos de “lógica administrativa empresarial”, justificada por uma suposta “neutralidade” de perspectivas, impedindo o espaço para reflexão e estruturação do pensamento. Isso deu origem a uma formação de mentalidade tecnocrática (CLAUDIO, 2015, p. 97-99).

Portanto, ao longo dos anos 1970, e parte dos anos 1980, a rede municipal [...] trabalhou com uma diretriz educacional formativa que partia da racionalidade técnica. [...] A prática, dessa forma, fica subordinada ao conhecimento técnico, isto é, a relação é hierarquizada. O conhecimento é produzido em outro ambiente, e o professor torna-se mero executor desse conhecimento, pois ele é subordinado (CLAUDIO, 2015, p. 97).

De acordo com as informações da tese de Claudio (2015), ainda que com a gestão de Mario Covas, entre 1983 e 1985, tenha havido uma perspectiva que considerava os resultados da enorme evasão e repetência pontos críticos a serem solucionados, o caráter continuava a ter como princípio a lógica conservadora. “O que se objetivou foi somente a possibilidade de participação sob controle, uma cidadania passiva” (CLAUDIO, 2015, p. 102).

Ainda assim, a descrição da gestão ofereceu maior intensidade à valoração positiva se comparada à de Jânio Quadros, que a sucedeu. Na descrição do autor, fazendo referência a um conjunto de acontecimentos históricos e valorações de comentadores, a gestão janista era violenta, truculenta, avessa à participação popular, hierarquizada. Ainda assim, era bem avaliada por considerável parte dos professores, que apreciavam que os planos de ensino e planos de aula estivessem prontos para serem executados. Nessa importante observação, indica-se a anuência de parcela do professorado. Notou-se que a instalação de 60 anos promoveu o enraizamento da perspectiva tecnicista no fazer pedagógico. Trata-se de uma *ideologia oficial* adotada socialmente, tornando sua motivação esvanecida e passando a fazer parte do senso comum.

Se consideramos a posição de Ana Maria Saul sobre o caráter da formação anterior à atuação Paulo Freire, compreenderemos a que se opõe o paradigma *contra-hegemônico*. Então, é possível um sobrevoos em indícios discursivos que podem ser pistas da responsividade dos enunciados. Evidentemente, sabemos que adotar essa perspectiva não significa que vamos esgotar a interpretação sobre o processo de formação na gestão do Prefeito Jânio Quadros, mas conseguiremos alcançar uma parte da responsividade dos

enunciados. Conseguiremos estabelecer um quadro em que se possa compreender, ao menos parcialmente, a que se opõe o novo paradigma da formação de educadores da gestão de Paulo Freire, considerando os registros documentais em cotejo com o enunciado de Saul e Claudio (2015).

Nas palavras de Paulo Freire, as mudanças da rede de ensino passavam por reformular o currículo, mas num “processo político pedagógico [...] substantivamente democrático”. Tal processo deveria ser, então, uma construção conjunta, por isso “não pode ser algo elaborado por uma dúzia de iluminados cujos resultados são encaminhados em forma de “pacote” para serem executados” (FREIRE, 1999, p. 24). Em síntese, podemos afirmar que Saul (2012) e Freire (1999) mostraram uma valoração enunciativa negativa do processo de formulação anterior, associando-o a um fazer não democrático.

## **2.2 - A hegemonia tecnicista na formação dos quadros na gestão de Jânio**

Ana Maria Saul e Paulo Freire, comungando de uma presença que parece em fusão, principalmente após a morte de Freire<sup>29</sup>, indicam uma ruptura com o passado. Nesse sentido, movimentam significações que se amalgamaram ao discurso da prática dos educadores, promovendo - importante retomar - o que Volóchinov (2021) indica como ideologia.

Facilmente podemos responder que o intelectual gestor propôs uma ruptura com um passado antidemocrático e inaugurou uma práxis democrática, revolucionária, da qual criaram-se paradigmas. Isso facilmente nos tornaria perpetuadores de uma memória e até nos pouparia uma investigação mais empenhada para contribuir com a História da Educação<sup>30</sup>. No entanto, permanecer com esse material sígnico, sem explorar outras

---

<sup>29</sup> Em algumas ocasiões Ana Maria Saul foi convidada para receber, em lugar de Paulo Freire, homenagens e prêmios. Tal como em 04 de março de 2021, quando recebeu o prêmio honorário dedicado ao educador. Em texto institucional da PUC-SP. “Em nome do legado de Paulo Freire, a coordenadora da Cátedra Paulo Freire, professora doutora Ana Maria Saul, receberá o Prêmio Honorário designado ao educador pela Comissão de Especialistas do 1o. Prêmio de Reconhecimento Acadêmico em Direitos Humanos. O Prêmio de Reconhecimento Acadêmico Unicamp - Instituto Vladimir Herzog foi criado para fortalecer o compromisso entre a sociedade e a universidade no que se refere à defesa dos direitos humanos. A cerimônia será online, nesta quinta-feira (04/03), a partir das 17 horas”. Ver: <https://www.pucsp.br/paulofreire/noticias-2021.php#:~:text=Em%20nome%20do%20legado%20de,Reconhecimento%20Acad%C3%AAmico%20em%20Direitos%20Humanos>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2023.

<sup>30</sup> A simples reprodução dos enunciados não nos permite elaborar uma contribuição para a História da Educação, campo que está na base da Modernidade para a construção de um conjunto de (in)formações que possa colaborar com o campo e empurrar barreiras de compreensão dos fenômenos educacionais, que são, primordialmente, históricos e manifestados por enunciados discursivos. Assim, a automatização de respostas provenientes de conhecimento espontâneo deve ser ponto de partida para alcançar níveis mais

facetas desse diálogo, não nos ajuda a abrir a fronteira e empurrar as barreiras da nossa compreensão.

Por isso optamos por pesquisar os títulos e as sinopses dos documentos apresentados no catálogo da Memória Documental da Secretaria da Educação do Município de São Paulo. A ruptura enunciada por Ana Maria Saul e Paulo Freire se dá por uma oposição ao que antes fora “instalado”, mas qual a característica dessa “instalação”?

No catálogo, encontramos listados e descritos os documentos entre os anos de 1930 e 2021. Pode-se observar uma tabela cujos campos são o título do documento, o ano, código de arquivamento, sinopse e observação. O primeiro passo foi fazer uma conversão do documento para uma planilha de Excel, por meio da qual iniciamos a busca por datação, utilizando filtros que o programa permite. Desse modo, pudemos nos deter nos registros no recorte entre 1986 e 1988, tempo da gestão do prefeito Jânio Quadros. Obtivemos 212 registros de documentos com título e descrição na sinopse, no recorte temporal.

Na sequência, fizemos a leitura dos títulos e sinopse com o intuito de obter uma visão abrangente desses registros, para que fosse possível identificar as expressões relacionadas à formação permanente dos educadores da rede municipal. Simultaneamente, anotamos em diário de pesquisa termos e expressões que, intuitivamente, nos pareciam significativas, além de elementos que se repetiam. Foram três leituras, sendo a primeira para inspecionar; a segunda, exploratória, da qual já pudemos elencar tópicos relevantes; a terceira portadora de questionamentos, por isso, optamos por inserir o cotejo dos elementos da argumentação *freireana* e dos conteúdos das sinopses. Após as leituras, optou-se por fazer contagem de termos por meio de filtros de busca do arquivo em Excel. Escolhemos as que mais se repetiram, pois consideramos a quantidade de menções de um termo indício de necessidade de análise; sobretudo porque mostram pistas de um funcionamento na relação entre a gestão e seus professores.

Como resultado desse processo de leitura, encontramos, nesses registros, a utilização de expressões como curso, reciclagem, capacitação, treinamento, procedimento metodológico, atividades metodológicas, auxílio ao professor, instrumento de apoio,

---

profundos de compreensão. De acordo com Magalhães (2010), “a educação é uma reelaboração da memória-experiência, com sentido projectivo” (MAGALHÃES, 2010, p. 13). Dessa forma, também nossa tentativa faz parte desse campo, já que ambiciona refletir sobre os discursos para promover uma adesão consciente aos discursos e propostas educacionais.

oficinas pedagógicas, treinamento em serviço, orientação para o trabalho, encontro com professores.

Não nos causou espanto não encontrar registro de documentos que tivessem o termo formação continuada de professores, ou formação de educadores, dado que já era uma questão que provocava muita reflexão e denúncia no campo da Educação. Azanha (2004)<sup>31</sup> afirma que o campo da formação do professor é composto por ideias difusas sobre o perfil do profissional e por práticas pautadas por recomendações abstratas.

Azanha (2000) indica que o perfil do professor é composto por ideias, na sua valoração, superficiais e genéricas. Seu raciocínio parte do seu testemunho sobre discussões a respeito da formação de professores em eventos, seminários, colóquios, cursos. Não especifica o lugar desses eventos, assim podemos identificar que essa lacuna queira expressar a visão de que esses debates são onipresentes no campo educacional. Daí nasce uma generalização que adianta possíveis questionamentos e se defende com a expressão “quase sempre”.

Nessas discussões, quase sempre se parte de uma noção vaga e impressionista de “escola brasileira”, caminha-se para a afirmação da necessidade de uma “política nacional de formação de professores” e, em seguida, desenha-se o “perfil profissional” desses professores por meio de um arrolamento de competências cognitivas e docentes que deveriam ser desenvolvidas pelos cursos formadores. Embora esse traçado das discussões seja um pouco simplificado, ele capta duas tendências sempre presentes no encaminhamento do tema da formação de professores: o vazo centralizador das normas gerais e a fixação na figura individual do professor (AZANHA, 2000, p. 369).

O campo da formação de professores, para Azanha (2000), está contido no campo da educação, que se movimenta, por meio de seus pesquisadores, em eventos acadêmicos nos quais se discute qual seria a formação ideal ou necessária do professor do ensino básico. Embora não explicita, sua argumentação mostra-se no empenho de evidenciar elementos comuns na “ampla e continuada discussão” sobre a temática, da qual “não tem emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de ‘sólida formação dos educadores’, da ‘integração de teoria e prática’. O respeitado professor da Faculdade de Educação da USP indicou como essa argumentação

---

<sup>31</sup> Esse artigo foi publicado no ano 2004, na Revista Educação e pesquisa, no entanto apresentado como uma indicação (n. 07/2000) ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo em 21/06/2000 e serviu de fundamento para a elaboração da deliberação CEE 08/2000.

estrutura a discussão <sup>32</sup> em conceituações abstratas, tal como a de “escola brasileira” e da necessidade de uma “política nacional de formação de professores”, adjacente a isso a ideia de perfil profissional.

Assim, sua argumentação sobre a questão da formação de professores não indica elementos pautados em documentação específica, mas parece se assentar em sua vivência acadêmica como pesquisador do campo da Educação e atuação também nas fileiras das instituições da educação, tal como o Conselho Estadual de Educação, do qual foi membro por longo período.

O lugar enunciativo que articula dá mostras de sua participação na ação pela construção da educação brasileira, dá pistas de que ele foi personalidade participante dessa construção, portanto ouviu enunciados variados sobre o problema da formação dos professores. Isso fez dele voz respeitada nas considerações sobre a questão, nas críticas a esse processo tanto nas instituições de ensino superior, como na formação continuada no exercício do magistério.

Outro elemento presente no artigo, para além da crítica às discussões vazias a respeito da formação do professor e de seu perfil profissional, está a ideia de que o professor é elemento de um conjunto específico que é a escola, com “endereço e vizinhança” (AZANHA, 2004, p. 373). Assim, defende que cada unidade escolar deve ter autonomia em seus projetos, pautados no diálogo com a comunidade que a circunda. Por isso, sua argumentação se estabelece como uma trincheira de luta contra tomadas de decisão dos governos na implementação de um modelo de trabalho, da mesma forma contra uma formação que prescindia da ideia de que o professor pertence a uma instituição específica e concreta (CARVALHO, 2010, p. 56).

A atuação de José Pires Azanha pode ajudar a compreender o enunciado que elabora nesse artigo, cuja argumentação também se refere à dificuldade que a democratização do acesso à educação básica provocou na ideia de professor como

---

<sup>32</sup> Vale ressaltar que elementos da biografia do Prof. José Mario Pires Azanha ajudam a compreender que ele utiliza seu *ethos* constituído não apenas pela sua atuação no corpo docente da Universidade de São Paulo, mas também pela sua participação no Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. O professor emérito da FEUSP iniciou sua atuação política enquanto era parte do corpo docente do magistério estadual, foi diretor de instrução pública na década de 1960, na gestão do Secretário Estadual de Educação Antônio Ulhôa Cintra - médico formado pela Universidade de São Paulo. Nessa condição criou medidas para a inclusão e permanência de estudantes das classes populares e enfrentou resistências variadas, entre elas dos professores da rede estadual. No Conselho Estadual de Educação encontrou espaço de atuação mais livre das difíceis encruzilhadas por que passa um gestor na burocracia do Estado. Por isso, tem uma longa participação nesse conselho, dele foi presidente eleito em 1967 e em 1991, além de formar parte até 2004 ano de seu falecimento. Carvalho (2010) aborda essa trajetória em obra biográfica sobre o Prof. José Mario Pires Azanha.

preceptor, fortalecendo a perspectiva de que o método de ensino seria o segredo para que a formação e a atuação do professor fossem eficientes.

Isso nos auxiliou a compreender o que encontramos nos registros de documentos do catálogo. Notamos a presença de uma orientação ao trabalho do professor e dos gestores pautada na veiculação de normas gerais e cursos centrados no trabalho individual. A maior parte dos cursos parecia objetivar dar ao professor e ao coordenador pedagógico o conhecimento do que se deve fazer em sua unidade escolar; terminavam por ser de caráter prescritivo, com exceção daqueles mais técnicos como oficinas de artes.

Algumas observações devem ser tecidas antes de entrar na análise dos registros do catálogo da Memória Documental:

1. A elaboração dos textos que se encontram nas sinopses tem autor desconhecido, dado que fica sob a responsabilidade da equipe responsável pelo arquivamento. Assim, a autoria passa a ser institucional, sendo identificada como a própria Secretaria Municipal de Educação.
2. As sinopses foram escritas posteriormente à aplicação e validade dos documentos, dessa forma estamos diante de uma aproximação, dado que a Secretaria Municipal de Educação coleta os documentos, analisa-os, elabora uma sinopse que pretende dar um norteamento sobre o conteúdo.
3. Como escritos posteriores, as sinopses são compreendidas aqui como enunciados pautados no momento enunciativo e não sua representação.
4. Considerada a autoria institucional, encontramos registros que utilizam linguagem oficial, portanto as especificidades do funcionamento da rede e dos sujeitos ficam obliteradas.
5. Para compreender alguns movimentos da rede é necessário fazer relação com elementos exteriores ao texto.

Devemos, pois, lembrar-nos de que essas sinopses pretendem orientar o pesquisador sobre o que pode conter os documentos, dessa forma confiamos que esses enunciados pretendam ser uma bem-sucedida aproximação. Tomando isso como premissa, conseguimos identificar que os autores desses enunciados, ainda que procurem isenção ou neutralidade, indicam valorações com maior ou menor intenção, percebendo ou não as ideologias que elaboram os enunciados dos documentos.

Precedendo esse elemento, podemos afirmar que as escolhas por documentos que pertençam a essa memória também não são isentos e compõem o discurso de memória

institucional. Como visão mais panorâmica, a Memória Documental compõe o acervo referente a memória da Educação Brasileira e participa da narrativa do campo, com os enunciados que manifestam os discursos da Educação. Por isso, notar que no período da gestão de Jânio Quadros há repetições de termos ajuda a compreender a caracterização que Ana Maria Saul e Paulo Freire fizeram do momento anterior.

Dos 212 registros, entre os anos de 1986 e 1988, conseguimos identificar que 104 são os que se referem a algum tipo de orientação ao professor ou aos gestores, divididos em 78 que se destinaram a professores e 26 a coordenadores pedagógicos. Não houve menção a iniciativas de formação de diretores. Devemos salientar que estamos considerando a identificação do público a que se destinou essas comunicações escritas expressas nas sinopses.

Não há registro de documentos que usem o termo “formação continuada de professores”, ou formação de educadores, dado que já era uma questão que provocava reflexão e denúncia no campo da Educação, além disso, trata-se de momento inicial desse tipo de discussão na perspectiva de um discurso oficial por parte de governos.

Nota-se, por exemplo, no documento cujo título é Planejamento SME/DEPLAN 1988 um registro sintético, cuja coesão é frágil, utilizando palavras que apontam para o caráter prescritivo, controlador e impositivo. A primeira observação é que o Departamento de Planejamento foi o autor do documento que descreve a função do coordenador pedagógico e não a própria Secretaria Municipal de Educação; depois assinala-se o caráter prescritivo nas palavras *plano, elaboração do plano, processo de planejamento, planejamento de ensino, plano do coordenador*.

ASSUNTOS QUE CONSTITUEM ESTE DOCUMENTO: PLANOS / PLANEJAMENTOS / PROPOSTAS / PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO: COORDENADOR PEDAGÓGICO / SUPERVISÃO / SUPERVISOR ESCOLAR. DOCUMENTO SOBRE PLANEJAMENTO: CONCEITO, PLANO, DIAGNÓSTICO, ELABORAÇÃO DO PLANO, AÇÃO E AVALIAÇÃO, PROCESSO DE PLANEJAMENTO, PLANEJAMENTO DE ENSINO, PLANO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO-C.P., AÇÃO SUPERVISORA E SÍNTESE DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA<sup>33</sup> (CATÁLOGO GERAL DA SME- CENTRO MULTIMEIOS/MEMÓRIA DOCUMENTAL - MD, 1988 código A5.6/6).

---

<sup>33</sup> Optamos por manter o uso de maiúsculas tal como no catálogo geral em todas as sinopses aqui reproduzidas.

Separamos os tipos de documentos em três grupos mais abrangentes: 1. Cursos, treinamentos, reciclagens; 2. Prescrições, orientações, avaliações; 3. Encontros, eventos, reuniões.

Ao fazer a leitura geral dos títulos e sinopses notamos que esse poderia ser um agrupamento, já que os registros indicam um conjunto de documentos referentes a algum tipo de capacitação para os educadores, no qual encontram-se listadas iniciativas que vão de cursos de abordagem considerada prática, como oficinas de bonecos ao embasamento teórico para as aulas de Língua Portuguesa em séries específicas. Embora se utilize o termo educadores em lugar de professores, não se pode afirmar que seja uso semelhante ao da gestão da Prefeitura Luíza Erundina, sob orientação das ideias e da atuação de Paulo Freire.

Na abordagem da gestão petista, o termo educador se refere a um conjunto de sujeitos variados, diretores e coordenadores, professores, funcionários administrativos, agentes operacionais das unidades escolares, mães, pais e responsáveis e até mesmo os estudantes. Assim, se esse uso aparece, na nossa interpretação, deve-se a uma tentativa de mudança de registro discursivo. Vale ressaltar que houve registro de evento intitulado Semana Paulo Freire, cuja documentação está registrada no catálogo no ano de 1987. Esse é um indício de que há presença de dois paradigmas em conflito, anteriormente à gestão janista. Essa marca, avisa-nos sobre os dois lados do combate por um modelo (ou paradigma) de formação dos educadores.

O segundo conjunto refere-se a prescrições relacionadas à função dos servidores da educação (professores e coordenadores pedagógicos) e ao currículo. Esse último apresenta-se como imposição legal, já que nas sinopses o autor destacou que foram publicados no Diário Oficial do Município. Nota-se nesse conjunto a presença de orientações gerais relacionadas ao andamento de aulas e programas de disciplinas, até implementação de programas para acompanhamento de classes especiais.

Já o terceiro grupo estão as iniciativas que contaram com alguma participação dos professores e gestores indicada no título e sinopse, composto pelas palavras *encontro*, *evento*, *reunião*. Separamos essa categoria por compreender que obrigatoriamente esteve em jogo a presença e participação dos educadores interferindo no conteúdo. Diferentemente dos outros dois grupos de registros de documentos, em que há uma iniciativa de formação que pode prescindir da participação dos educadores da rede.

O primeiro e segundo grupos de documentos são mais numerosos. Já no terceiro grupo percebe-se a escolha por uma formação que prescindiu da participação dos

educadores. Isso reforçaria a ideia de que as decisões sobre a ação dos professores eram elaboradas por poucos e desciam sob forma de prescrição, alvejando a prática docente e conduzindo a uma perspectiva de trabalho individual.

Ao propor um canal de comunicação não recíproco, evitar-se-ia o levantamento de questões complexas e difíceis e a rede de professores não construiria um espaço de expressão, as tensões se esvaneceriam e uma ambientação de controle ficaria mais visível e disponível. Tal procedimento da gestão endossa os enunciados que afirmam que a gestão não fora democrática, além de haver contato com o enfoque esvaziado de protagonismo da classe trabalhadora, centralizando as decisões e promovendo uma atuação passiva e pouco politizada.

**Tabela 1 – (Recursos para formação de professores da gestão Jânio Quadros)**

|                       | Cursos<br>treinamentos<br>reciclagens | Prescrições<br>orientações<br>avaliações | Encontros<br>eventos<br>reuniões |
|-----------------------|---------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------|
| Para<br>professores   | 20                                    | 54                                       | 04                               |
| Para<br>coordenadores | 11                                    | 10                                       | 05                               |

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Chama a atenção o fato de que a maior parte dos documentos são prescritivos, mesmo quando indicam algum tipo de avaliação. Ao que se pôde observar na leitura das sinopses, as avaliações contavam com a participação dos educadores da rede, no entanto, os dados eram tabulados e retornavam em forma de documentos com orientações para o trabalho do professor.

Na sequência há exemplos emblemáticos, nos quais se evidencia o caráter de prescrição, elaborada a partir da manifestação dos professores, por meio da avaliação. Tem-se a impressão de que a participação faz parte da dinâmica de funcionamento da SME entre 1986 e 1988, no entanto nota-se que a voz dos professores é utilizada de forma a arquitetar uma forma de controle. Aqui não aprofundaremos essa questão dado o caráter genérico que o catálogo oferece, porém vale a pena ressaltar o fato de que, nos registros desses três anos de gestão, não há documentos que usem as palavras *democrático* e

*participação*. A ausência dessas duas palavras combinadas à forma de expressar a voz dos professores pode corroborar a visão de Ana Maria Saul e de Paulo Freire sobre as práticas da gestão anterior.

AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE 1º GRAU E DE DOCUMENTOS DE IMPLEMENTAÇÃO (ATRAVÉS DE MANIFESTAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO). 1988. ESTE DOCUMENTO APRESENTA, INICIALMENTE, UMA BREVE RETROSPECTIVA DA IMPLANTAÇÃO DOS NOVOS PROGRAMAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DE 1ª À 4ª E 5ª À 8ª SÉRIES, REPORTANDO-SE, INCLUSIVE, AOS SUPLEMENTOS DO D.O. M.DE SÃO PAULO, EM 1987. DEPOIS, FAZ APRECIACÕES E SUGESTÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS DOS COMPONENTES, A PARTIR DAS OPINIÕES DO PROFESSORADO E DEMONSTRA ESSES DADOS ATRAVÉS DE QUADROS. (RT.001/88) (CATÁLOGO GERAL DA SME - CENTRO MULTIMEIOS/MEMÓRIA DOCUMENTAL - MD, 1988 código A5.6/6).

O próximo enunciado, também sinopse de documento do Catálogo Geral, reforça a nossa percepção de que a voz do professor, quando manifestada, entraria como elemento constitutivo de informações para posterior tomada de decisão por parte do DEPLAN (Departamento de Planejamento). Esse departamento, após tratar a informação, elaborou documentação sobre o perfil do Coordenador Pedagógico, suas funções e obrigações.

AVALIAÇÃO DOS TREINAMENTOS REALIZADOS PELO DEPLAN 4 PARA PROFESSORES DE 1º GRAU. 1988.- ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA MATEMÁTICA DE NÍVEL I. LEVANTAMENTO DE DADOS, APRESENTADOS EM TABELA, PARTINDO DAS RESPOSTAS DADAS PELOS PROFESSORES, EM QUESTÃO, QUANTO À AVALIAÇÃO DE ASPECTOS ADMINISTRATIVOS, TÉCNICOS E DE DINÂMICA GRUPAL E A VERIFICAÇÃO DE COMO E O QUANTO FORAM ASSIMILADOS O CONHECIMENTO E POSTURA MINISTRADOS NO CURSO. SUGESTÕES. - METODOLOGIA DE PORTUGUÊS PARA NÍVEL I. ESTE TRABALHO FOI REALIZADO NOS MESMOS MOLDES DO ANTERIOR. (RT.005/88) (CATÁLOGO GERAL DA SM E- CENTRO MULTIMEIOS/MEMÓRIA DOCUMENTAL - MD, 1988, código A5.3/7).

Ainda corrobora com nossa interpretação o enunciado a seguir. Novamente, tratou-se de uma ação que coletou a opinião dos professores para, em seguida, elaborar prescrições.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE PROGRAMAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 1988. OBJETIVO: ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES (CPS., DIRETORES, PROFESSORES) DO TREINAMENTO PROPOSTA DE PROGRAMAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, REALIZADO NO PERÍODO DE SETEMBRO A NOVEMBRO/87, PARA FORNECER, AO DEPLAN 5, DADOS QUE PUDESSEM ORIENTAR A CONTINUIDADE E

Esses foram exemplos, entre outros, que constituíram uma perspectiva panorâmica para a nossa interpretação. Outros ainda poderiam ser aqui reproduzidos, no entanto, cabe-nos agora fazer caminhar a argumentação para conseguirmos esboçar do que se trata a interpretação de Ana Maria Saul e de Paulo Freire sobre o que seria uma abordagem hegemônica da formação de professores, no espaço do campo da Educação.

Há outro conjunto de palavras, com considerável incidência que também nos ajudou a ter uma visão sobre a gestão de Jânio Quadros no tocante à formação dos professores. As palavras *treinamento* e *capacitação*, que se repetem com frequência considerável, por isso oferecem pistas para delinear a proposta, além de ajudar a identificar a que se opunha a proposta *freireana* para a formação dos professores. A primeira palavra aparece em 24 sinopses e a segunda em 12. Pretendemos, com essa contagem, perceber que a velha proposta - em oposição ao novo modelo *contra-hegemônico* - é pautada em uma visão tecnicista.

Outras palavras, que também se enfileiram no nível do significado, endossando a interpretação de que a gestão anterior, apresentava ideologia oficial enraizada no tecnicismo foram *subsídio*, com 28 ocorrências e *metodologia*, com 15. Esses vocábulos mais frequentes nas sinopses, isoladamente, podem não expressar nada, no entanto o empenho em identificar a possível significação dessas ocorrências auxilia na compreensão desse grande enunciado que é o catálogo geral da Memória Documental da SME-SP.

Por isso é necessário buscar a compreensão do campo da Educação como produtor, como enunciador que acusa a gestão do pecado do tecnicismo. Para tanto, solicitamos o raciocínio de Saviani (2013), que oferece compreensão de quais ideias estão sustentando a formação pautada no *treinamento* e na *capacitação*, com *subsídios* e *metodologias* para o trabalho de ensinar, ofício do professor.

O autor se refere ao período entre 1969 e 1980 como espaço-tempo da *Pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista*.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoca a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que aconteceu

no trabalho fabril, entende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo os seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada.[...] Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo o sujeito do processo vira o elemento decisivo e decisório e se na pedagogia nova iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor aluno portanto relação interpessoal e intersubjetiva na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados neutros objetivos imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2013, p. 381-382).

Após uma passagem por esse enunciado, que descreve elementos raiz da pedagogia tecnicista – de acordo com Saviani (2013), datada entre 1969 e 1980, junto a concepção analítica e a visão crítico-reprodutivista – podemos compreender melhor os termos *capacitação* e *treinamento* na gestão do Prefeito Jânio Quadros<sup>34</sup>. Embora a gestão do prefeito tenha sido no final dos anos 1980, notamos que a ideologia oficial da secretaria municipal de educação (e bem-estar social) era pautada no tecnicismo. Tal observação e interpretação se fia no uso dessas palavras e na forma de ação, que os enunciados do catálogo geral descreve.

De acordo com Saviani (2013) a pedagogia tecnicista foi inserida na visão educacional brasileira por meio de traduções de obras tais como *Taxionomia dos objetivos educacionais*, em dois volumes, nos quais se abordava o desenvolvimento do domínio cognitivo e do afetivo. Aponta que se trata de obras pautadas em princípios do “*behaviorismo* que busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu *comportamento* e não a sua *consciência*”.

---

<sup>34</sup> O secretário municipal de educação nessa gestão era Paulo Zingg, jornalista de formação. Dados biográficos encontrados de modo esparso da *internet* apontaram para uma figura pública envolvida com instituições da área de Educação e Cultura. Nascido em 1917 e falecido em 1991, era filho de franceses e recebeu uma formação de elite. Sua atuação na educação o destacou em 1967 como interventor do governo estadual, na Fundação para o Livro Escolar, onde empreendeu em todo o estado, a campanha do barateamento do livro didático, além de ocupar a função de secretário municipal de educação entre 1969 e 1971. Na hemeroteca digital da Unicamp encontramos uma publicação do Correio Popular de Campinas, datada de 27 de fevereiro de 1977, na qual afirma-se que Paulo Zingg defendia a necessidade de profissionalização imediata das novas gerações face a necessidade de integrá-las à economia. Essa perspectiva argumentava sobre a necessidade de profissionalizar os mais jovens já no 1º. Grau, em processo que gerasse resultados rápidos e eficientes.

Ainda assevera a seus leitores que para dar conta da tarefa de adaptação do comportamento tal vertente põe foco “em estudos e na realização de experiências em torno da aprendizagem, motivação, emoção e desenvolvimento individual” (p.371).

Em voga, na atualidade, sobretudo no que se tem chamado de metodologias ativas, tal perspectiva retoma a primazia de modelos empresariais como norteamento para a ação pedagógica. A preocupação se concentra na profissionalização e desenvolvimento de habilidades para formar mão de obra para o mercado de trabalho, por isso a perspectiva empenha energia na atividade prática. Para permitir o desenvolvimento das habilidades que o mercado de trabalho privilegia, essa vertente promove a ideia de que se deva educar o comportamento para alcançar produtividade, rendimento e eficácia. Por isso, “o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado de forma parcelada” (SAVIANI, 2013, p. 381). Isso equivale a um processo de reordenação de modo que transforme o processo educativo em um produto pertencente a um objetivo e modelo operacional, porque para “a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2013, p. 381- 383).

Saviani (2013) pontua essas características, nessa ideia pedagógica, elucidando a atuação de intelectuais na reforma universitária e na elaboração da lei 5692/71, que conduziu a um processo de maior burocratização do trabalho pedagógico, pois “cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução de múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social”. Dessa forma, o processo de burocratização se guia pelo esforço em

baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico (SAVIANI, 2013, p. 383).

Passar pela formulação de Saviani (2013) sobre a pedagogia tecnicista serve de auxílio na compreensão de enunciados presentes no catálogo e da repetição dos vocábulos *treinamento, capacitação, subsídio, metodologia*. Elas apontam para um fazer prático, em que a reflexão ou a problematização não estão no conjunto dos valores. A valoração positiva se dirige ao processo de trabalho mais que sobre os seus agentes ou sobre as elaborações reflexivas. Isso esclarece o que não está dito, a escolha em concentrar esforços na prescrição para a formação em detrimento de encontros para debates.

Nosso objetivo ao olhar para o período anterior foi alcançar uma aproximação de enunciados anteriores a que Ana Maria Saul e Paulo Freire respondem com suas

valorações sobre o processo de formação de professores e sobre a elaboração do currículo. Sobretudo porque eles afirmam que a proposta da gestão SME-PT era oposta a essa prática anterior. Dessa maneira vamos desvendando o que está nas lacunas dos enunciados, a fim de que o que foi dito por *freireanos* não seja apenas *slogan*, utilizado como “símbolo aglutinador de adeptos” em torno de suas ideias; já que nesse uso percebe-se uma inadequação e inexatidão de conceitos, por isso gera interpretações literais ou esvaziadas e passam a ter a ideologia obliterada, passando a formar parte de consensos (SAVIANI, 2013, p. 388).

Assim, vale ratificar que não pretendemos revelar algo inaudito ou inexplorado, mas tornar visível parte do sistema de réplicas interligadas que participam do discurso que se construiu sobre o processo de formação de professores na gestão da Secretaria Municipal de Educação sob as ideias de Paulo Freire, enquanto Luíza Erundina era prefeita. Assim, o caminho até aqui percorrido, possibilitou acessar informações muito panorâmicas sobre o que foi construído, do ponto de vista valorativo, no processo de formação dos educadores na gestão Jânio Quadros. Tratou-se de uma visão tecnicista que enxergava as ações, o trabalho e as funções com maior ênfase que os agentes. A perspectiva da atuação da SME entre 1986 e 1988 tinha como objetivo oferecer um conjunto de descrições da atuação dos servidores da educação nas unidades escolares e concentrava-se na ação do professor e do coordenador pedagógico.

A função do coordenador pedagógico mostra-se descrita em documento, considerando as atribuições da função por parte do Departamento de Planejamento. A descrição dos documentos, no catálogo, mostra-se como prescrição e norma. A atuação dos professores, por segmento de ensino e por disciplina, é indicada também com o mesmo tipo de descrição com planos de ensino já preparados para execução. Isso confirma os enunciados de Saul e de Freire, nos quais criticam negativamente o *modus operandi* da gestão Jânio Quadros. Tal crítica apoiada nos princípios de que o professor e a escola precisam se movimentar para encontrar formas de funcionamento pautadas na interação entre aprendente e professor.

Nas palavras de Freire (2007)

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais descrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro

lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital (FREIRE, 2007, p. 38-39).

Esse é o primeiro parágrafo de uma sessão de *Pedagogia da Autonomia*, texto que o autor escreveu depois da experiência como gestor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nesse excerto, nota-se novamente, a oposição a um *habitus*, já enraizado na atuação docente que se apoiava nas descrições de manuais. Essa oposição mostra-se na pitada de ironia lúdica que repousa sobre “não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais descrevem desde o centro do poder”, talvez aludindo, inclusive, às interpretações que fizeram de sua atuação no centro do poder da Secretaria Municipal de Educação.

Nessa brincadeira com as palavras há um tom de denúncia, não somente da prescrição e descrição do fazer pedagógico por parte de iluminados. Denuncia também uma passividade docente, o costume de seguir o estabelecido nos “guias de professores”. Isso faz referência à dificuldade enfrentada em “desinstalar” costumes e mentalidades. A dificuldade de esvaziar a cabeça dos professores das ideias magistocêntricas, elitistas e depositar-lhes conhecimentos libertários e progressistas - essa seria a outra face da moeda, se consideramos que o professor passa a ser a peça responsável pela transformação.

Convém compreender que entre as duas propostas - tecnicista das gestões anteriores e a libertadora da gestão de Paulo Freire - há um jogo de forças que se estabeleceu, pelos indícios, antes da vitória e posse de Luíza Erundina na prefeitura de São Paulo. Primeiro, tratou-se de um processo de discussão da educação e seus projetos no interior de partidos, sobretudo da esquerda, especificamente do Partido dos Trabalhadores. Devemos lembrar que havia, entre os docentes da rede, um conjunto de militantes da esquerda, tal como em outras categorias de trabalhadores.

Indicamos que fizemos uma pesquisa, no catálogo da Memória Documental, sobre a formação dos educadores, porém convém elucidar que o termo “educador” ou “educadores” é pouquíssimo utilizado, seja no título ou sinopse dos documentos. Nas duas ocorrências observadas o uso da palavra “educador” no lugar de “professor” pode ter sido um desvio da compreensão do enunciador, que leu os documentos e elaborou a síntese; também pode estar relacionado ao conteúdo do documento que estabelece uma valoração negativa para a metodologia tradicional - cujo centro é o professor - por isso a necessidade de usar a palavra “educador”. Também podemos supor que se trate de um indício de que, antes da gestão Paulo Freire, havia uma confrontação de perspectivas que

conviviam no mesmo contexto, cujos sujeitos eram defensores da perspectiva progressista.

Não seria possível isolar os trabalhadores da educação das movimentações populares que o contexto produziu. Encontramos indícios da convivência e disputa das propostas com o uso da palavra “educador” no lugar de “professor”. Isso, mais do que marcar uma contradição e enfraquecimento da função ou da profissão - como até se poderia sugerir - mostra que havia, entre os professores e até entre os iluminados que descreviam o que fazer, aqueles que dialogavam com os princípios defendidos por Paulo Freire.

Em qualquer das hipóteses, podemos confiar que a palavra não participa da rede de significações utilizadas pela gestão, mostra de que havia já um confronto e uma disputa de modelos (ou paradigmas).

O ENSINO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS E PROGRAMAS DE SAÚDE- PROGRAMA- SUPLÊNCIA II. 1988. DOCUMENTO QUE APRESENTA, EM SUAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS, UMA REFLEXÃO SOBRE A NECESSIDADE DE O **EDUCADOR** REPENSAR SUA METODOLOGIA TRADICIONAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS. ABORDA TAMBÉM: OS ASPECTOS DO **MÉTODO TRADICIONAL** DE ENSINO E AS **DEFORMAÇÕES** A QUE CONDUZEM; A METODOLOGIA ESPECÍFICA DA ÁREA; O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO A SER DESENVOLVIDO EM CADA UM DOS QUATRO TERMOS DA SUPLÊNCIA II. (SA.009/88) (CATÁLOGO GERAL DA SME- CENTRO MULTIMEIOS/MEMÓRIA DOCUMENTAL - MD, 1988 código A3.3/3).

Nessas linhas, nossos grifos indicam as contraposições, ou a disputa dos modelos. Um deles é o modelo que entende o professor como educador, dado que compreende a educação para além do ensino do componente curricular, compreende o trabalho de ensinar como a possibilidade de um encontro entre sujeitos e, portanto, uma interação na qual “ensinar não é transferir conhecimentos”. Nas palavras de Freire (2007), “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (p.24). Dessa forma, o professor é educador, porque está no processo de ensinar e aprender, no encontro com um outro que ensina e aprende com todas as facetas envolvidas no processo.

Isso se opõe, no discurso que observamos, ao método tradicional magistocêntrico ou nas concepções de educação das elites, considerando o discurso que compõe o senso-comum. De acordo com essa perspectiva discursiva, no modelo tradicional - indicado

também como hegemônico - está a transferência de informações. Isso movimenta o que se convencionou fazer no protocolo da escolarização, acionando as habilidades de memorização e repetição como forma de aprender, pautada na assimilação passiva de conteúdos e na adaptação das massas às necessidades das elites. Tal modelo é criticado e chamado de “educação bancária” no discurso sob as ideias e influência de Paulo Freire.

Nessa perspectiva, o método tradicional provoca deformações e, por isso, é rechaçado e intensamente criticado, além de ser combatido por meio de outro modelo que se pauta na educação libertadora ou pedagogia crítica, nos termos utilizados nos enunciados discursivos.

[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino bancário, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino bancário, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” (FREIRE, 2007, p. 24-25).

A proposta *freireana* para a formação continuada de educadores mostra-se nas palavras de Ana Maria Saul e de Paulo Freire como oposição ao que, mesmo de forma panorâmica, alcançamos com a leitura do catálogo geral de documentos. Afirmar-se que o enraizamento da ação do secretário e de sua equipe se estabelecia pela valoração balizada pelos ideais democráticos. Dessa forma, não pretendia estabelecer métodos com eficiência tecnicista, tal como Saul; Silva (2019) afirmam em seu artigo.

Torres; O’Cadiz; Wong (2003) fizeram um estudo do processo de transformação projetado pela Secretaria Municipal de Educação na gestão de Luíza Erundina. Indicaram que além da proposta de um modelo de formação que se opunha aos anteriores, tinham uma confiança na classe trabalhadora da educação.

Freire defendeu sempre - e, com ele, os praticantes da pedagogia crítica - que os educadores não são meros técnicos, são artistas e intelectuais e, acima de tudo, seres humanos. Os professores são seres humanos preocupados, afetivos, cujo principal fulcro de vida é o seu empenho em educar crianças, jovens e adultos. Freire reconhecia ser esta a origem utópica dos esforços dos educadores antes de ficarem sufocados pelas realidades contraditórias da escola e pelo esmagador coleto de

forças da burocracia educacional, do autoritarismo estatal e dos limitados recursos económicos governamentais.

Os professores são, regra geral, pessoas enérgicas e dispostas à experiência. Encontrada a liderança e a visão apropriadas, querem e estão aptos a rasgar novos horizontes de imaginação pedagógica e novas realidades sociais nas escolas (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 28).

Essa confiança produziu notado esforço, nos indícios que os enunciados fornecem, para possibilitar uma formação que se opusesse à visão tecnicista instalada também nas concepções do corpo docente. Uma das formas de transformar era mobilizar as comunidades para que se sentissem integradas ao processo. Por isso, houve um empenho em utilizar meios de comunicação variados para formar professores, pais, responsáveis, funcionários em comunidades escolares.

Freire (1999) afirmava:

mudar a cara da escola implica também em ouvir meninos e meninas, sociedade de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc (FREIRE, 1999, p.35).

Indicou com essa consideração que o elemento fundamental para a transformação da rede municipal de educação seria um processo participativo, coletivo, de cooperação entre a classe popular.

### **2.3 - A *contra-hegemonia* marcada no catálogo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação: para mudar a cara da escola.**

Convém um empenho em analisar os sumários dos documentos para conferir quais foram os termos encontrados nas sinopses dos documentos que se referem à transformação do processo da rede. A narrativa *freireana*, aqui exposta, defende a tese de que o instituído na rede na gestão de Paulo Freire é um paradigma que pode contribuir para o avanço da educação no que concerne à formação dos professores. Por isso, vale considerar o mesmo tipo de análise feita no sumário para o período entre 1989 e 1992.

Movidos por uma saudável desconfiança - pautada no princípio de que o elemento *sígnico* promovido no discurso é composto pela interação com o contexto que o cerca, do qual não se isola e, portanto, porta setores de intersecção de significados - observamos o material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e registrado no seu Centro de Memória Documental (Cedoc), buscando nele o diálogo com os conteúdos da gestão anterior.

O procedimento utilizado foi similar ao que se instaurou na observação do período entre 1986 e 1988. Exportamos o sumário da memória documental para o programa Excel, executamos tripla leitura de todos os títulos e sinopses. Anotamos em nosso diário de pesquisa, manualmente, durante a leitura, termos expressivos, elementos que se repetiam, buscamos semelhanças e diferenças entre o conteúdo que está disposto nas sinopses do período entre 1989 e 1992 e nas do período entre 1986 e 1988. Fizemos a contagem de registros, verificamos quantos se destinavam a professores, diretores, coordenadores e educadores; além de observar os termos que se repetiam e faziam referência ao processo de formação da rede municipal.

O trabalho de comparação entre os dois períodos foi bastante trabalhoso, sobretudo porque encontrar elementos de intersecção, que pudessem manifestar mudanças e permanências, unicamente no levantamento de vocabulário e conteúdo, não foi estratégia suficiente. Foi necessário levar em consideração alguns elementos importantes para a análise, que só se evidenciaram após intensas visitas ao conteúdo e tentativas de separação por grupos de registros.

As três leituras iniciais serviram para fazer um levantamento dessas questões que podem ser sintetizadas em três constatações:

1. a interlocução da rede municipal de Educação se deu com os professores, coordenadores pedagógicos, diretores das unidades escolares e com a própria comunidade escolar educativa, interpretada como instância educadora - para além dos quadros dos profissionais da educação, ao considerar que mães, pais e responsáveis também trabalhavam para a educação dos estudantes, assim como os funcionários operacionais e os estudantes.

2. o conjunto de documentos registrados com o mesmo código é, muitas vezes, uma variedade difícil de interpretar somente pela sinopse, dado que misturam documentos diferentes, na mesma pasta. Observamos isso ao manusear as pastas dos arquivos *in loco*.

3. há registros cuja descrição é muito sucinta e pouco elucidativa.

4. alguns registros não dizem respeito, especificamente, à Secretaria Municipal de Educação e sua ação, embora indiquem ações de valor educativo; por isso, mostram-se muito mais relacionadas à gestão municipal de modo mais abrangente – o que reforça a constatação de que a administração petista tinha um projeto educativo que perpassava todas as secretarias.

5. há sinopses nas quais é possível verificar a dificuldade do autor das descrições em avaliar e identificar conteúdos.

Embora esses elementos tenham sido a raiz das dificuldades de análise dos descritivos dos documentos registrados no catálogo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação, entre 1989 e 1992, foi também indício de algumas importantes pistas para interpretação do discurso.

Sabemos, pois, que os documentos chegaram à Memória Documental tempos após a gestão. Nem todos os documentos produzidos no período fazem parte do acervo e, seguramente, muitos se extraviaram. O espaço de tempo, que podemos considerar uma lacuna temporal, acrescido de lacuna no acervo, foi elemento gerador de dificuldade também para o leitor, funcionário da instituição, que precisaria elaborar um mapa do acervo por meio das sinopses. Outro elemento que há de se considerar é que a tentativa de ruptura da gestão Paulo Freire, a fim de instaurar uma oposição à tradição pedagógica anterior - indicada como velha, tecnicista, elitista, instalada no sistema - inaugurou também dificuldades de intitular, descrever, distinguir as ações da gestão.

É senso comum entre muitos dos professores, coordenadores, diretores e profissionais da área de educação que o fazer pedagógico é circunscrito à escola, embora irradie consequências para fora dela. Como consequência todo trabalho é pensado, ou deveria ser, pelos profissionais para a comunidade de estudantes. Isso dá aos quadros do magistério a responsabilidade por todo o andamento e funcionamento das unidades escolares.

Essa banal consideração sobre o trabalho educativo nas unidades escolares é também um espaço de conservação de práticas, por vezes, inquestionáveis e que habita o imaginário de muitos. Por isso, pode ter se tornado difícil descrever as ações da gestão que compreendia o trabalho educativo como uma ação pela qual toda a sociedade deveria ser evocada e responsabilizada, todos os agentes sociais deveriam ser participantes e protagonistas da ação de educar – aludindo à ideia de Illich (2018) sobre a necessidade de desescolarizar a sociedade.

Por isso, ao visitar intensa e exaustivamente as 183 ocorrências, consideramos os documentos descritos com quatro possíveis participantes e convidados ao protagonismo das ações a que se referem: professoras e professores, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, diretoras e diretores nas unidades escolares e a comunidade escolar educativa mais ampla.

Houve registros em que não se pode identificar com clareza quais seriam seus destinatários ou mesmo agentes das ações, por isso não foram considerados. Necessário esclarecer que pretendemos, por comparação, verificar o que a Memória Documental

captou e conseguiu transferir para as sinopses, como indício do que o discurso da gestão Paulo Freire permitiu permanecer e compor como memória. Isso nos ajuda a nortear nossa interpretação, sendo trilha valiosa para comparar quais foram as rupturas e as permanências que a proposta, possivelmente, efetivou em seu tempo de ação.

Para compreender esse processo é importante que nos recordemos dos esforços da gestão em manter canal de comunicação direto com a população, em cada segmento da administração municipal. O que explicaria a existência de material destinado à comunidade escolar mais ampla. Nesse sentido, a divisão das ocorrências seguiu procedimento que considerou esses quatro atores da Secretaria Municipal de Educação, que podem ser os destinatários das comunicações dos documentos ou os agentes protagonistas do assunto a que se referem.

Na análise, que empreendemos, dos registros do período entre 1986 e 1988, da gestão Jânio Quadros, separamos o processo de formação em três grupos: 1. Cursos, treinamentos e reciclagens; 2. Prescrições, orientações, avaliações; 3. Encontros, eventos e reuniões. Notamos que, para o período entre 1989 e 1992, na gestão de Luíza Erundina, não seria possível permanecer com as mesmas palavras para descrição-síntese dos registros de documentos. Isso se deveu ao fato de que palavras como treinamentos e reciclagens não tiveram frequência expressiva, apareceram em apenas 2 registros. No lugar notamos a presença de ações que visavam ao treinamento, à “reciclagem” e à capacitação, no entanto foram apresentadas como *relatos de experiência* e *modernização da prática*. No segundo grupo, as palavras prescrições, orientações e avaliações, foram mais bem representadas por reorientações, apoio, reflexões e debates. O terceiro grupo com encontros, eventos e reuniões permaneceu, já que consideramos que esse conjunto de sinopses indica interações presenciais em seminários, eventos, congressos que foram utilizados como maneira de fazer esvanecer a ideia de que o trabalho dos educadores é individual, solitário e independente.

Os registros de sinopses sem a clareza de quem eram os atores ou destinatários das propostas foram desconsiderados. Os registros em que se evidenciou que os agentes e destinatários se referiam a professores, diretores, estudantes, responsáveis e funcionários operacionais foram incluídos no conjunto de iniciativas para a comunidade escolar ampla.

Interpretamos o primeiro grupo de sinopses dentro de um conjunto de “cursos”, mesmo sem esse título originalmente, porque compreendemos que registraram as iniciativas que visavam ensinar, por diferentes caminhos, um modelo de prática e de

pensamento; por isso, consideramos os registros que indicavam relatos de experiência e modernização de práticas como forma de indicar um conteúdo a ser aprendido. É necessário não passar ileso pela expressão “modernização das práticas”.

**Tabela 2- Recursos para formação dos educadores.**

|                       | Cursos<br>modernização<br>das práticas<br>Relatos de<br>experiência | (Re)orientação<br>Reflexão<br>Proposta | Encontros<br>eventos<br>reuniões |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------|
| Professores           | 14                                                                  | 9                                      | 13                               |
| Coordenadores         | 2                                                                   | 5                                      | 4                                |
| Diretores             | 1                                                                   | 11                                     | 1                                |
| Comunidade<br>escolar | 1                                                                   | 45                                     | 7                                |

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

O segundo grupo de registros como orientação e prestação de contas, considerando os termos proposta e reflexão, além das prestações de contas, pretendiam também orientar debates e reflexões. O terceiro grupo são de eventos presenciais obrigatoriamente, que indicam uma dinâmica vigorosa da movimentação em prol de uma formação, não somente dos educadores de profissão, como de todos os educadores.

Alguns registros de documentos com essa característica mostraram a iniciativa de transformar a maneira de trabalhar dos profissionais da educação, outros mostraram a tentativa de levar à comunidade escolar ampla pautas que, na perspectiva da gestão, precisariam compor o horizonte de visão da população paulistana, sobretudo das classes populares, por meio de uma ação educadora.

Ainda que as descrições desses documentos apresentem termos que abordem um conjunto semântico diferente, em comparação ao da gestão de Jânio Quadros, pudemos verificar a presença da forma escolarizada consolidada e perpetuada, apresentada em rede semântica evocadora de uma perspectiva de diálogo. Foi possível notar que o autor das

sinopses dos documentos expôs que a ideia de promover cursos, para treinar, capacitar e reciclar permanecia presente; no entanto, também indicou que essa capacitação se dava com algumas peculiaridades manifestadas em palavras como reflexão, encontros, debates, reorientação, relatos e propostas de experiência.

Na sequência apresentaremos os termos utilizados pela gestão para definir suas ações, renunciando a palavras que evocariam uma perspectiva tecnicista e muito escolarizada. Encontram-se então em número considerável de registros as seguintes palavras: reorientação, proposta, planejamento, reflexão, debate, discussão, apoio, encontro e curso.

Separamos em três grupos, sendo o primeiro relacionado a indicações da gestão para encaminhamentos de práticas. Notou-se que houve tentativa de evitar imposições, dada a incidência da palavra proposta, superior a reorientação e planejamento. Devemos esclarecer que esse registro foi elaborado posterior à gestão, por um autor que sequer temos como saber a identidade. De todas as formas, isso nos faz identificar, com o auxílio de uma lacuna temporal, a permanência de uma compreensão. Se o autor, anos depois, ao ler e sintetizar os documentos, conseguiu identificar a proposta, utilizou uma síntese com palavras que expressaram um certo tipo de captação do conteúdo.

Assim, ousamos dizer que as incidências mostraram um esforço por recusar a forma de trabalho anterior, dá pistas sobre o empenho em promover uma proposta de ruptura com ideias anteriores, tal como afirmado por Freire (2007) ao indicar que é necessária uma solidariedade social e política para que a sociedade seja “menos feia e menos arestosa”, dependente de uma prática de real importância que é a formação democrática. “A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*” (FREIRE, 2007, p. 42). Ao fim e ao cabo, o que se afirma é que cada pessoa, na tarefa educativa, somente poderá tomar consciência de sua condição humana e assumir sua identidade mediante à formação democrática, ou seja, não autoritária. Por isso, palavras como proposta e (re)orientação povoaram os enunciados discursivos da gestão.

**Tabela 3 – Termos-síntese definidores da proposta.**

| Proposta | Reorientação | Planejamento |
|----------|--------------|--------------|
| 27       | 15           | 10           |

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Na sequência temos o grupo composto pelas palavras discussão, debate e reflexão. Esse conjunto é expressivo, se consideramos que houve esforço em fazer um contraponto à gestão anterior e ao momento anterior, cuja valoração está nas palavras “reacionário”, “antidemocrático”, “arbitrário”. Tanto se referindo à figura de Jânio Quadros, como ao período da Ditadura Militar. Assim, notou-se que o autor das sinopses captou a tentativa de contraposição às práticas antidemocráticas no uso destes termos.

**Tabela 4 – Termos-síntese definidores de ações.**

| Discussão | Debate | Reflexão |
|-----------|--------|----------|
| 9         | 8      | 8        |

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

O terceiro grupo de palavras denota a tentativa da gestão de propiciar a interação entre os integrantes da rede de professores e profissionais da rede, entre si e com organizações sociais, universidades e especialistas. Tratou-se de um conjunto de conteúdos que circularam na rede por meio de cursos, encontros e textos de apoio. Importante notar o caráter afetivo das palavras encontro e apoio, para deixar evidenciada a tentativa de “desinstalar” a ideia de que o professor é solitário em sua atividade.

**Tabela 5 – Termos-síntese definidores de interações.**

| Curso | Encontro | Apoio |
|-------|----------|-------|
| 22    | 21       | 16    |

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

A perspectiva presente no plano de metas, pautada no esforço do governo por estar a serviço das lutas por liberdade e democracia, fomentando a participação social, apareceu na promoção de uma sequência de eventos, cuja dinâmica estava em dar voz aos educadores, fossem eles do quadro de profissionais da educação ou adultos pertencentes à comunidade escolar educativa; assim como, transparecer o diálogo mais abrangente com a sociedade.

A seguir, exploramos duas sinopses, ao mesmo tempo, lacônicas e reveladoras. Nelas há dois conteúdos discutidos e de grande pertinência nas últimas cinco décadas. Trata-se das iniciativas relacionadas ao direito sexual e reprodutivo e ao problema climático.

Na primeira ocorrência, a princípio, não é possível deter os olhos em outro conteúdo que não a proposta pedagógica de educação sexual. Tal proposta se estabelece em contraposição, por si só, do momento anterior, na gestão janista. No entanto, há necessidade de compreender um pouco além, indicando essa proposta como enunciado responsivo, relacionado a diversas demandas internacionalmente discutidas. Escolhemos esse registro por expressar uma forma de posicionamento da gestão sobre a formação do cidadão paulistano; sua compreensão em relação ao desenvolvimento, que passava mais além de garantir serviços de infraestrutura; sua forma de trabalhar, incluindo a interação de setores diversificados da sociedade.

DOCUMENTO PROPOSITADO NO PROJETO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL - POS - NOV./1992 - DESENVOLVIDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO - PELO GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL (GTPOS) EM PARCERIA COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. INSERIDO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA SME -, COMPREENDE: - OBJETIVOS. - ATIVIDADES. - PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO. - AVALIAÇÃO QUALITATIVA E QUANTITATIVA. - DEPOIMENTOS DE PAIS, ALUNOS E PROFESSORES. (CATÁLOGO GERAL DA SME- CENTRO MULTIMEIOS/MEMÓRIA DOCUMENTAL, código P3.1/4).

GTPOS é uma organização não governamental fundada por profissionais da área da saúde, tais como, psicólogos, psicanalistas, em conjunto com pedagogos e interessados pelos estudos da sexualidade humana. Em 1989, no início da gestão de Luíza Erundina, implantou projetos de educação sexual nas escolas municipais de São Paulo, financiados pela John D, and Catherine T. Mac Arthur Foundation<sup>35</sup> por meio da Secretaria Municipal de Educação. O projeto se desenvolveu até 1992 e foi avaliado por meio das escolas participantes, incluindo relatos de pais, alunos e professores.

---

<sup>35</sup> Trata-se de uma organização internacional, fundada por um dos homens mais ricos dos EUA, John Donald MacArthur, cuja história se associa à ideia de meritocracia (passou a infância em região pobre da Pensilvânia e conseguiu êxito em seu trabalho, alcançando a riqueza como empresário no setor de seguros). Exatamente por isso, funda uma instituição para auxiliar a promoção de iniciativas criativas para a promoção da diversidade, igualdade e inclusão. O objetivo da fundação é promover o progresso possível em diversas regiões do mundo, sobretudo aquelas em que há maiores desafios para implementação de avanços na justiça social, nas soluções climáticas, na diminuição dos riscos nucleares. No site da fundação é possível conhecer alguns dos projetos que receberam financiamento da instituição, é possível verificar os valores em dólares e o descritivo dos projetos. <https://www.macfound.org/about/>

O registro desse documento, incluindo o andamento de sua implementação, pressupõe como alvo e interlocutores - também como destinatários da proposta - a comunidade escolar mais abrangente. Isso reforça um objetivo intensamente buscado na preocupação sobre as interações entre as instâncias da administração municipal, funcionários públicos, organizações da sociedade civil. Esse é mais um exemplo desse esforço.

Além disso, outra marca importante é a preocupação em expor pautas de grupos progressistas da sociedade, muitas delas obliteradas pelos grupos conservadores tanto no período da Ditadura Militar, como depois de seu esfacelamento. A gestão expõe um projeto que trata de pauta ignorada e intencionalmente omitida pela gestão anterior. Não há menção sobre direitos sexuais e reprodutivos, já que conservadores tendem, ainda hoje, a considerar tais pautas como ameaça aos valores da família.

Na década de 1960, as primeiras experiências formais e institucionalizadas em educação sexual foram iniciadas no Brasil, e logo interrompidas pela censura do Regime Militar. Em 1971, a lei 5692 instituiu a necessidade da inclusão do programa de saúde no currículo escolar. No entanto, apenas depois de 1980 é que passou a fazer parte efetiva das políticas públicas por meio do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher, demanda respondida graças às pautas feministas postas em debate e no cenário público (PIROTTA; BARBOSA; PUPO, 2015, p. 193). Isso nos ajuda a perceber que a gestão Luíza Erundina, na tentativa de fazer valor uma nova concepção de administração pública, descortinava os véus para revelar discussões e debates soterrados por décadas. Por outro lado, colocava-se em diálogo com os tempos que os espaços internacionais inauguravam por meio de discussões como as relacionadas a esses direitos.

Devemos ressaltar que a discussão internacional sobre os direitos sexuais e reprodutivos realizada em diferentes momentos são enunciados provocadores de respostas, portanto, também enunciados ecoaram em vozes refletidas e refratárias no nosso cenário brasileiro. Por isso, vale a pena indicar marcos temporais, tais como a Conferência sobre Direitos Humanos, realizada em Teerã, em 1968; também em 1974, Bucareste (Romênia), a Conferência de População; assim como em 1975, México, Conferência Mundial do ano Internacional da Mulher; em 1978 a Conferência de Alma Ata, na União Soviética; em 1979, a Assembleia Geral das Nações Unidas, declarando o Decênio da Mulher; em 1984, o Encontro Internacional de Mulher e Saúde, em Amsterdã; Estratégias de Nairobi, no ano de 1985 (PIROTTA; BARBOSA; PUPO, 2015, p. 195).

Como síntese, encontram-se nesses eventos particulares as pautas relacionadas aos direitos das mulheres sobre a decisão pelos seus corpos; o direito dos casais em adotar o planejamento familiar para decisão sobre o número de filhos e a função do Estado na garantia desses direitos; o direito à integridade física da mulher; direito a diferentes orientações sexuais e direitos reprodutivos; saúde reprodutiva, como igualdade entre homens e mulheres, na decisão sobre reprodução e responsabilidade compartilhada em relação aos filhos (PIROTTA; BARBOSA; PUPO, 2015, p. 195). Evidentemente, também havia a preocupação com o controle de população entre os países em desenvolvimento, por isso o financiamento da John D, and Catherine T. Mac Arthur Foundation para o projeto implementado na gestão do Partido dos Trabalhadores em São Paulo.

A sinopse a seguir descreve um conjunto de documentos variados, denotando a dificuldade na execução de triagem, distinção, definição e descrição dos conjuntos documentais que chegaram ao Centro de Memória Documental. O título a que se refere a sinopse está nomeado com os seguintes termos: “Propostas e experiências CECAE/CEAM - Educação Ambiental”. Consideramos difícil distinguir e compreender seu conteúdo apenas pela descrição, no entanto, nota-se que houve uma tentativa de reunir um conjunto de documentos que indicam o conteúdo de um projeto e de um evento.

CECAE/ CEAM-EDUCAÇÃO AMBIENTAL-PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS. 1989. ASSUNTOS: ÁREAS DO CONHECIMENTO/ EDUCAÇÃO AMBIENTAL/ FÓRUM/ CONGRESSOS/ CONFERÊNCIAS/ ECOLOGIA/ PROJETOS/PROJETO IBJI/ RESERVAS BIOLÓGICAS/ GEOLOGIA/ ETNOBOTÂNICA. PUBLICAÇÃO QUE APRESENTA OS RESULTADOS DO 1º FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL REALIZADO EM 1989 E **PROMOVIDO POR ENTIDADES GOVERNAMENTAIS E NÃO GOVERNAMENTAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO QUE EXERCEM ATIVIDADE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL. CECAE/CEAM.** (CATÁLOGO GERAL DA SME-CENTRO MULTIMEIOS/MEMÓRIA DOCUMENTAL \*A3.3.1/16, Grifos nossos).

Os elementos destacados, que enunciam os agentes dessa proposta (entidades governamentais e não governamentais do Estado de São Paulo na área de Educação Ambiental), permitem a inferência de que houve um esforço por colocar em diálogo agentes sociais que estavam em diferentes âmbitos do fazer democrático: representantes do governo, funcionários públicos, sociedade civil - tal como indicado nas diretrizes do plano de metas para 1989. Por isso, na nossa avaliação, consideramos que são agentes sociais do fazer democrático. Não porque assim o fossem em si - considerando um juízo

de valor nosso, mas por compreender esse enunciado como possibilidade de uma responsividade à proposta de gestão evocada no documento de 1989. Sendo assim, a sinopse desse documento evidencia a mobilização de uma valoração própria do discurso da gestão sobre as formas da ação democrática que, entre outras possibilidades, moveria os três grupos de agente do poder.

Também nesse enunciado é possível identificar outro elemento, que explica a nossa dificuldade em contabilizar ocorrências, para uma análise dos conteúdos dos documentos pela mediação da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação. O conjunto de documentos presentes em cada registro possui uma variedade de conteúdos. Ao que se evidencia, esse conjunto possui registros de materiais de referência, propostas de ação, experiências na área de Educação Ambiental, registros de eventos (fóruns, congressos, conferências). Essa é uma característica presente em quase todos os registros, que não pretendemos explorar aqui por não ser central na discussão que pretendemos fazer.

Esse I Fórum, que se restringiu à cidade de São Paulo, reuniu diferentes sujeitos que se envolviam com a Educação Ambiental. De acordo com Souza (2007), havia diferentes ideologias e práticas reunidas nesse evento, por isso, rivalidades emergiram e tencionaram o diálogo. Uma das questões relacionava-se a diferentes perspectivas sobre ações para a educação ambiental, uma delas discutia transformar a pauta em disciplina curricular específica, discussão até hoje levada a eventos relacionados ao tema.

Vale ressaltar o fato de que a Constituição de 1988, em seu artigo 225, pressupõe como direito o acesso ao meio ambiente ecologicamente equilibrado<sup>36</sup>. Uma das formas para assegurar o acesso seria a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino.

Evidencia-se aqui uma tentativa da Secretaria Municipal de Educação, em seu dispositivo de elaboração de memória, deixar registrada a tentativa de uma primeira discussão sobre a temática, depois de uma gestão que silenciava tal questão. Mais uma vez, pode-se observar empenho em projetar uma memória em consonância com os direitos assegurados constitucionalmente. Assim, uma vez mais, é possível identificar uma ação que pretende adquirir uma valoração positiva, utilizando o campo dos valores

---

<sup>36</sup> Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (CF 1988, artigo 225).

democráticos, pautados na máxima autoridade sobre os direitos dos cidadãos brasileiros: a Constituição de 1988.

Além disso, no século XX, as questões relacionadas ao equilíbrio ecológico, no Brasil, são debates que têm seu lastro na comunidade mundial. Vale lembrar que as discussões sobre a educação ambiental só passaram a fazer parte dos debates mundiais, por conta de uma intensa crítica aos modelos de educação, pouco versados em questões contemporâneas. Isso inclui mais um elemento que passa a fazer parte de um conteúdo de uma educação inovadora e integra um conjunto de iniciativas que colocaria a cidade de São Paulo no mapa das pautas internacionais.

Em publicação da Revista Cetesb de Tecnologia, em 1987, Germano Seara Filho<sup>37</sup>, faz algumas afirmações e reivindicações sobre a questão do sistema educativo e da Educação Ambiental. Ele afirmava que:

O sistema educativo brasileiro, apesar do esforço de integração propugnado pela Lei 5.692, na prática, permanece ainda muito compartimentado, monodisciplinar, intelectualista e desvinculado da realidade. Tal modelo certamente não configura um contexto favorável para a inserção de uma dimensão da educação geral e especializada cuja abordagem precisa ser interdisciplinar, aberta para a realidade local e orientada para a solução de problemas, como é a educação ambiental (SEARA, 1987, p. 43).

Em nível mundial, a Educação Ambiental tem marcos importantes a serem considerados. Um deles é elemento indispensável para compreender a expressividade desse registro. Trata-se das discussões promovidas por algumas instituições de atuação internacional, tal como a UNESCO.

Seara (1987) faz referência às discussões promovidas pela UNESCO sobre a Educação Ambiental, em 1972, no Congresso de Belgrado, indicando que, segundo os documentos formulados, trata-se de um processo para

formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as

---

<sup>37</sup> Germano Seara Filho é natural de Itapebi, Sul do Estado da Bahia, onde se licenciou em Filosofia; depois fez um percurso internacional que incluiu estudos realizados em Roma, Itália e Erkelenz, Alemanha. Depois passou a fazer parte da gestão do Conselho Estadual do Meio Ambiente na função de Secretário Executivo, assessorando a presidência do órgão em suas principais competências. A partir de 1989, passa a ser coordenador de Educação Ambiental da Secretaria de Estado do Meio do meio ambiente. Informações retiradas de seu perfil profissional no LinkedIn, disponível em <https://www.linkedin.com/in/germano-seara-filho-896b2434/>

motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permitam trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam. A educação ambiental é, portanto, um processo permanente e participativo de explicitação de valores, instrução sobre problemas específicos relacionados com o gerenciamento do meio ambiente, formação de conceitos e aquisição de competências que motivem o comportamento de defesa, preservação e melhoria do ambiente. Em outras palavras, a educação ambiental deve levar o homem a viver em harmonia com a natureza, passando pela participação de todos os cidadãos na solução dos problemas ambientais, o que significa compreender o ambiente, a relação dinâmica que existe entre os ecossistemas naturais e os sistemas sociais e desemboca em preocupações tais como gerenciamento racional dos recursos naturais; destino das gerações futuras e sobrevivência da espécie humana (SEARA, 1987, p. 47).

A UNESCO realizou uma sequência de eventos para discutir questões relacionadas à Educação Ambiental. Em data próxima à da gestão de Luíza Erundina, 1987, ocorreu a divulgação de um relatório sobre desenvolvimento sustentável, inaugurando a questão, seguido do Congresso Internacional da UNESCO sobre Educação e Formação Ambiental, em Moscou. Nesses eventos confirmaram-se quais seriam os princípios da educação ambiental e assinalou-se a necessidade de pesquisar e formar em educação ambiental. Entre os pontos altos das discussões nos eventos sobre questões ambientais, estava a denúncia sobre a necessidade de transformações no modelo de desenvolvimento.

Ocorreram eventos internacionais em que se discutiam as problemáticas envolvidas no modelo de desenvolvimento de exploração capitalista, culminando com a Declaração de Haia, em 1989, que preparou a RIO 92. Em todos os eventos destacaram-se a necessidade e importância da cooperação internacional para as ações que buscassem maior equilíbrio ambiental. Em 1990, a ONU declarou o Ano Internacional do Meio Ambiente para gerar discussões em todo o globo<sup>38</sup>.

Isso também evidencia, como possibilidade discursiva, a realização do plano de colocar São Paulo entre as grandes cidades de destaque no mundo. Isso se daria não somente pelo desenvolvimento de infraestrutura, mas pela participação nas discussões instituídas internacionalmente. O espaço da educação escolar pública, democrática e popular passaria a ser espaço de realização e inserção da cidade em um contexto

---

<sup>38</sup> Não nos ateremos à discussão desse conteúdo por não fazer parte do foco de nossa tese, mas é relevante citar o conteúdo da Agenda 21 e o material do Ministério da Educação sobre a História da Educação Ambiental no Brasil.

Ver: <http://www.ecolnews.com.br/agenda21/index.htm> e <http://portal.mec.gov.br/secad> Acesso em: 25 de janeiro de 2023.

internacional. Tal inserção, que não dependia exclusivamente de questões relacionadas a transporte, habitação, urbanismo, tecnologia, passava por participar das discussões sobre pautas internacionalmente difundidas por décadas. Por isso, a formação do cidadão paulistano era ação tão importante e missão de todos os segmentos da administração pública.

Seguindo esse raciocínio, não haveria possibilidade de estabelecer os esforços de inserção internacional, largando mão de questões que pudessem marcar transformações nas concepções que regiam a vida na cidade, colocando-a em diálogo com questões prementes e globais. Isso não se faria, de modo exclusivo, com os afazeres escolares, mas exigiria, na concepção dessa gestão, o envolvimento dos variados setores da sociedade em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Por outro lado, também se faz necessário observar três registros sobre a questão da negritude no Brasil. Antes de 1989, no sumário do Catálogo da Memória Documental, não há registro de eventos ou conteúdos sobre a temática com a abordagem de visibilidade da mulher e do homem negro, sua valorização e revisão de concepções. Na gestão de Luíza Erundina, há três ocorrências significativas.

O primeiro registro é intitulado “Seminário Consciência Negra Hoje e a Educação”. Ainda não fazia parte do conjunto de datas comemorativas no calendário brasileiro, no entanto o evento a que faz referência aconteceu em novembro de 1989, primeiro ano da gestão petista.

EVENTOS: SEMINÁRIO/ PALESTRAS/ DEBATES/ OFICINAS- GRUPOS DE CULTURA. O DOCUMENTO TRATA DA PROGRAMAÇÃO DESENVOLVIDA DURANTE OS DOIS DIAS DO SEMINÁRIO EM QUESTÃO, CUJOS TEMAS FORAM: O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA; O NEGRO E A EDUCAÇÃO; DE OLHO NO PRECONCEITO. DATA: 24 E 25/11/89. (CATÁLOGO GERAL DA SME-CENTRO MULTIMEIOS/MEMÓRIA DOCUMENTAL \*E4.1/3).

Tal evento não foi uma formação específica para professores ou gestores, mas uma ação que visava à participação de todos, marcando abertura da gestão a questões que rompem com a perspectiva conservadora da política brasileira, que oblitera questões étnico-raciais. Principalmente se consideramos que, em grande parte do século XX, no cenário brasileiro, a tese de democracia racial apresentava-se hegemonicamente. As ações do Movimento Negro eram obliteradas da grande massa, a ponto de gerar estranhamentos. Uma das ideias que pairou e paira sobre a sociedade brasileira é a de que as temáticas levantadas eram oriundas de importações estadunidenses, devido à discussão que lá se dava. No entanto, o primeiro evento internacional, ocorrido em Durban, África do Sul,

em 2002, teve a mobilização do Movimento Negro Brasileiro para a sua realização (SANTOS; SOETERIK, 2015).

Vale ressaltar que

Um dos debates mais acalorados na emergência recente de políticas públicas baseadas em raça no Brasil é sobre o papel dos processos e agentes internos e externos na construção de uma agenda racial. Uma explicação já antiga no país (como parte da própria ideologia da democracia racial) afirma que estas políticas, chamadas de “ação afirmativa”, são fruto de cópia ou importação artificial de uma pauta vinda dos EUA, e que não encontra vínculos com a realidade das relações raciais brasileiras. Essa explicação também aparece no famoso artigo intitulado *As artimanhas da razão imperialista*, de Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant, de 2002. Estes autores apontam o imperialismo estadunidense (através das fundações e agências de cooperação) como um vetor de exportação de agendas, transplantando uma compreensão das relações raciais norteamericanas, que seria então incompatível com o padrão histórico desenvolvido no Brasil, onde “raça” não faz sentido. Estes argumentos encontram ecos no pensamento social brasileiro, e têm grandes repercussões no debate nacional, pelo prestígio intelectual dos autores e por oferecer uma linha de raciocínio explicativa de como agendas, atores e processos internacionais se impõem (e, são impostos) sobre agendas, atores e processos intranacionais. (SANTOS; SOETERIK, 2015, p. 71)

Se as temáticas relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos, assim como às sobre Educação Ambiental, foram inseridas devido a debate internacionalizado; a temática relacionada à Consciência Negra teve seu protagonismo marcado pelo Movimento Negro Brasileiro. Assim, considerando a data do evento, podemos afirmar que a gestão, por meio de ações do interior da Secretaria Municipal de Educação, estava abrindo veredas pela atuação de um forte movimento social. Constituiu-se, dessa forma, mais uma ruptura com a tradição anterior, gerando memória e ajudando a impulsionar as mudanças nas políticas raciais em nível nacional, que foram implementadas no início do século XXI, também por meio da Educação<sup>39</sup>.

Outro registro que aponta para a temática da valorização da presença dos negros na história nacional está marcada no evento de maio de 1992. Aqui é indicada a palestra

---

<sup>39</sup> Importante lembrar que a política de cotas no Brasil teve início em 2004, e a lei federal em 2012. Portanto, cabe a interpretação do pioneirismo da gestão petista nessa pauta social. Vale ressaltar que, em 2019, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, pela primeira vez, comemorou a maioria de estudantes declarava-se preto ou pardo. Se estamos distantes de equilibrar a situação dos pretos e pardos, em sua condição social, há alguns dados que podem ser sinais de que há possibilidades no caminho. Nesse momento, considerando a proximidade da lei e da política, optamos pela perspectiva de valoração positiva, ainda que saibamos que há elementos a serem revistos nessa política, considerando, por exemplo, o ingresso e a permanência dessa parcela da sociedade em cursos superiores de elite, tais como Medicina, Direito, Engenharia nas instituições mais renomadas do país.

de Dagoberto José Fonseca, intelectual importante na produção científica sobre essa temática. Na época, o intelectual era aluno do Programa de Estudos pós-graduados, nível mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação de Josildeth Gomes Consorte.

EVENTOS/ DEBATES/ CONTRIBUIÇÃO DOS NEGROS BRASILEIROS/  
PALESTRAS/ DAGOBERTO JOSÉ FONSECA/ MOVA. PROGRAMA DO  
EVENTO E RESENHA DA PALESTRA PROFERIDA PELO PROF.  
DAGOBERTO JOSÉ FONSECA, EM 27/05/92, SOBRE A NEGRITUDE E  
A REALIDADE DO ALUNO/ FUNCIONÁRIOS JOVEM E ADULTO.  
MAIO/ 1992. PMSP/ SME/ DOT- EDA. (CATÁLOGO GERAL DA SME-  
CENTRO MULTIMEIOS/MEMÓRIA DOCUMENTAL, código \*A1.1/22.).

Vale nos determos em compreender essa rede de sociabilidade (SIRINELLI, 2003). Tomamos o nome do Prof. Dagoberto José Fonseca como forma de iniciar um pequeno mapa de conexões. Ele era orientado por Josildeth Gomes Consorte, que por sua vez foi orientada no processo de doutoramento por Carmem Sylvia Junqueira de Barros Lima. Esta última, professora titular do departamento de Antropologia da PUC-SP, onde recebeu o título de professora emérita, pesquisadora das questões indígenas. A professora Josildeth, por sua vez, também atuou no programa de Antropologia na mesma universidade, tendo se dedicado a pesquisa sobre manifestações religiosas e relações étnicas. Vale ressaltar que foi a primeira pesquisadora do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, criado e dirigido por Anísio Teixeira.

Pode parecer que essas filiações distantes em nada convergiram para a configuração de relações. No entanto, é essencial entender que isso constrói uma imagem de autoridade aos nomes que circundam um evento gerador, como a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, que gestou, de certa forma, a presença do Prof. Dagoberto. No evento a que se refere o registro, sua presença em uma palestra para a rede de educação municipal paulistana, possivelmente, se deva ao fato de orbitar uma instituição que deu origem a muitas atuações no cenário da Educação, inclusive na Secretaria Municipal de Educação na gestão de Paulo Freire. Basta que nos lembremos, também, do fato de que Paulo Freire era professor de programa de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, assim como Ana Maria Saúl, que atua na instituição desde 1970.

Desta forma, é mister compreender que se tratou de uma formulação que contemplava um ativismo no Movimento Negro, uma dinâmica no mundo acadêmico e, mais especificamente, o trânsito em uma instituição que foi berço de muitas referências da Educação e das lutas pelas pautas democráticas. Esse registro dá pistas sobre o

itinerário desse intelectual que hoje é docente dos quadros da Universidade Estadual de São Paulo, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Seguir adiante e sair do tempo entre 1989 e 1992, ajuda a verificar as projeções que a atividade acadêmica imprimiu no tempo. A professora Josildeth, primeira pesquisadora do CBPE - de acordo com informações presentes em seu *Curriculum Lattes* - gestou, de certa forma, uma projeção para o Prof. Dagoberto. Não nos deteremos nessa questão, no entanto percebemos sua importância na configuração da memória discursiva que vai se construindo por meio do Centro de Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação.

Com isso é possível notar mais que um paradigma “contra-hegemônico” no processo de formação de educadores da rede e de formação de educadores nas comunidades escolares, já que se tratou de um modelo de atuação que buscou a interação entre a comunidade acadêmica, a rede de profissionais da Educação paulistana e a comunidade escolar, para além dos muros da escola. Parece-nos que se intencionou não apenas formular um modelo contra-hegemônico, mesmo porque, talvez, não haja apenas um modelo de formação de educadores na rede, para esse fragmento de tempo. Há modelos múltiplos se consideramos os vários segmentos da rede, constituídos pela Educação Infantil, Educação de primeiro e segundo graus e Educação de Jovens e Adultos. Se consideramos também as múltiplas possibilidades de interpretação e adaptação das propostas para a rede que cada unidade escolar desenvolveu e que se perde no tempo.

No caso do registro a que nos detemos, há a menção ao projeto MOVA<sup>40</sup> (Movimento de Alfabetização). Isso significa que se tratou de uma iniciativa focada nessa parcela de atendimento da rede que, por sua vez, contava com um quadro de educadores que não tinham, obrigatoriamente, formação acadêmica como licenciados.

---

<sup>40</sup> O trabalho do MOVA entre 1989 e 1992 funcionava em diversos estabelecimentos, entre escolas, salões de igrejas de diversas denominações e outros espaços associativos. Os educadores eram, por vezes, correligionários do Partido dos Trabalhadores ou de movimentos populares. Não eram necessariamente professores da rede. O ano de 1990 foi anunciado pela Unesco como o Ano do Combate ao Analfabetismo e Paulo Freire era uma figura bastante importante nesse marco. Mas avesso à ideia de campanha, optou por promover e incentivar a atuação dos movimentos populares, por isso apoiou-os e houve a criação do Fórum dos Movimentos Populares, além da criação de uma equipe técnica subordinada diretamente ao gabinete do secretário. Para unificar experiências e interesses criou-se o Fórum do MOVA, que promovia o debate entre a SME e o Fórum dos movimentos populares. Assim, um intrincado movimento buscava erradicar o analfabetismo na cidade de São Paulo que contava com mais de 1 milhão de analfabetos com idade superior a 15 anos e 2,5 milhões com alfabetização rudimentar, na mesma faixa de idade, numa população de aproximadamente 11 milhões de pessoas.

Devemos retomar a ideia de que, para essa gestão, o processo educativo se daria via interação de diferentes sujeitos em seus papéis sociais, por isso, além dos profissionais da educação, eram considerados também educadores os funcionários de apoio, pais, mães e responsáveis. Tratava-se, de certa forma, de uma visão que pretendia, de soslaio, “desescolarizar” a escola. Indicamos que não se tratava de um trabalho ostensivo de condenação da escola, ao modo de Illich (2022), mas de um processo de ruptura com a tradição educacional anterior. Diga-se de passagem, composta por tempos e estratos de tempo (Koselleck, 2014) no que comporia uma formulação da educação que remonta à época colonial, por um lado, e pela ação das práticas tecnicistas, por outro, assim como de tentativas progressistas reformadoras.

O esforço discursivo que observamos pelos registros nos sumários do Catálogo Documental evidenciou que a perspectiva tradicional e a tecnicista seriam tradições que estariam, na perspectiva do discurso dos *freireanos*, entre as pedagogias bancárias que deveriam ser combatidas.

Para combater as práticas bancárias, opressoras, alienantes era necessário um currículo “desescolarizado”. Esse, por sua vez, tanto mais o seria quanto mais relação houvesse entre o que se aprende nos bancos escolares e a vida em todas as suas relações.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também de sua experiência formadora, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2007, p. 22).

Considerando tal relação de proporcionalidade como constituição argumentativa e discursiva dos enunciados do intelectual e de seus seguidores. Assim, a cara da escola que o intelectual defendeu seria a da convergência entre a experiência do formando no interior da instituição educacional, da escola, e suas experiências no contexto de vida. Talvez, essa fosse a grande e maior reforma que se poderia administrar na rede municipal de Educação, mais do que as condições físicas dos edifícios, embora não pudessem ser relegadas a segundo plano.

Para isso, não é demais repetir que, na ideia dos reformadores da gestão Paulo Freire, era necessário um trabalho profundo de formação, que fosse além das questões de método pedagógico, didática, recurso e alcançasse as relações entre os agentes da proposta e suas formas de viver e estar na sociedade. Expressões coloquiais proferidas

por Paulo Freire, tais como “é preciso mudar a cara da escola”, “a escola precisa ser bonita”, fizeram que indagássemos sobre o que estruturaria essas formulações. Do ponto de vista do sentido, precisamos pensar que na cara da escola, na maneira com a qual se manifestava, na visão dos reformadores, não havia beleza. Sendo assim, era necessário transformá-la. Seria pouco indicar que o intelectual se referia, única e exclusivamente, a uma escola sem recursos materiais, sucateada, depredada, com goteiras e problemas de reformas em suas paredes, tetos, rede elétrica, rede hidráulica, mobiliário e estética arquitetônica. É necessário mergulhar um pouco mais no sentido da “cara da escola”, para lembrar que se trata de referência à face que a memória das experiências de estudantes de tantos estratos de tempo indicaria do que é a escola<sup>41</sup>.

Que cara haveria de ter? Na nossa leitura e interpretação seria a cara do educador progressista que pretendia a mudança de toda a sociedade, para construção ou reconstrução de um país em que houvesse justiça social e garantia de direitos, para a construção de um mundo (considerando o debate internacional) com garantia de direitos que transitariam entre os direitos ao equilíbrio ambiental e questões relacionadas à sexualidade, assim como o combate ao racismo e os preconceitos.

Exatamente por isso seria necessário um ostensivo trabalho de reforma. Com quem começar? Com a rede de professores, coordenadores e diretores, agentes que fazem girar a roda da escola, com suas práticas e com seus conceitos. Desta forma, mudar a cara da escola seria transformar a maneira de trabalhar, no entanto, dever-se-ia compor um trabalho em que os estudantes pudessem ter voz, pudessem participar ativamente de sua própria formação; por isso, fazia-se necessário que a comunicação entre reformadores e

---

<sup>41</sup> Vale indicar a imagem que a escola representa em dois contos da literatura brasileira e uma poesia da literatura infantil: Conto de escola de Machado de Assis, O cobrador de Rubem Fonseca e Pequenos tormentos da vida de Mario Quintana. No primeiro, Machado de Assis compôs uma narrativa em que a escola foi o lugar de aprender sobre corrupção e delação, local evitado pelo narrador-personagem que preferia brincar e explorar o espaço. Sentira-se obrigado devido a surras que seu pai lhe dera por não ir à escola. A personagem deveria escolher qual violência enfrentar, a da escola ou a da família. No segundo, o narrador apresenta-se como personagem marginalizado que sentia que a sociedade muito lhe devia. Tornou-se um criminoso assassino e, ao falar da escola, afirma que foi um lugar “noturno”, “ruim”, “demolido” e intensificador das desigualdades sociais. “Na casa de uma mulher que me apanhou na rua. Coroa, diz que estuda no colégio noturno. Já passei por isso, meu colégio foi o mais noturno de todos os colégios noturnos do mundo, tão ruim que já não existe mais, foi demolido. Até a rua onde ele ficava foi demolida”. Disponível em: <https://www.vermelho.org.br/2015/09/25/rubem-fonseca-o-cobrador/> Utilizamos esses dois contos para lembrar que a experiência da escola povoa um imaginário de sofrimento e ausência de experiência de fruição e de beleza. Em Pequenos tormentos da vida, Lili, uma criança cheia de imaginação, está na sala de aula, num momento vazio e tedioso. “De cada lado da sala de aula, pelas janelas altas, o azul convida os meninos, as nuvens desenrolam-se, lentas, como quem vai inventando preguiçosamente uma história sem fim... Sem fim é a aula: e nada acontece, nada... Bocejos e moscas. Se ao menos, pensa Lili, se ao menos um avião entrasse por uma janela e saísse pela outra!” (QUINTANA, 2020, p. 30)

sociedade pudesse se dar de forma direta, também atendendo às diretrizes do plano de metas da gestão de Luíza Erundina.

A instituição escola, compreendida como prédio localizado em um território específico e isolado, é apenas uma forma de expressão no enunciado do intelectual. Ao afirmar que é preciso transformar a cara da escola, enuncia-se a necessidade de transformar a experiência que cada cidadão fará no interior dos prédios. Tal transformação deveria se dar de forma estética, por isso a metáfora da escola se amplia em forma de metonímia em que a atuação da escola é ação no mundo. Talvez o que se construiu discursivamente com essas expressões tenha relação com um conjunto considerável de experiências que Paulo Freire viveu também em contexto internacional.

Cabe lembrar que o secretário trabalhou como integrante do Conselho Mundial das Igrejas, localizado em Genebra. Tal instituição é fortemente ligada à UNESCO, para a qual já estivera em considerável número de missões, tais como as de ajuda aos processos de independência de países da África. O intelectual, assim, ao introduzir a ideia sobre essa necessidade de levar beleza à experiência de formação escolar, está fazendo referência a um conjunto de experiências de que foi testemunha e que se refere à “assunção” do sujeito. Possivelmente, o intelectual esteja se referindo a um processo de identificação do que é próprio do sujeito humano, considerando o rol de possibilidades de experiências que vão além de uma formação para o desempenho de uma função no mercado de trabalho, ou de uma vida excluída do centro da sociedade, sem reconhecimento e voz.

Como fazer? Mudar a cara da escola partiria da transformação das experiências dos sujeitos que a compõem, incluindo todo arsenal de materiais que fosse necessário. Não obstante, seria necessário propor uma formação continuada pautada na possibilidade de que os educadores, profissionais da rede, passassem a reger sua ação por uma concepção democrática, popular, libertária.

Freire (2007) afirma que a Educação é uma intervenção no mundo, que ensinar é uma ação que transforma, para isso é necessário assumir que além do conhecimento dos conteúdos, na ação educativa, há tanto o esforço em reproduzir a ideologia dominante quanto de desmascará-la. Não é possível apenas reproduzi-la ou apenas desmascará-la, é necessário um posicionamento ético por parte do professor e, aos educadores progressistas, cabe cumprir, dentro e fora das escolas, um posicionamento combativo frente aos arranjos que os poderes dominantes fazem imobilizando e ocultando verdades (FREIRE, 2007, p. 99-100).

Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. A fome frente a frente à abundância e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer. O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam maioria. Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 2007, p. 100 - 101)

O posicionamento indicado por Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, parece ser a valoração mais positiva da perspectiva ética que um educador progressista deveria assumir. Por isso, defendemos que a formação continuada proposta na rede municipal de educação paulistana foi inspirada por essa formulação discursiva. Também parece ser essa a raiz do esforço em preservar, na memória documental, as iniciativas representadas nos materiais e eventos com as pautas ambientais, de direitos sexuais e reprodutivos e da valorização dos negros. Cabe aqui ressaltar que nossa opção em destacar esses registros se deve ao fato de que tais pautas eram, naquele momento especificamente, objeto de distinção de formas de políticas, no caso, particularmente da política da esquerda.

Ainda que as sinopses do catálogo documental mostrem, talvez, uma dificuldade de triagem, catalogação e descrição, notamos uma estrutura de funcionamento da proposta de formação continuada pautada nos pilares que constituem o fazer educativo escolarizado: leituras, materiais de apoio, textos de base para reflexões e debates. Isso porque, nas sinopses, os afazeres próprios das instituições educacionais se configuram por “propostas”, movimentando conteúdos e projetos. Nesse sentido há necessidade de identificar a proposta de formação continuada de professores como um projeto de reformadores da esquerda que acreditavam na possibilidade de uma ruptura com a tradição anterior, intitulada como tecnicista por *freireanos* e pela gestão petista.

Viñao (1996), ao se referir aos processos de reforma ou inovação educacional, apresentou os motivos pelos quais, em sua maioria, esses já nasceriam fracassados. Uma

delas, segundo seu raciocínio, seria uma “crença messiânica”<sup>42</sup> de que é possível que as propostas reformadoras possam substituir tradições arraigadas na cultura escolar. Assim, as ações dos reformadores seriam guiadas e ungidas, de acordo com o pesquisador, por uma ideia de que práticas e realidades seriam abandonadas no processo de adoção das propostas por eles formuladas. A reestruturação escolar e da cultura de trabalho dos professores passaria por uma “reculturação”, abrigando uma dupla força composta, por um lado, pela “existência de uma mentalidade ou cultura própria dos gestores e supervisores da educação”, definidos como reformadores, que difere e se opõe com certa intensidade à dos professores; de outro, “a necessidade de criar uma nova cultura [ou mentalidade] dos professores”, modificando características básicas de seus modos tradicionais de fazer (VIÑAO, 1996, p. 17-18).

Por meio desse raciocínio de Viñao (1996), podemos voltar à ideia enunciada por Saul (2012) de “desinstalação” de um modo de operar, de mais de seis décadas, na rede municipal de São Paulo. De acordo com a pesquisadora *freireana*, seria necessário um trabalho de criar uma cultura em um equipamento já colonizado pela lógica da escola tradicional. Ainda que possamos problematizar a que instalação exatamente ela se referiu, o que se destaca nessa formulação é a ideia de que haveria a necessidade de abandonar o que fora criado anteriormente em nome da adoção de um novo modelo de formação e de trabalho para a rede. Isso pareceu entrar como um enunciado responsivo ao raciocínio do pesquisador espanhol, Saul (2012) corroborou com a ideia de que uma mentalidade reformadora constituiu as opções de ação da Secretaria Municipal de Educação.

Viñao (1996) defendeu que as inovações e as reformas, em geral, são fracassadas; no entanto, na argumentação dos *freireanos*, tratou-se de um modelo que se coloca ainda como paradigma. Isso faz-nos inferir que, nesses enunciados, a ideia de fracasso não é cogitada. Evidentemente, caberia pensar no que seria êxito ou fracasso em uma reforma ou inovação no campo educacional. O autor pareceu defender que as reformas ou inovações uma vez que ganhassem continuidade, estariam fadadas a definhar, seja por deixarem de ser inovação, seja por passarem a fazer parte da cultura escolar e se assentarem nos estratos que a compõem. Outro aspecto do fracasso seria a dificuldade em dar continuidade aos supostos avanços das reformas, seja por questões políticas, seja por adesão dos professores, que criam uma série de resistências devido a sua condição de

---

<sup>42</sup> Nesse artigo, utiliza essa expressão, no texto de 1996, fazendo referência aos estudos de Ivor Goodson, sobre as reformas educacionais nos Estados Unidos. O autor americano defende que há uma inimizade entre professores e reformadores, que Viñao também defende em outros escritos que tratamos aqui.

trabalho. Uma consideração mais, elaborada pelo autor, refere-se à necessidade de um largo caminhar no tempo para que as mudanças educacionais formem parte da cultura escolar.

Essas considerações estão no âmbito mais geral do raciocínio de Viñao (1996). No âmbito mais específico está o fato de que há, nas culturas escolares, uma tensão entre a cultura dos reformadores, a dos gestores e a dos professores. Além disso, cada centro educacional, cada unidade escolar, também é composta por estratos de tempo e, por consequência, de visões, concepções, conceituações e práticas que lhe são próprias, com características específicas. Por isso, apontou o fato de que, no interior dos grupos de professores, há formas de fazer e pensar que se diferem e se colocam em tensão no mesmo tempo e espaço do processo educacional escolar; ao fim ao cabo, o que estaria em jogo são conjuntos intrincados de inter-relações. Isso geraria distintas interpretações, inclusive, do instituído legalmente pelos reformadores.

Dessa forma, podemos afirmar que, mesmo com todo o esforço por marcar uma memória projetiva da política da Secretaria Municipal de Educação, marcada pela tentativa de ruptura com um fazer tradicional e com uma pedagogia bancária, a proposta de formação dos educadores da rede precisou de um tipo de expressão que se achegasse aos educadores, tornando-se familiar e, ao mesmo tempo, gerando possibilidade debates e reflexões. Por desejarem a adesão de todos os adultos educadores, tentaram considerar inúmeros fatores, no entanto, essa seria uma impossibilidade, não haveria possibilidade de calcular todos os fatores e elementos que entrariam em jogo. Exatamente por esse motivo, chegaram a efeitos, considerando o sentido dos enunciados, que talvez não tivessem desejado.

Na mentalidade, ou cultura, dos reformadores, as formas do fazer escolar, cristalizadas na memória dos professores, poderiam ser superadas e substituídas pelo instituído na documentação promovida pela gestão de Paulo Freire, na concepção reformadora da gestão, cujo documento principal era o Regimento Comum das Escolas Municipais, formulado por meio de debates, discussões e reflexões. Tal regimento foi resultado de um projeto do que chamaram Reorientação Curricular, dado que esse era o centro da proposta, da qual germinava a concepção de currículo. O currículo não seria somente os componentes da “grade horária” do estudante, como todas as relações entre agentes sociais e conteúdos. Essa concepção, na “crença messiânica” a que se refere Viñao (1996), seria adotada pela rede que poderia passar a outro tipo de funcionamento, alterando as culturas escolares vigentes e avaliadas como tradicionais/bancárias.

Ainda que notemos uma tentativa de abandonar o caráter prescritivo, dada a promoção de debates e um ir e vir de negociações entre a administração municipal e a coletividade de educadores da rede, ficou visível uma forma de fazer que obedecia a um protocolo: os conteúdos eram decididos por grupos menores e mais próximos ao gabinete do secretário, as formações pretendiam inculcar valores para alcançar um intuito mais abrangente e sintetizado na metáfora de mudar a cara da escola.

Essa escola, que era a própria Secretaria Municipal de Educação, almejou passar de autoritária e despótica a construtora coletiva de conhecimento e formas de pensar. No entanto, ainda assim, pressupôs colocar algo na cabeça cheia dos profissionais da educação da rede, a fim de gestar unidades escolares democráticas e populares, de acordo com a compreensão da administração petista. De certa forma, utilizando o poder, estabeleceram limites mais flexíveis, ainda assim, limites impostos hierarquicamente.

Isso remeteu ao que defendera Viñao (2002), em *Sistemas Educativos, Culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Nesse texto, nos capítulos quinto e sexto, o autor aborda as questões das reformas, inovações e mudanças educacionais, pautado no conceito de cultura escolar. Para ele, a cultura, ou culturas escolares, deve ser o objeto de observação para identificação das transformações educacionais, por isso, defende o conceito como central para análise que historiadores da Educação devem empenhar-se em elaborar.

Especificamente nesses capítulos, o autor indicou que, ao campo da História da Educação, cabe aprofundar o olhar para analisar as reformas educativas e compreender seu fracasso para além de indicar que há uma lacuna entre os efeitos que pretendiam e o que alcançaram. Para Viñao (2002), a maior parte das pesquisas se empenha em transitar entre documentos oficiais, leis, recursos financeiros e meios materiais, transformações sociais e políticas, resistências ou obstáculos encontrados, falta de apoio ou clima desfavorável a mudanças, interesses corporativos avessos a mudanças, fragilidade ou contradições da reforma pretendida. Em geral, faltam os estudos que situassem as reformas nos fenômenos de longa duração e nas questões concernentes a rupturas e continuidades educativas (VIÑAO, 2002, p. 67).

Por isso, propõe que, considerando o termo cultura escolar, as pesquisas se concentrem em observar se as reformas consideram ou não os conjuntos de tradições e regularidades institucionais que foram sedimentadas no decorrer do tempo, com suas regras de jogo e suposições e pressupostos compartilhados. Já que são estes que permitem aos professores organizar suas atividades, conduzir suas aulas e adaptar e transformar as

exigências frente à cultura escolar que encontra nas unidades escolares (VIÑAO, 2002, p. 67-69).

Viñao (2002), dessa forma, aponta que os fracassos se devem exatamente à dificuldade dos reformadores em observar esses elementos que compõem a cultura escolar. Faltar-lhes-ia a condição de olhar, dado o papel de reformadores e crentes da mudança, os elementos que constituiriam as culturas escolares. Citando Goodson (1995), Viñao (2002, 1996) assevera que há uma tal crença messiânica na capacidade das reformas que, em geral, reformadores não perceberiam ou se esqueceriam a realidade cotidiana das instituições docentes e suas práticas educativas nas classes de estudantes que conduzem com suas aulas. Nesse sentido, reformadores pareceriam produzir uma visão focalizada no presente e destacada dos contextos que constituiriam as instituições historicamente. Por isso se fixariam em marcos mais amplos, pautados em questões de legislação e estruturação, criação de currículo e conteúdos, envolvimento de metodologia, estratégias de ensino, materiais e formas de avaliação (VIÑAO, 2002, p. 72).

Por isso, o entrave das reformas e transformações dos sistemas parece recair sobre a atuação dos professores. Não à toa, exatamente sua prática passa a ser revista e abordada com a necessária modernização - tal como apontaram os descritivos encontrados no catálogo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação e os enunciados de *freireanos*, que postularam a prática da época como *paradigma contra-hegemônico*.

Os professores, supostos agentes da mudança - também suposta - são um problema para os reformadores, gestores e supervisores responsáveis, partindo da administração educativa, que devem aplicar, são o problema. Inclusive quando, como costuma acontecer, os ditos reformadores, gestores ou supervisores foram antes professores. A mudança de posição implica sempre uma mudança de perspectiva, uma nova mentalidade e uma também nova identidade profissional (VIÑAO, 2002, p. 73 - 74)<sup>43</sup>.

Por isso, o autor elencou as características dos reformadores, em sua exposição sobre os desdobramentos que esse papel exerce em confronto com os professores. Indicou um confronto entre reformadores e gestores diante dos professores, já que reformadores costumariam ter uma tendência à uniformidade, uma concepção

---

<sup>43</sup> Los profesores, supuestos agentes del cambio –también supuesto– son un problema para los reformadores, gestores y supervisores responsables, desde la administración educativa, de que las reformas se apliquen: son “el problema”. Incluso cuando, como es habitual, dichos reformadores, gestores o supervisores han sido antes profesores. Un cambio de posición implica siempre un cambio de perspectiva, una nueva mentalidad y una también nueva identidad profesional (VIÑAO, 2002, p. 73-74)

mecanicista, uma tendência a buscar fontes acadêmicas e profissionais e teriam uma concepção monocrômica e técnico racional da distribuição e usos do tempo escolar. Esta última combinada e condicionada pelo tempo de mandato dos responsáveis políticos. Enquanto a tarefa dos professores se caracterizaria por uma pressão do imediato, pelas contingências cotidianas e necessidades momentâneas particulares, atenção à relação pessoal com os estudantes, obrigações em corresponder a prazos fixados e prescritos do exterior - pautados, inclusive pelas incertas mudanças promovidas por reformas. Os professores manifestam predisposição em obter informações da experiência dos pares de seu centro docente, em consultar as fontes internas às instituições escolares, além de grande desconfiança em relação às ideias e prescrições dos que não estão na lida docente (VIÑAO, 2002, p. 74 - 75).

Pautados nessa contribuição de Viñao (1996; 2002), verificamos como se deu esse dinâmico processo de constituição de um *paradigma* de formação de professores, por meio da reforma empreendida por Paulo Freire e seus coetâneos, na atuação frente a Secretaria Municipal de Educação. Sinteticamente, podemos afirmar que se tratou de uma reforma, ao tentar imprimir as concepções do fazer democrático e de valorização e acolhimento dos estratos populares. Isso dispendeu uma energia exterior às unidades escolares, depositada institucionalmente por um poder instituído legalmente e enraizado em pilares documentados na administração municipal, que se esforçou por transformar também o jeito de administrar a cidade, ou seja, um poder reformador. A gestão pretendia uma reforma que se espalhou por todos os segmentos, incluindo a rede de educação municipal.

Não defenderemos aqui se foi fracassada ou exitosa a reforma proposta, mas convém mostrar alguns vieses, talvez não calculados, dos efeitos de sentido gerados pelos enunciados construídos. Um deles está na tentativa de travar diálogo com os responsáveis pelos estudantes da rede, compreendidos com a categoria povo. Ao utilizar boletins e cartilhas para (in)formar o povo, a fim de favorecer, estimular e motivar a sua participação. Notamos haver uma concepção de quem seriam os agentes do povo, representados por personagens em pequenas narrativas aos moldes de histórias ilustradas. Também se representam por ilustrações a escola, os estudantes, os funcionários e os professores. Nesse material, verificamos as concepções que se chocam com uma gestão que tentava ser progressista e mudar a cara da escola.

Observamos que, nesses materiais, houve uma tentativa de formação mais ampla de educadores, porque a proposta precisava, para ser exitosa, da participação popular.

Podemos adiantar que aí se encontraria o fio de Ariadne para vencer o labirinto de Delphos. Nesse aspecto, haveria de estar a possibilidade de êxito da proposta, por isso, o empenho em elaborar material de comunicação com as comunidades escolares, até mesmo para atacar as frentes de resistência que haveria na atuação dos profissionais da rede. No entanto, o empenho nessa comunicação pareceu alcançar muito parcialmente a população, pelo que observamos da possibilidade de alcance desse material, apoiados no número de tiragem de cada boletim e cartilha.

### **3 - A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NA REDE PARA UMA ESCOLA COM A CARA DEMOCRÁTICA: MATERIAIS DE (IN)FORMAÇÃO; MODERNIZAÇÃO DE PRÁTICAS; RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

Neste capítulo, abordaremos o processo de (in)formação de educadores da rede municipal de Educação. Para isso, consideramos uma concepção mais alargada de quem seriam os educadores, elaborada pelas ideias de Paulo Freire. Por isso, contemplaram o conjunto de educadores: os professores, coordenadores pedagógicos, diretores das unidades escolares e a comunidade escolar mais ampliada. Devemos retomar que, quando nos referimos à comunidade escolar mais ampliada, estamos considerando também as mães, os pais, os responsáveis, os funcionários operacionais, aqueles adultos que circulavam nas unidades escolares e delas participavam.

Trataremos as fontes que intitulamos boletins e cartilhas, material que utiliza a verbo-visualidade em sua composição. Tentaremos explorar o máximo de sentido que eles nos oferecem, considerando a nossa leitura frente a camadas de contextos que os estratos de tempo nos permitem. Possivelmente, chegemos a interpretações que não estavam conscientemente formuladas na intenção dos autores dos textos; no entanto, fazem parte de seu sentido, pois movimentam significados que nos alcançam e já eram parte do conjunto de material sógnico coetâneo.

Um pequeno e rico conjunto de fontes exploram a verbo-visualidade<sup>44</sup> e dão indícios do processo de formulação dos Conselhos de Escola e do Regimento Comum e da concepção ou mesmo avaliação da gestão sobre o “popular”, ou seja, a clientela a quem o projeto do partido pretendia alcançar. Esse pequeno e rico conjunto correspondeu a tentativas de comunicar às comunidades escolares educacionais as novas propostas da Secretaria Municipal de Educação, de modo a promover a formação das comunidades escolares na perspectiva da gestão. Tal conjunto de fontes mostra, pela força da representação da linguagem escrita e visual, concepções sobre a escola, a comunidade, o professor, os materiais etc.

---

<sup>44</sup> Consideramos o conceito de verbo-visualidade defendido por Brait (2013), em que na dimensão constitutiva do enunciado, na produção de sentidos, estão presentes a linguagem verbal e a visual, não podendo ser separados sob pena de perdermos parte de sua expressividade e, portanto, da compreensão de suas formas de produção de sentido.

Trata-se de cartilhas e materiais de formação que versam sobre prestação de contas à comunidade, também abordam as transformações promovidas pelo projeto de Educação Pública Popular, além de orientar sobre o funcionamento do Conselho de Escola, das mudanças da seriação substituída pelo conceito dos ciclos, mudanças de perspectivas sobre o currículo etc.

A maneira com a qual esses materiais foram construídos, considerando uma certa estética, são expressões comunicativas que pretendiam dar conta da manifestação de uma experiência e transformá-la em representação concreta (ou ao menos em simulação de concretude por meio da ilustração). Nesse esforço há a manifestação da tentativa de fomentar a participação popular, por meio da inclusão das vozes das comunidades, representadas pelo pai mecânico, pela mãe dona de casa, pela professora negra, pelos agentes de limpeza, também a criança pequena. Esses personagens foram incluídos nas representações como forma de responder à ideia de que educadores não seriam apenas os professores, coordenadores e diretores, responsáveis pelo fazer escolar. Nas ideias de Paulo Freire a escola é uma rede de relações que precisa participar de um diálogo no interior da escola.

Na observação e análise inicial desse material, notou-se a tentativa da gestão petista de fazer valer a demanda relacionada à participação popular, presente no documento de Planos e Metas da gestão para o ano de 1989. Nesse documento, há definições acerca dos objetivos da Administração Municipal de São Paulo para se alcançar até o fim do exercício de 1989.

O texto do documento de Planos e Metas da gestão para 1989 é introduzido por breve descrição do Plano Emergencial, elaborado antes da posse, por meio do qual se constatou o estado calamitoso em que Luíza Erundina e seus auxiliares receberiam a prefeitura. Na descrição dessa situação, incluíam-se “estoques vazios, edificações, máquinas e veículos em graus variados de deterioração, cofres esvaziados e contas não pagas em quantidade”. Por isso, para os cem primeiros dias da gestão, o plano emergencial era evitar o “iminente colapso dos serviços essenciais, recuperar o caixa e iniciar a paulatina liquidação dos atrasados”. Também indicava que havia necessidade de consertar edificações, máquinas e veículos, além de refazer os estoques de mantimentos, medicamentos e material hospitalar. Essa breve descrição monta um cenário de penúria e limitações consideráveis, várias delas contornadas nos primeiros cem dias de governo.

Após a descrição, breve e sucinta, do estado de calamidade em que se encontrava a Administração Municipal, o documento se preocupou em prestar contas das ações que

foram executadas. Entre elas, são enunciadas a melhora da situação financeira que permitiria avançar em metas mais ambiciosas para 1989: recuperação da frota de ônibus, da empresa pública que servia à cidade na época (Companhia Metropolitana de Transportes Coletivos); melhoria do tráfego e transporte, iluminação pública e pavimentação. Foram consideradas prioridades no governo as áreas nomeadas alimentação, habitação, saúde, transporte e infraestrutura urbana.

Poderíamos nos questionar sobre o fato de que a área da Educação, como pasta, não estivesse nesse grupo de prioridades, porém convém pensar que se houve um estado calamitoso nas contas públicas, por isso, no primeiro ano de governo era necessário escolher o que fosse mais emergencial. Notar que na recuperação dos edifícios e abastecimento de materiais não se enunciou a especificidade dos edifícios escolares ou dos materiais escolares também é expressivo.

Para melhor contextualizar essa situação é necessário lançar olhar para uma situação conjuntural da América Latina nas décadas de 1980 e 1990. Um arranjo político que emoldura a situação dos países periféricos, que à época passavam por estruturas econômicas que pretendiam controlar a inflação e acalmar as instituições financeiras internacionais. Tratava-se de um contexto conturbado em que as tendências e perspectivas políticas se desajustavam com o binarismo “esquerda/direita”; “Socialismo/ Capitalismo, em intensa desconstrução. Isso levou a uma condição de hegemonia dos discursos neoliberais, dado o desarranjo da esquerda, como nos asseverou Torres; O’Cadiz; Wong (2002).

A década iniciada em 1980 já foi rotulada de “década perdida” na América Latina. Foi durante esta década que a região viveu um ciclo de inflação elevada, até mesmo de hiperinflação, nunca antes sentidas. As crises do petróleo de 1973 e 1982, em conjunto com a crise da dívida dos anos 80, deixou a região num estado de caos econômico. Confrontados com a subida das taxas de juro internacionais, tornou-se cada vez mais difícil para os países da América Latina cumprir os prazos de pagamento das dívidas. Organizações financeira internacionais (como o Fundo Monetário e o Banco Mundial) exigiam que os governos da região adoptassem políticas de ajuste estrutural, por forma a fazer face a dificuldades da balança de pagamentos e do défice fiscal. [...] As tendências para a globalização económica, a deterioração das condições políticas e económicas, em particular a hiperinflação em países como a Argentina e o Brasil, o aparecimento de governos neoliberais, o desaire político da esquerda latino-americana, o fracasso da revolução socialista na América Central nos anos 80 (isto é, na Nicarágua, El Salvador e Guatemala) e o colapso das economias socialistas criaram as “condições ideais” para que em toda a região fossem implementadas integralmente as políticas de ajustamento estrutural (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 43-44).

Assim, considerado esse contexto, sabemos que a cidade de São Paulo – megalópole latino-americana – sofria os impactos desse cenário. Por isso, as políticas da gestão tentavam apontar para outra possibilidade de governo, de concepção de governança apoiada em pilares importantes na esquerda latino-americana. A ideia de que as esquerdas falharam devido às experiências frustradas de revolução, geraram reatividade nos discursos em diferentes localidades do mundo. No Brasil, o Partido dos Trabalhadores se via como combatente diligente do neoliberalismo que gerava situação calamitosa no cenário político e econômico brasileiro.

Wasserman (2010) esclareceu que a condição da esquerda na América Latina, apontada por Torres; O’Cadiz; Wong (2002) como “desaire político”, após ser cercada e combatida violentamente pelos governos neoliberais, era a de atuar sobre pontos específicos tais como: luta por justiça social e participação popular. Tal atuação visava reduzir os efeitos das políticas neoliberais, atuantes nos cenários político e econômico com ideias que circulavam ao redor de metas de controle inflacionário e ajustes das economias. No Brasil a economia no fim dos anos 1980 passava pelos planos do governo Sarney, que tinha os mesmos procedimentos do manuseio neoliberal da economia e da política.

Aos 15 de janeiro de 1989, em transmissão em rede nacional, o presidente José Sarney anunciava mais uma medida para contenção da inflação: o Plano Verão. Tal plano sucedeu outros dois mal-sucedidos, o Plano Cruzado e o Plano Bresser. O cenário era composto por hiperinflação que ultrapassava a marca de 1500% ao ano e lastimava, principalmente, o trabalhador assalariado, que perdia substancialmente seu poder de compra e sua capacidade de manter sua sobrevivência.

José Sarney, em várias ocasiões, comunicava-se em rede nacional para anunciar medidas econômicas para o combate da galopante inflação com congelamento de preços, indicando o necessário sacrifício dos brasileiros e brasileiras, que também passavam a ocupar a função de vigia dos preços nos supermercados. Como consequência o mercado passava à cobrança de ágio e praticava o desaparecimento de gêneros essenciais das prateleiras dos mercados. De acordo com o pronunciamento do presidente da república, em rede nacional, aos 15 de janeiro de 1989, convocava “o país para uma obra comum de salvação nacional”. Enfatiza a necessidade de diversos sacrifícios para a defesa da situação econômica brasileira.

Por isso, podemos inferir que o plano de metas para 1989 partia da necessidade de enfrentamento dessa situação mais abrangente, em nível federal, que gerava impossibilidades para considerável parcela da população, inclusive para realização de obras e projetos na capital paulista. Considerando esse cenário, evidenciou-se que os conjuntos de prioridades também pretenderam responder às dificuldades advindas do cenário econômico brasileiro.

Na seção intitulada “Diretrizes gerais do nosso governo” o documento estabeleceu dez pontos essenciais que se concentrariam 1. na opção por um governo que servisse à coletividade, em detrimento de interesses econômicos minoritários; 2. na defesa do município e dos demais que vivem em situação de penúria financeira, constituindo uma Frente de Prefeitos; 3. na austeridade do uso de recursos e na busca por novas fontes de financiamento para enfrentar e solucionar graves problemas sociais; 4. na racionalização e moralização administrativas, barrando privatização injustificada de serviços; 5. na transparência do governo a serviço das lutas por liberdade e democracia, fomentando a participação social; 6. na criação de mecanismos de participação e controle popular e descentralização administrativa; 7. no estímulo e fortalecimento da organização popular em movimentos sociais e conselhos populares, respeitando sua autonomia; 8. na contribuição para que no serviço público se consolide a ideia de serviço ao povo; 9. no fortalecimento da autonomia do poder legislativo municipal; 10. nos esforços por colocar a cidade no cenário internacional das grandes metrópoles. (PLANO de Metas - síntese, 1989, p. 5-9)

Vale ressaltar que, dos dez pontos das diretrizes, três se concentraram na ideia de contribuir para a participação e controle pela classe popular. Isso ratificaria a perspectiva de Wasserman (2010) sobre os pontos de atuação da esquerda subcontinental. Participação e controle do poder pelas classes populares não seria apenas uma ideia, mas também um projeto com ações específicas, tais como o Conselho de Escola, que passa a ser plano da gestão municipal e uma das frentes de um projeto mais amplo capitaneado pela prefeitura petista.

Convém considerar, como forma de confirmação da nossa leitura, o fato de que o documento afirma que:

O Plano de Metas para 1989 reafirma compromissos assumidos durante a campanha eleitoral e também as diretrizes de governo que apresentamos à sociedade. As prioridades de Governo para este período estão agrupadas em cinco áreas: alimentação, habitação, saúde,

transporte e infra-estrutura urbana. Duas outras orientações merecem destaque neste Plano: um programa de atendimento a demandas da força de trabalho, em uma situação de agravamento da crise econômica; e a dimensão educacional e cultural que deve permear toda a ação do governo (SÃO PAULO, 1989, p. 3).

Neste excerto do documento, evidencia-se uma preocupação que atravessa as diretrizes e as metas da gestão. Trata-se da promoção de uma formação educacional e cultural, que transparecia uma forma de concepção da relação entre governo e sociedade. Nota-se que o termo povo é enfatizado em expressões que o representariam, tais como trabalhadores; setores populares e a periferia; participação popular.

É premente considerar que, nessa acepção da palavra “povo”, há um conjunto de concepções, há uma valorização da ideia de que ele é parte do governo, já que não é concebido como dotado de passividade. Mesmo porque, na ideia que alicerçou as ações da gestão de Luíza Erundina, o poder do governo municipal seria tripartido, considerando a instância burocrática do Estado e seus representantes, os movimentos sociais ou usuários dos serviços públicos e os servidores públicos.

Na seção sobre a metodologia para execução do Plano de Metas para 1989, há sete itens: 1. Controle financeiro; 2. Planejamento; 3. Descentralização/regionalização; 4. Democratização; 5. Políticas em relação ao funcionalismo; 6. Reforma Administrativa; 7. Comunicação.

Em “Planejamento”, a metodologia consistiria, de acordo com o documento, em incorporar demandas dos movimentos populares e da população em geral, dando origem à elaboração de um “Plano Trienal” com participação do Poder Legislativo e dos setores organizados da sociedade, por meio de “Núcleos Regionais de Planejamento”. Assim como no tópico “Descentralização/regionalização”, enfatiza-se a desconcentração e a descentralização, por meio da regionalização como método de governo, dado que os movimentos populares têm âmbito local. Também no tópico “Democratização” há a corroboração da ideia de que a administração deve contar com o controle popular, reforçado pelo que se expõe sobre a função da “Comunicação” como maneira de informar, esclarecer e orientar para a participação popular. Por isso, o documento insiste que haja comunicação direta com a população.

Em “Metas do Governo Municipal de São Paulo para 1989”, enfatiza-se a concepção de que a administração deveria contribuir para o pleno exercício da cidadania, por meio da participação no acesso a bens e serviços e nas decisões políticas, que se dariam na “definição de prioridades e no controle e fiscalização da ação do governo”.

Para isso, reconhece-se a necessidade de que todos os setores da gestão pusessem a caminho um projeto de educação popular, a fim de que o povo pudesse efetivamente participar do governo de modo ostensivo e qualitativo. A ideia de que houvesse um novo ordenamento institucional, pautado no poder tripartido era o ideal buscado.

[...] um governo democrático e popular supõe mudança de comportamento das relações povo-governo, o que implica na substituição [de valores] e criação de novos valores, na formação de uma nova mentalidade. Para tanto, a educação popular e cultural como processo pedagógico devem permear toda e qualquer ação do governo. (SÃO PAULO, 1989, p. 17).

Considerando o cenário econômico nacional, em sua principal imagem, na precariedade e na calamidade constituída por inflação galopante e incontrolável, além de um enorme endividamento externo; a gestão petista no município afirmava que era necessário priorizar segmentos e regiões esquecidas que nomeavam “setores populares e a periferia”. Esse não é um mero detalhe, tampouco deve ser considerado sem levar em conta o que isso significa no discurso da gestão e, especificamente, da Secretaria Municipal de Educação.

Afirmar que se deve priorizar os setores populares e a periferia recorre a uma imagem desses esquecidos à margem do sistema, era necessário definir quem seriam. Assim, vê-se, por um lado, uma concepção que oscila entre considerar a dignidade do povo e sua natural condição de controlar o governo e partilhar o poder e recuperar a cidadania, após longas décadas do Regime da Ditadura Militar; por outro, a perspectiva que o considera não preparado e, por isso, precisaria de um trabalho de formação para mudança de mentalidade<sup>45</sup> - ainda que se possa interpretar que houve uma perda e não uma original falta. Subjacente à ideia de formar o povo para exercer controle e participar do governo está a ideia de eliminar as práticas de assistencialismo que fomentam a submissão e a discriminação. Por isso, seria um trabalho de conscientização que, envolvendo todos os segmentos e secretarias do governo, garantiria uma tal mudança - talvez uma revolução – pela qual o povo tomaria seu lugar de poder. O documento de

---

<sup>45</sup> Evitamos o uso da palavra mentalidade a fim renunciando à perspectiva da História das Mentalidades, cujo referencial se distancia das opções que fizemos, dada a nossa pretensão de identificar a experiência circunscrita no recorte temporal proposto e nos documentos a que tivemos acesso. No entanto o uso do termo “mentalidade” está presente em importantes documentos, tem ele um sentido comum, sem rigor conceitual, apontando para o significado de “formas de conceber ou formas do pensar e agir”.

plano de metas para 1989 é expressivo, do ponto de vista discursivo, e dá mostras de um esforço por realizar os valores democráticos e profundas transformações.

Ainda que a categoria povo, como já afirmaram marxistas, seja demasiado abrangente, ao que os textos indicam, trata-se de considerar matizes dentro desse termo. Inicialmente, ele se pretende republicano, ampliando a participação à sociedade em sua composição; tal como Luíza Erundina defendeu, em entrevista à Revista Teoria e Debate, em 1991. No entanto, entre oscilações e controles nos usos das palavras, vê-se que a tentativa foi de centralizar a significação do termo nas classes trabalhadoras, nos segmentos populares, nas periferias - considerando que não havia interesse em deformar princípios importantes ao partido, dado que era a oportunidade de dar uma prova de que suas teses teriam por consequência e resultado transformações significativas para essa parcela, que compunha a maioria da sociedade.

O documento manifesta que havia a necessidade de estabelecer novos valores nas relações sociais, para a mudança nas formas de administrar o poder. Tomando isso como pressuposto, considera que era necessário organizar o povo, a classe popular, a classe trabalhadora. Mas que concepção de classe trabalhadora, de povo, de periferia, de participação teria a gestão petista? Para responder a essa indagação, será necessário um caminho para o esclarecimento dessas concepções. Para isso, escolhemos partir do material que dispomos, a fim de mostrar que os limites dessas formulações dos dirigentes da Secretaria Municipal de Educação sob as ideias de Paulo Freire. Para o momento, é necessário fixar atenção no esforço que esse documento deu mostras, assim, depois de um caminho de observação e análise chegar ao lampejo resposta que as cartilhas e boletins ofereceram.

Com isso, pretendemos desenhar um esboço de conceitos e concepções que circularam na rede e pretendiam formar um perfil do professorado, dos educadores de profissão, funcionários da rede. Tal perfil pretendia se construir alterando as formas de conceber, sentir, agir, para gerar uma práxis democrática e libertadora.

### **3.1 - Uma formação com novos recursos: os materiais de veiculação da (in)formação nas comunidades**

Para tentar compreender como se deu a formação dos educadores nas comunidades escolares, de forma a captar a tentativa de atrair a participação popular, abordaremos um conjunto de fontes que a considerava interlocutores do fazer escolar e

educativo. São materiais, tais como o folheto, a cartilha e o boletim, que faziam a divulgação das mudanças e das propostas da rede municipal na gestão de Luíza Erundina. Trata-se de documentos em que as imagens manifestam representações importantes sobre o professor, os funcionários da escola, a escola, estudantes, pais, mães, responsáveis. Podemos dizer que, por serem materiais para fomentar a participação popular em um projeto de Educação Pública Popular e Democrática, dialogariam com o povo.

Pretendiam, como objetivo principal, informar e formar as comunidades escolares para uma concepção de trabalho educativo que rompesse com um imaginário pautado na pedagogia “bancária”, na perspectiva tecnicista que prescinde das interações humanas em nome de um processo neutro. Tal objetivo servia a uma meta mais ampla e audaciosa da gestão de Luíza Erundina: tornar o governo um governo do povo, para o povo e pelo povo; por isso, servindo a um destino maior que era a concretização da democracia, na cidade de São Paulo e no Brasil.

Importante salientar a natureza desse material dado que, na maior parte das vezes, estamos diante de fontes em que se utiliza a verbo-visualidade. As linguagens verbal e visual desempenham papel na produção de sentidos, efeito de sentidos, portanto, impedem-nos de analisar os elementos de modo segregado, sob pena de se perder parte de seus sentidos ou efeitos de sentido (BRAIT, 2013, p. 43). Assim, consideramos as representações estéticas pictóricas como tentativa de dar forma à experiência democrática, ou mesmo a uma ideação de participação democrática, a que a gestão se incumbia; além de compreendermos ser, também, a maneira de dar forma à maneira com a qual a instituição - que passa a ser o sujeito dessa produção - percebia as comunidades.

É essencial, também, notar que a impossibilidade de separação entre o verbal e o visual, ao criar uma estética, cria uma ambientação em que o cognitivo-teórico e o ético-prático se articulam revelando a interação entre as ideias e suas interpretações. Sabemos, pois, que o primeiro passo para a formulação desse material está na articulação verbal de enunciados que participam de um discurso maior, representado pelas ideias de Paulo Freire. Tais ideias fomentaram um fazer educativo que tentou a ruptura com tradições anteriores, manifestando um modo de refratar as ideias que constituíram uma escolarização elitista. Isso inspirou os envolvidos na elaboração desses materiais e terminou por revelar uma estética em um projeto de construção de sentido verbo-visualmente constituído (BRAIT, 2013, p.52).

A sensibilidade estética, manifestada nos materiais destinados à população geral, apresentou-se com um registro próprio de centros urbanos, da arte urbana. Essa escolha

levou a gestão da Secretaria Municipal de Educação a convidar artista reconhecido nas artes do grafite e, estruturou-se aos moldes de publicações livres, não oficiais, manualmente confeccionados e pautados na liberdade de expressão. No entanto, essas características marcam uma intenção, dado que, ao ser uma comunicação de instituição governamental, utilizando recursos oficiais, adere ao que podemos classificar de comunicação oficial. Então a tentativa foi criar um cenário em que esses elementos constituíssem uma estética e uma sensibilidade para reiterar a ruptura já enunciada no conteúdo que estava sobre esse material, além de indicar representações que, ao fim e ao cabo, refratariam e refletiriam concepções de povo e participação popular.

A ideia de que o momento anterior era simbolizado e personificado na imagem de Jânio Quadros, famoso por ser populista e autoritário, também foi um recurso discursivo aglutinador. Sobretudo porque o prefeito havia exonerado os funcionários grevistas de 1988. Inclusive a revogação dessa medida foi a primeira decisão da prefeita Luíza Erundina, publicada em 1º de janeiro de 1989. A associação dessa medida a outras semelhantes serviu para que, na figura desse prefeito, estivesse concentrada uma carga de valoração negativa; enquanto na figura de Luíza Erundina, revogando a exoneração dos servidores e convocando-os de volta, esteve sintetizada uma valoração positiva que se apoiava no conceito de “fazer democrático”. Esse elemento de avaliação promovia uma possibilidade de aglutinação na rede, poderia também gerar coesão no grupo.

Não queremos dizer que se tratava de uma ação premeditada de modo a alcançar esse fim, especificamente. No entanto, houve algum tipo de intencionalidade que ultrapassaria o nível de uma decisão individual, pautada em crenças pessoais, para pertencer a uma ação que simbolizaria o fazer de um grupo, especificamente dos agentes da esquerda.

Essa ideia é corroborada por um episódio narrado por meio do ofício no. 45/90, que aborda a proposta de criação do Centro Municipal de Formação Permanente de Educadores, datado de três de julho de 1990, dirigida ao Secretário dos Negócios Extraordinários, Sr. Ladislaw Dowbor<sup>46</sup>. Nesse documento, a responsável pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT), Ana Maria Saul, fez um breve histórico sobre o prédio que a prefeitura construiu para ser o Centro de Treinamento da Secretaria Municipal de Educação, em meados de 1974. Fora ele inaugurado como centro de treinamento e possuía

---

<sup>46</sup> O então secretário é professor na Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na área de economia. É um intelectual progressista, pesquisador e faz parte do grupo de exilados políticos, perseguidos pela ditadura militar.

recursos para alcançar a finalidade a que se destinava. Aos poucos, as salas desse centro foram ocupadas pela Guarda Civil Metropolitana. Ela afirma “perdemos o prédio da Secretaria Municipal de Educação que, definitivamente, saiu do seu rumo histórico”. Também indica que a perda se deu para a Guarda Civil Metropolitana, um “golpe duríssimo para os educadores, não apenas petistas, ainda não assimilado” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, OFÍCIO N. 45/90).

Ao afirmar que perder o prédio para a Guarda Civil Metropolitana foi um episódio mal avaliado pelos educadores bastaria, teria sua significação completa. No entanto, a observação entre vírgulas “não apenas petistas” revela a intenção de promover, com a criação do Centro de Treinamento, a possibilidade de promover a coesão entre petistas e não petistas. Isso reforça a ideia já explorada em nossa pesquisa de mestrado, em que defendemos que a SME-PT herdou a forma de trabalho do partido, incluindo suas narrativas.

Vale ressaltar que a polícia foi o principal aparato de repressão da ditadura militar, agentes policiais foram os responsáveis por perseguir e executar muitas personalidades que denunciavam e combatiam os abusos do regime ditatorial. Essa memória é uma onda sempre presente entre aqueles que se identificavam com as ideias progressistas. Devemos também assinalar que o verbo *perder* complementado com *para a GCM* (Guarda Civil Metropolitana) estabelece uma significação relacionada à derrota. Assim, a GCM seria vencedora em relação aos professores. Essa narrativa precisaria ser transformada durante a atuação de uma gestão democrática da esquerda, como maneira de recuperar um espaço perdido na guerra contra a ditadura.

Podemos questionar tal perda, ou mesmo a ideia de recuperação; dado que isso valeria a relacionar o tempo anterior à ditadura militar a um momento em que os espaços, prédios, elementos de poder da sociedade, pertenciam àqueles que defendiam os ideais democráticos. A ideia de houve um tempo anterior quando o poder estava em posse de grupos democráticos é uma concepção forte na valoração da esquerda, no entanto, parece ser um tempo mítico, um espaço-temporal idealizado e utópico a que se retorna sempre como elemento comparativo.

Dessa forma, a retomada do edifício como Centro de Treinamento da Secretaria Municipal de Educação parece, do ponto de vista discursivo e da elaboração de material sógnico, uma forma de vencer um tempo de dureza e perseguição policial, vencer um tempo em que a memória faz referência ao silêncio e à morte dos que se opuseram ao

regime militar, muitos deles professores e participantes das redes de sociabilidade a que Ana Maria Saul, Paulo Freire, Ladislav Dowbor, entre outros, pertenciam.

Além disso, pode ser compreendido como uma possibilidade de reunir (centro) os educadores da rede e engendrar a ruptura com o tempo anterior, que é tanto associado à gestão do prefeito, como ao tempo de ditadura militar e “recuperar” o espaço-tempo mítico da liberdade e da democracia. Por isso o trabalho de formação, não somente dos professores e gestores, mas de toda a comunidade escolar, nas várias unidades escolares, era um empenho que demandaria que a SME-PT tivesse um corpo presente, com um Centro de Formação, além da presença física do secretário, que passou a ter uma agenda itinerante como nos mostra um documento.

Em informativo da Assessoria de Comunicação e Imprensa, de 28 de junho de 1990, há um *release* enviado à imprensa escrita e falada sobre a presença de Paulo Freire em reuniões com diretores, coordenadores e professores. Há uma síntese da fala do secretário, indicando que a proposta da política da “administração busca a implantação de uma escola democrática, que permita a ampla participação no processo por parte de todos os educadores, alunos, funcionários e da comunidade”. Tal política democrática marca não apenas a atuação do secretário “mas é a marca do Partido dos Trabalhadores”, de acordo com o registro desse documento.

Nesse mesmo *release*, há a uma fala de Paulo Freire, indicada com o uso do discurso direto marcado pelas aspas, em que a perspectiva de combate à pedagogia anterior foi representada com a substituição da palavra evasão por expulsão. “Conseguimos diminuir o número de crianças reprovadas e expulsas, que chamam de evasão, mas não é evasão coisa nenhuma, é expulsão mesmo”.

Assim, um juízo valorativo se compôs e precisou se sustentar diante da cidade inteira, já que esse material teve como objetivo ser difundido no rádio, TV e imprensa escrita. Tratou-se de um posicionamento que indicava uma avaliação colocada no centro da prática institucional, que denunciou limitações de gestões anteriores em relação aos resultados de acesso e permanência de estudantes da rede municipal, sobretudo os de origem popular. A questão da “evasão” era um ponto crítico nas agendas dos governos, apontada por vasto número de publicações na área da economia da educação.

Para solucionar o problema, ou ao menos tentar solucionar, começou por questionar o termo “evasão”, recusando-o. Em seus enunciados, tal como o que foi reproduzido no *release* aos meios de comunicação, as “crianças populares não se evadem da escola, não a deixam porque querem [...] são *expulsas*”. Para que esse processo fosse

interrompido, o secretário afirmava ser necessário atacar as razões que levavam à expulsão das crianças das classes populares. Indicou que se deveria fazer uso “bem-feito do tempo escolar - tempo para a aquisição e produção de conhecimento”, para a formação dos educadores, estimulando-os a uma prática crítica que provocasse curiosidade e promovesse o levantamento de perguntas e questionamentos. Por isso, afirma que “os temas da expulsão e da reprovação serão tratados sempre em busca de soluções e encaminhamentos realistas e eficazes” <sup>47</sup>(FREIRE, 1999, p. 35-36).

Poderíamos pensar que a substituição do termo *evasão* por *expulsão* seja apenas uma forma de crítica ao que se compôs como política anterior, ou que todo o problema se concentrasse num exagero retórico. No entanto, era uma questão de abordagem que estabelecia a formação de consciência sobre os elementos e forças em disputa. Compreender que as crianças populares, tal como nomeadas pela gestão, eram expulsas, corresponderia a afirmar que o sistema educacional não considerava a sua existência, tratar-se-ia da reprodução da marginalização dos pobres que a sociedade imputa como pena.

Valeria considerar que nessa afirmação estava um conjunto vasto de informações sobre a educação brasileira que fora, desde sua origem, pensada para classes específicas que detinham direitos e recursos. Aqui abriríamos espaço para uma narrativa de séculos, considerando inclusive as agruras promovidas pela desigualdade social que tem sua origem na divisão da sociedade brasileira entre brancos livres e negros escravizados. Essa narrativa da nossa história está presente na expressão *expulsão*, ainda que não seja de modo explícito.

O que se pode inferir sobre o trabalho proposto pela SME-PT, sob a liderança e inspiração de Paulo Freire e suas ideias, é que promover uma ação que compusesse uma Educação Democrática Popular, no centro financeiro do país, significaria produzir significados em todos os agentes da rede municipal de Educação. Na nossa interpretação, indicaria a necessidade de promover uma presença visível que dialogasse e pudesse ouvir todos os agentes, assim cada unidade escolar teria o funcionamento condicionado pela presença popular e a Escola Pública Democrática e Popular existiria efetivamente, por isso a *evasão* era um mal a combater, a expulsão dos estudantes populares era um efeito nocivo à proposta e à democracia.

---

<sup>47</sup> Entrevista concedida à Revista Nova Escola e compilada no livro “Educação na cidade”, cuja primeira edição foi publicada em 1991, incluindo o texto *Manifesto à maneira de quem, saindo, fica*.

Devemos nos lembrar das palavras de A. M. Saul, A. Saul (2016) que asseverou o fato de que desenvolviam uma proposta *contra-hegemônica*. Nessa concepção o hegemônico estaria nas formulações que as elites estabeleciam como adequado, ou seja, tratava-se da manutenção de ideias que estavam na sensibilidade de uma classe social abastada em detrimento da sensibilidade e expressão cultural popular, sempre obliterada e marginalizada. Assim, valeria o empenho de atenção ao que Saviani (2013), ao abordar as pedagogias *contra-hegemônicas*, afirmou. De acordo com o pesquisador e professor, é possível

agrupar as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava a educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar (VASCONCELOS, 1989); e, quando dirigidas às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão de ideias populares e de exercício da autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. [...]

No quadro da primeira tendência, as propostas inspiradas na concepção libertadora geralmente se assumiam no âmbito da expressão “educação popular” e advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo [...] (SAVIANI, 2013 p. 415).

Nesses dois parágrafos, acessamos um enunciado que alude à origem das ideias que nortearam a elaboração dos documentos que pretendemos abordar nesse item. Era material que se destinava a informar e a formar agentes que requeressem sua participação como povo. A análise dos documentos que se destinavam a informar e formar as comunidades escolares apontou para uma concepção do trabalho educativo ancorada na ideia de que era necessário dinamizar as possibilidades de organização popular para que as comunidades fossem suas próprias educadoras.

Até o momento, na nossa elaboração, interpretamos que os enunciados orbitavam a ideia de que é necessário um combate a formas anteriores, metaforizadas e personificadas em Jânio Quadros, mas presentes em tempos anteriores, em décadas de prática (conforme afirmado por Ana Maria Saul em seu artigo). Por isso foi necessário um trabalho de elaboração de enunciados que se fizessem presentes para os professores, gestores, funcionários, toda comunidade de estudantes, mães, pais e responsáveis. Dessa forma, o trabalho com os boletins, cartilhas e panfletos pôde ser interpretado como a manifestação de uma presença corporificada e simbolizada pelos elementos visuais que compuseram esses textos.

Tais documentos nos auxiliaram a identificar as transformações almejadas pela gestão, em relação a uma valoração moral, dado que o objetivo, no que se pôde inferir, era transformar pensamentos e, também, comportamento. Assim, neles também se enunciam vozes de oposição, que foram tomadas como a utilização do *discurso alheio* (VOLÓCHINOV, 2021).

Vale ressaltar o sentido que o termo *discurso alheio* adquire para o Círculo de Bakhtin. Trata-se de um discurso, uma fala, dentro do discurso; trata-se da tomada de um enunciado de outro falante, de outro sujeito totalmente autônomo. Assim, a existência independente de outro sujeito, considerada em um enunciado, é tomada como alteridade composta no discurso e adicionada em sua formulação. Por meio da voz do outro, representada no enunciado, dá-se uma citação em que ele pode ser mais ou menos considerado em sua existência independente. Para o Círculo de Bakhtin há alguns modelos de transmissão desse discurso, ou seja, formas por meio das quais a existência do outro, diferente do discurso do autor, é considerada. Nesses tipos de tomada do discurso do outro, há possibilidades de tratamento que se manifestam na maneira como o autor trabalha com a criação de um narrador e em sua relação com os personagens (VOLÓCHINOV, 2021, p. 251 - 255).

### **3.2 - Representações do povo no projeto de Educação Pública Popular Democrática**

No material destinado à (in)formação para a comunidade escolar, o discurso do autor é institucional, portanto, é a voz da Secretaria Municipal de Educação. O *discurso alheio* se apresenta na formulação de vozes contrárias, discordantes, incrédulas, desconhecedoras em relação à proposta da Escola Pública Democrática Popular. Da mesma maneira, as vozes consonantes são alheias, pois representam um outro, pressuposto pela voz institucional, que desconhecem a proposta, mas se abrem para a levar em conta. Os enunciados são representados em histórias curtas e de grande simplicidade, utilizadas para veicular os ideais e a valoração institucional nas comunidades.

Iniciamos a abordagem desse conjunto de documentos com uma cartilha intitulada “Quer um conselho?”, de abril de 1990. Já na primeira página, que seria a capa, há o slogan da gestão de Luíza Erundina “São Paulo para todos” (figura 1). Trata-se de uma publicação com uma tiragem de 100 mil exemplares, impressa na Imprensa Oficial do

Estado de São Paulo, elaborada pelo Fórum de Democratização das Escolas Municipais. A ilustração ficou a cargo de Celso Gitahy<sup>48</sup> e a assinatura do Núcleo de Ação Educativa está presente.

Nesse material, a representação da comunidade escolar nas figuras de pais, mães e estudantes, assim como na de funcionários das unidades escolares apresenta particularidades que, em sua composição, mostram concepções de participação popular. Especificamente nessa figura 1, podemos observar a representação de uma cena com a composição verbo-visual, numa dinâmica e movimentação que elaboram um enunciado, cuja interpretação passa por identificar suas partes, na composição com o todo.

Na tentativa de identificação dos personagens que integram essa cena, há necessidade de perceber que o texto verbo-visual começa com uma pergunta: Aceita um conselho? Esta fala parece ser a voz de todos os personagens que estão de frente para o leitor.

Ao fundo, apoiando suas mãos nos ombros da auxiliar de limpeza, possivelmente seja uma professora negra, já que parece estar de avental branco (símbolo de sua atividade profissional). A personagem apresentada como uma mulher de óculos foi composta com uma indumentária diferenciada, com sua echarpe, brincos, sapatos de salto, por isso, possivelmente seja a representação da diretora da escola. Os itens de seu vestuário compuseram uma imagem que difere dos demais, delegando-lhe certa distinção. A seu lado, de camisa ou guarda-pó usado por professores homens, está um personagem cuja representação é de difícil identificação - poderia ser um funcionário administrativo ou um professor. O estudante, com caderno na mão, utilizando-o como pandeiro a girar equilibrado no dedo da mão esquerda, está de costas em posição de receber as informações proclamadas por Gizelda e a equipe da unidade escolar. Atrás dele, todos os interlocutores a que se destinavam as informações ali presentes, os leitores em sua ausência.

---

<sup>48</sup> Celso Gitahy, nascido em 1968, é um artista plástico urbano, conhecido por sua especialidade no grafite e no estenselismo. A repercussão de seu trabalho ganhou força ao ser escolhido como artista de referência para a ilustração de material para a SME-PT. Conferir: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa342658/celso-gitahy> Acesso em: 18 de fevereiro de 2023

**Figura 1** - Capa da cartilha “Quer um conselho?”, de abril de 1990.



Fonte: Acervo da Memória Documental da SME

A movimentação do olhar nessa imagem torna a cena também composta pelo leitor com quem o enunciado verbal dialoga. A luz, nessa composição, pareceu ter seu foco à frente esquerda, vinda do alto, de onde se ressaltava a figura animada no giz. A narrativa é simples e o principal personagem, Gizelda, é apresentado como testemunha das transformações que o Conselho de Escola seria capaz de engendrar.

A intensificação do signo giz se realiza em duplicação, já que há a representação pictórica e a utilização do significante presente na imagem acústica do nome que lhe deram (Gizelda). Imagem acústica e imagem pictórica trabalham para o sentido, manifestando a importância do processo educacional, por um lado; por outro, gera um efeito de humor e demonstra a intenção de surpreender o leitor com uma testemunha inusitada, construída por personificação, do que é possível promover com os conselhos de escola. Ao mesmo tempo em que um material, que demonstraria uma certa neutralidade e onipresença, toma para si a voz institucional. Além, disso, nota-se a tentativa de proximidade pelo uso da linguagem verbal informal e pela composição da ilustração.

O posicionamento dos personagens no espaço em que ocupam também favoreceu a interpretação do enunciado. Há uma lousa ao fundo, na qual se escreveu “conselho?”.

A lousa é um instrumento que representa, nessa figura, o fazer escolar, apareceu com uma pergunta, possivelmente o questionamento da aula que a cartilha pretendeu ministrar a seus interlocutores, destinatários, concretizados nas figuras dos responsáveis, ausentes na representação, presentes no enunciado.

Para compreender a presença da comunidade de responsáveis basta perceber a ocupação do espaço: equipe escolar à frente da lousa (ao fundo da figura), estudante de costas para o leitor e de frente para seus educadores, trabalhadores da escola. O estudante foi caracterizado não somente por sua estatura e diferença em relação aos adultos, como pelo caderno que é seu objeto de representação. Ele será responsável por iniciar um diálogo em casa com sua família, com seus responsáveis, a quem levará a cartilha explicativa sobre o projeto do Conselho de Escola. Assim, a cena será completada com a leitura da cartilha e a participação dos pais no conselho de escola.

Na figura 2, há uma primeira cena, ambientada numa oficina mecânica, onde um menino que ajuda o pai comenta sobre sua participação na eleição para o Conselho de Escola. O pai o questiona afirmando que “se conselho fosse bom, as pessoas vendiam”. Então a criança explica do que se trata, elaborando uma valoração positiva. “É legal [...] “resolveu diversos problemas”. Completa-se, então, a ideia enunciada na capa da cartilha, a cena se completou no diálogo do estudante com o pai.

Ainda sobre a narrativa que prossegue, o pai aludiu ao fato de que as escolas continuam com problemas e exemplifica com casos testemunhados por familiares: escola que teve problema com enchente; cobrança de dinheiro por parte da Associação de Pais e Mestres (APM) para resolver problemas de estrutura e recursos das escolas. A criança redarguiu, apresentando o Conselho de Escola como auxílio também para esses casos. O pai, então, formula uma pergunta “que diabos faz o conselho?”

**Figura 2** – Página 2 da cartilha “Quer um conselho?”, de abril de 1990.



Fonte: Acervo Memória Documental da SME-SP.

Na figura 3, está a segunda cena em que ocorre uma mudança de ambientação, e a personagem Gizelda sai de sua caixinha, de onde assistiu a muitas reuniões e de onde aprendeu sobre o Conselho de Escola e o que poderia ser capaz de realizar. Inicia, então, a arguição sobre o histórico dessa forma de participação. Apresenta os artigos do Regimento Comum das Escolas Municipais, destacando o artigo 38, que versa sobre “a natureza pública e gratuita da escola, direito da população e dever do poder público para atender às necessidades relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem do alunado, independente de sexo, raça, cor, situação socioeconômica, credo religioso e político”. Gizelda aponta ao que está ilustrado com páginas que representam a publicação no Diário Oficial do Município

A personificação do giz, substitui a figura de agentes da educação, principalmente do professor e transporta a um personagem a representação da objetividade da ação de ensinar, já que é o instrumento que registra o que se deve aprender. Isso torna essa voz proclamadora de um enunciado institucional, ganhando atributos de autoridade, pois além de testemunha ela é recurso de apontamento de conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos.

Essa expressividade da Gizelda é também acompanhada pela sua representação pictórica. Celso Gitahy a elaborou com fisionomia simpática, sempre sorridente. A princípio parece algo prosaico, até mesmo infantil, mas devemos considerar a tiragem de 100 mil exemplares como tentativa de alcance para compreender que a simplicidade da linguagem e da narrativa parece intencional alcançar a todos. Dessa forma a simplicidade é estratégia de alcance.

**Figura 3** - Página 3 da cartilha “Quer um conselho?”, de abril de 1990.



Fonte: Acervo Memória Documental da SME-SP

Esses enunciados, dotados de falas representadas por variantes discursivas informais, carregam a complexidade de ser composto por uma concepção do outro e de sua voz. Para Volóchinov (2021) “o discurso alheio é concebido pelo falante como enunciado de *outro* sujeito, sem princípio totalmente autônomo, finalizado do ponto de vista da construção” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 250).

Ao transpor para o material (giz) as vozes diversas que questionavam a proposta do Conselho de Escola, esse outro sujeito não é representado integralmente frente sua composição do discurso, na verdade ele é concebido dentro de um universo enunciativo. Isso se deve ao fato de que, ao compor o material concebendo quem é o outro, as réplicas de um diálogo maior são incorporadas e transformadas, faz-se, pois, referência a essas sem que sua origem esteja integralmente representada - feito que está no nível da impossibilidade se pensamos se tratar de material institucional que visava à formação de uma concepção favorável à transformação das escolas via participação popular.

A possibilidade de utilizar a voz originalmente constituída, ou produzir um efeito de sentido que se aproximasse dessa alternativa, é impraticável, seja porque ao conceber o outro sempre há uma adaptação - incluindo aproximações, distanciamentos, reduções, atenuações, obliterações - ou porque o enunciado deixaria de fazer opção por uma intencionalidade própria. No caso, enunciar vozes contrárias e dar-lhes estatura de

existência autônoma seria garantir sua validação, possibilidade que nenhuma comunicação oficial, dentro de uma ideologia oficial, fará sob pena de fracassar no objetivo de formar, conduzir e educar.

Se Gizelda, na inferência que aqui construímos, representa a voz institucional, a criança é sua mensageira para o exterior da escola. Ao pai mecânico, na figura 2, apresentado como trabalhador com visão de mundo marcada por desconhecer as possibilidades de significação da palavra conselho, atribuiu-se relação com o dito popular que diminui e desqualifica a ação de aconselhar, por um lado. Por outro, diminui-lhe o *status* dentro do discurso, porque sua valoração passa a ser negativa em alguns aspectos. O primeiro deles é sua profissão pouco especializada que lhe confere aspecto grosseiro e impaciente na fala; o segundo se refere ao seu distanciamento do universo escolar e educacional, já que menciona os problemas da escola pelo que ouviu dizer; o último elemento a se considerar, presente na construção da imagem se dá pela comunicação não-verbal, o personagem é valorado negativamente por ser apresentado de costas, não parou seu trabalho para dar atenção à criança.

Esse personagem é escolhido para representar os pais dos estudantes da rede, de certa forma é uma representação de um indivíduo do povo. Poderíamos indicar se tratar, dessa forma, de uma tentativa de identidade atribuída ao povo; no entanto, podemos inferir que se trata de uma concepção construída pela administração municipal, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação.

Assim, temos pressupostos construídos, que apontam para uma concepção de comunidade escolar ampliada: responsáveis, mães e pais que estão cercados por um arquivo cultural que se contrapõe ao que a criança, mensageira da escola, comunica. É possível identificar a tentativa de elaborar e validar uma identidade de povo, elemento indispensável no discurso defensor da democracia como forma soberana de administrar o poder.

Na sequência, há uma cena em que uma mãe, segurando seu filho que brinca com um cãozinho, pergunta a uma funcionária da escola municipal sobre a função do conselho. Essa funcionária, Dona Bete, professora ou inspetora, responde que por meio dessa instituição haveria a possibilidade de debater sobre o funcionamento da escola, sobre a reforma do prédio, sobre a administração de recursos e sobre decisões a respeito da abertura ou do fechamento da unidade escolar nos finais de semana. No diálogo entre essas duas mulheres os elementos discutidos na gestão da SME-PT aparecem como

maneira de informar e estimular a identificação com essa mãe que deseja compreender o que está acontecendo na escola.

Os detalhes não podem sair do escrutínio de análise, se considerarmos que nele há uma ambientação importante que ilumina um conceito do que seria popular na cidade de São Paulo. Nota-se que, no muro da escola, estão manifestações de grafite, registro da cultura *hip hop* presente nas periferias das grandes cidades (FIGURAS 3 e 4). A presença desse detalhe também colabora com a expressão do que nomeamos, apoiados na teoria da Análise Dialógica do Discurso, *discurso alheio*.

Como já explicitado, a publicação é uma cartilha para (in)formar a comunidade escolar. Trata-se de um discurso que é uma manifestação da *ideologia oficial*, numa tentativa de se aproximar da *ideologia cotidiana*, de forma a refleti-la para refratar a ideia de que as comunicações oficiais deveriam utilizar linguagem formal e protocolar. Se assim tivessem optado, utilizando uma linguagem distante do que se concebia como popular, incorrer-se-ia no equívoco de causar distanciamento das camadas populares, no lugar de fomentar sua participação. Assim, a comunicação oficial, toma para si uma suposta *ideologia do cotidiano*, representando-a também graficamente nos símbolos escolhidos: a mulher; a mulher negra; o pai trabalhador; a criança; os agentes de limpeza; os artistas do grafite<sup>49</sup>.

Nessa mesma cena, Gizelda aparece como uma espécie de narradora, a voz institucional, para indicar que o conselho seria um meio de opinar sobre um serviço que o governo presta à população, portanto por meio dele se pode participar da gestão da cidade. “Portanto, o conselho é um espaço de organização do povo, para a conquista de melhores condições de vida”. Essa frase, que conclui a primeira parte da cartilha, mostra o que a SME-PT, instituição educativa, pretendia fazer crer.

**Figura 4** - Página 4 da cartilha “Quer um conselho?”, de abril de 1990.

---

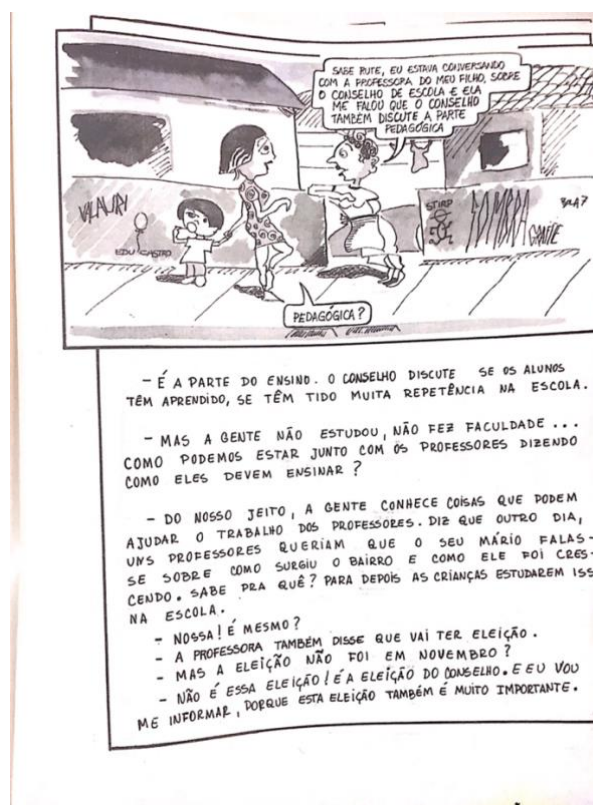
<sup>49</sup> Vale ressaltar a presença da assinatura, na representação do muro da escola, de Alex Valauri, um etíope, radicado no Brasil, falecido em 1987; a quem se reportam os primeiros trabalhos de *stencilismo* no Brasil. Parece ser uma espécie de homenagem, sobretudo por estar registrado no muro da escola. Isso se torna elemento expressivo, configurando o discurso da Secretaria Municipal de Educação ao se constituir em diálogo com a comunidade da cidade de São Paulo e com os artistas que estavam dialogando com a estética popular dos grandes centros urbanos. De um lado, isso pode denotar valorização do registro popular da cultura, de outro, mais uma aculturação naturalizada e travestida de popular. Sobretudo porque a cidade de São Paulo é e, já era, bastante heterogênea e com manifestações populares variadas. Por isso, mais do que uma valorização do popular, tem-se uma representação que manifesta a concepção da gestão, pautada num cenário maximizado de tendências genéricas e gerais que colocavam a cidade e a experiência da gestão em nível de diálogo e semelhança a outras no mundo.



Fonte: Acervo Memória Documental da SME-SP

Para abordar o tópico sobre o caráter deliberativo do conselho, inclusive em questões pedagógicas há a conversa entre duas mães sobre a possibilidade e, no conteúdo desse diálogo, aparece a questão da evasão e da repetência (FIGURA 4). Uma das mães, a Rute, questiona como poderiam estar junto aos professores e decidir questões pedagógicas se não haviam feito faculdade. Nessa ocasião, a perspectiva institucional se apresenta com a réplica em que a mãe que iniciou o diálogo (sem nome) defende a participação de toda comunidade, já que há outro tipo de conhecimento além do acadêmico, exemplificando. “A gente conhece coisas que podem ajudar o trabalho dos professores. Diz que outro dia, uns professores queriam que o Seu Mário falasse sobre como surgiu o bairro e como ele foi crescendo. Sabe pra quê? Para depois as crianças estudarem isso na escola”.

**Figura 5-** Página 5 da cartilha “Quer um conselho?”, de abril de 1990.



Fonte: Acervo Memória Documental da SME-SP

Na página seguinte, numa mudança de cena, Gizelda aparece novamente para explicar que todos participam do conselho de escola com o mesmo poder de voto, a diferença apresentada na constituição do conselho é que pais e alunos são eleitos e têm mandato de um ano e que os educadores da unidade escolar fazem parte da parcela fixa do conselho.

Na conclusão, a personagem afirma que a construção da escola democrática, criativa, crítica e de qualidade precisa da atuação de todos. Nessa parte, há a inclusão do discurso alheio na voz institucional dessa personagem.

Na construção de uma escola democrática, criativa, crítica e de qualidade é fundamental que todos vocês atuem. Para alguns, a participação popular na gestão da escola não é algo muito bom, para outros não passa de um sonho. Para nós, a participação, além de um compromisso, é uma necessidade, pois, é através dela que se constrói a cidadania. E, por isso, devem permanecer em qualquer administração (SME, Aceita um conselho? Abril de 1990)

Para concluir a última fala é de uma criança que exclama “para conseguirmos essa escola, como disse a Gizelda, todos nós devemos trabalhar juntos!”

A voz da mãe (sem nome) que afirma a capacidade de todos na comunidade ensinarem algo, toma para si a voz da gestão, trata-se de uma projeção do discurso autoral no discurso alheio, como forma de transmiti-lo (imagem 6). Em contrapartida, Gizelda assume em sua fala o discurso alheio do contraditório, ocultando quem seria esse outro que não apoia e aprova o conselho ou, ainda, que não acredita em seu potencial de transformação da escola.

Nota-se que a comunidade escolar é toda representada: pai, mãe, estudante, professora, agentes operacionais. As mães são sempre donas de casa, o pai tem um trabalho pouco especializado, a criança é sempre bem menor que os adultos. A instituição escolar é representada pela Gizelda, que também assume a voz da Secretaria Municipal de Educação. As vozes contrárias não são representadas com uma existência independente, mas ocultadas pela fala da personagem, que é um giz.

Coube-nos criar um espaço de reflexão para identificar a problemática da definição da identidade de povo no regime democrático. Sobretudo, se levamos em consideração que, entre 1989 e 1992, período da gestão de Luíza Erundina na prefeitura do município de São Paulo, havia o esforço para redemocratização. A democracia brasileira sofrera ruptura com duas décadas de regime ditatorial, passara por uma enorme crise que obrigou a sociedade civil a se manifestar, pedir eleições diretas; exigiu da classe política esforço para estabelecer diálogos entre os representantes dos partidos políticos; culminou na elaboração da Constituição de 1988, que restabeleceu os valores democráticos e as novas formas de administração dos governos, tendo o povo como representado, interlocutor constante e partícipe do exercício do poder. Por isso, cabe a pergunta sobre quem é o povo.

**Figura 6** - Página 6 da cartilha “Quer um conselho?”, de abril de 1990.



Fonte: Acervo Memória Documental da SME-SP

Coube-nos criar um espaço de reflexão para identificar a problemática da definição da identidade de povo no regime democrático. Sobretudo, se levamos em consideração que, entre 1989 e 1992, período da gestão de Luíza Erundina na prefeitura do município de São Paulo, havia o esforço para redemocratização. A democracia brasileira sofrera ruptura com duas décadas de regime ditatorial, passara por uma enorme crise que obrigou a sociedade civil a se manifestar, pedir eleições diretas; exigiu da classe política esforço para estabelecer diálogos entre os representantes dos partidos políticos; culminou na elaboração da Constituição de 1988, que restabeleceu os valores democráticos e as novas formas de administração dos governos, tendo o povo como representado, interlocutor constante e partícipe do exercício do poder. Por isso, cabe a pergunta sobre quem é o povo.

Rosanvallon (1998), com o título de sua obra *Le peuple introuvable* (o povo inencontrável), examinou as instituições em suas tentativas de encontrar esse elemento da sociedade, indispensável à democracia, que demonstra resistência em ser identificado.

A que se deveria a impossibilidade de uma definição? De acordo com o pesquisador, deve-se à idealização na formulação do conceito de povo. Para ele, essa identidade é promovida por uma suposta unicidade que eleva a vontade da maioria à condição de inexorável valor. Como se a maioria fosse a expressão de uma unicidade e correspondesse à totalidade da vontade geral. Exatamente, por essa razão, indica que a ideia está em constante crise. Essa crise se equilibraria no movimento entre o povo como um “princípio sociológico” e como “princípio político ou jurídico”. No primeiro estaria o povo, massa de indivíduos; no segundo uma unidade ideal, manifestada pelo princípio da representação, por isso o poder é exercido por meio de instituições que podem ser locais de disputa de poder pelo povo, do qual cada indivíduo é participante (p.15).

Dessa forma, Rosanvallon (1998) defende que o povo não existe empiricamente, trata-se de uma ideia politicamente necessária e central na democracia, embora sua unicidade seja uma abstração e a representação acabe por implicar na ausência dos representados. Por isso, a categoria povo é tão difícil de definir e representar. A superestimada soberania popular é um princípio de representação e um lugar de poder que permanece vazio, ou parcialmente preenchido pelos resultados das políticas democráticas. Ao fim e ao cabo, o ideal de povo acaba por se constituir por uma certa indeterminação na empiria. A massa do povo, ou a multidão, não é o alvo da democracia, já que para o seu pleno desenvolvimento o regime precisa da sua adesão consciente, para que passe a caminhar pelos ideais dos direitos e da justiça.

Pareceu-nos, portanto, que a gestão da Secretaria Municipal de Educação tentou dar identidade ao povo para indicá-lo como soberano no exercício do poder democrático. A crise que significa essa representação fez-se presente no discurso verbo-visual, com o povo indicado por mulheres donas de casa, homens de ocupação profissional não especializada e as crianças. Em todas as representações tratou-se de indivíduos que são identificados por sua fragilidade relacionada a sua condição financeira, de acesso ao conhecimento e de dependência e tutela - caso das crianças.

A democracia pensada como pluralidade é representada de forma a manifestar a preferência da gestão em atuar para a parcela frágil da população do município de São Paulo, os marginalizados. Também se manifestou na caracterização dos personagens: mulheres, homens, crianças, brancos e negros.

Caberia pensar o significado dessa construção discursiva na perspectiva de identificar a política que a gestão pretendia realizar: popular e democrática. Pelo que se evidenciou o povo foi caracterizado em sua fragilidade frente às possibilidades que o

conhecimento proporcionaria, ainda que esteja presente a ideia de que todos os adultos poderiam indicar conteúdos que comporiam o currículo escolar. Aí encontramos uma ambiguidade discursiva: o povo é uma unidade soberana e é frágil e passível de tutela. Além disso, em certas situações manifesta-se avesso à participação e mobilização, que constituiria um caminho de conscientização, cidadania e humanidade.

O centro do projeto da Escola Pública Popular e Democrática estava na participação popular; no entanto, sua representação foi constituída, nesse documento, de forma frágil e tutelada, além de avessa, ou alheia, à participação. A criança, elemento do porvir, é ruptura e a promessa de projeção da proposta da gestão da SME. As vozes contrárias e discordantes dos adultos são formuladas por meio do *discurso alheio*, após a comunicação da criança. Assim, a soberania popular ou sua centralidade é posta em xeque pelas entrelinhas do discurso e apoiada num povo ideal que está no futuro, no porvir, como esperança de transformação.

Essa interpretação pautada nos elementos do texto e de seu exterior, nas concepções que pareceram tecer o discurso da gestão, favoreceu-nos inferir que a contradição do exercício de movimentar e fomentar a participação popular corrobora com a visão de Rosanvallon (1997) sobre a impossibilidade de encontrar o povo. Isso também se confirma nas dificuldades apontadas pelos gestores - assunto que trataremos no último capítulo - em realizar o projeto de participação popular nas unidades escolares.

Por outro lado, utilizando elementos mais superficiais do enunciado verbo-visual há, nessa cartilha, um tom de bom humor, jogo de palavras e tentativa de aproximação com os interlocutores; além da confiança na transformação que o diálogo com as novas gerações poderia engendrar. Por isso, foi possível notar também, a tentativa de levar adiante uma ambientação que correspondesse às ideias de Paulo Freire em enunciados por ele repetidos reiteradas vezes. Freire (2007) afirma que o seu “envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria” (FREIRE, 2007, p. 72).

Em *Pedagogia da autonomia*, indicou que ensinar pressupõe alegria e esperança, essa afirmação se construiu no princípio de que essas duas virtudes estariam, na ambientação da escola, em sua forma de estar com a comunidade de estudantes, pais, mães, educadores, funcionários. “Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vire sisuda. A seriedade não precisa de ser *pesada*. Quanto mais leve a seriedade, mais eficaz e convincente é ela”. Para isso é necessário “mudar a cara da escola”, considerando todas as adversidades e buscando solucioná-las (FREIRE, 2007, p. 36). Como consequência,

podemos afirmar que a divulgação das informações foi elaborada com uma ambientação gráfica que comunicasse alegria, incentivasse a participação popular e valorizasse o diálogo, ainda que pese sobre essa formulação as contradições próprias da tentativa de dar identidade ao povo.

Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes (FREIRE, 1999, p.37).

Como gestão com proposta *contra-hegemônica* libertadora, com abordagem que buscava transformar o espaço escolar em local de expressão e manifestação da organização popular, a SME-PT esforçou-se por manifestar os ideais que estavam pautados na centralidade do “saber do povo e na autonomia de suas organizações”. A educação autônoma e independente da estrutura escolar era essencial para transformação social, essa era uma tônica importante na perspectiva da gestão, além de ser tendência defendida nas concepções de Paulo Freire (SAVIANI, 2013, p. 413-415).

A visão de Saviani (2013) corrobora com o que pudemos identificar como pilares no material de (in)formação das comunidades escolares, sobretudo ao criar ambientação em um cenário de participação popular na inclusão das vozes das comunidades, mesmo considerando as limitações e contradições presentes; além de caracterização das personagens representantes das comunidades, considerando também que os diálogos se dão em ambientes externos à unidade escolar. Tais elementos refletem a preocupação em considerar a escola no seu conjunto de relações, refratando a ideia de que seja ela um universo particular e isolado.

Importante salientar a importância do conteúdo do Plano de Metas para 1989, que se tornou elemento de norteamiento da ação da administração petista, e dele dependeu muitos dos planos de ação das várias secretarias municipais. Nele é expresso que todas as secretarias deveriam pautar suas ações na diretriz que indicava os serviços públicos municipais como serviço ao povo. Se os serviços se destinam a servir ao povo, se o povo é parte do poder público, caberia pensar que identidade esse termo pode ter e manifesta na composição desse enunciado. A elaboração discursiva desse material revela a defesa

da tradição política defensora da democracia como modo mais valoroso, justo, verdadeiro e igualitário de administrar o poder.

Também caberia compreender a dinâmica da representação do povo, utilizando outra perspectiva que também elucida esse enunciado. Magalhães (2004) apresentou a possibilidade de tecer nexos na teia de significados e significações que as perspectivas institucionais educativas podem gerar. Formulou raciocínio, consideravelmente útil para a nossa pesquisa, ao indicar que a educação é um espaço de “(in)formação com sentido duradouro e é imaginação nas suas metas”, pois na sua função executiva é um processo que envolve a alteridade e um conteúdo a ser transmitido. Nessa tarefa, não há apenas o outro e o si mesmo, há ainda as múltiplas relações entre os sujeitos e os objetos culturais que fazem parte de um universo dado (MAGALHÃES, 2004, p.17).

O historiador português ainda nos ajudou a compreender um elemento importante para a observação educacional: a objetivação por meio dos instrumentos de medição, avaliação e prospecção centrados nos sujeitos, seus comportamentos, atitudes e saberes. Isso porque a medida da observação educacional, para assegurar critério avaliativo, constituiu-se na constatação sobre a diferença entre o esperado e o obtido. Isso marcaria uma evolução da racionalidade educativa (MAGALHÃES, 2004, p. 18 -19).

A história da pedagogia institucional revela que, por meados do século XX, as pedagogias cooperativistas visavam criar condições para uma melhoria do processo educativo, pressuposto fundamental de que da **otimização das condições de contextualização e participação resulta a melhoria do produto** - um constructo que corresponderia à superação da noção de aprendizagem [...] É a focalização no sujeito, na consequência do construtivismo, traduzindo-se em expressões como humanização, **conscientização**, pessoalização/tornar-se pessoa, apropriação, subjetivação, responsabilização, que assinala uma mais profunda transformação educacional e pedagógica. O **sujeito** não só é centro de observação e de ação, como é também **autor e agente** (MAGALHÃES, 2004, p. 19 *grifos nossos*).

Ao se referir à pedagogia institucional no século XX, o historiador enfatizou um elemento indispensável no entendimento dos enunciados presentes no material de (in)formação das comunidades: a concepção de que a melhoria da qualidade da educação escolar, no município de São Paulo, dependesse da participação local das comunidades. Assim, ainda que consideremos as limitações do material - incluindo a tiragem e circulação da cartilha - notou-se o empenho por evocar a participação, considerando-a elemento de conscientização e exercício de poder e responsabilidade.

Desta forma, também é importante considerar a dinâmica de participação dos conselhos de escola. O objetivo seria o de tornar possível o diálogo entre todos os integrantes de uma comunidade escolar a fim de que todas as resoluções pudessem ser responsabilidade compartilhada. Como ideia de futuro, ideia projetada para o porvir, significaria formar comunidades para o exercício do poder democrático, produzindo uma “dialética entre o grupal (o social) e o individual e diagnosticar “pontos críticos” com vista a uma intervenção diferenciada” (MAGALHÃES, 2004, p. 25).

Essa perspectiva dialética que pretendia envolver o indivíduo com seu grupo e seu contexto para intervenções democráticas, ancoradas em realidades singulares, constitui formulação ideal das pedagogias críticas que, no caso das ideias *freireanas*, orbitariam a ação do professor - agente reflexivo indicador de caminhos que formam parte da identidade dos grupos de estudantes e educadores (MAGALHÃES, 2004, p. 25). Por esse motivo, sob os ideais de Paulo Freire, a formação do educador (professor, pedagogo) precisaria de um esforço contínuo e reformulação e autoeducação - precisaria de um constante educar-se ao educar.

Essa interpretação pautada nos elementos do texto e de seu exterior, nas concepções que pareceram tecer o discurso da gestão, favoreceu uma interpretação na qual sinalizamos a contradição do exercício de movimentar e fomentar a participação popular. Por outro lado, não se pode negar que há, nessa cartilha, um tom de bom humor, jogo de palavras e tentativa de aproximação com o povo; além da confiança na transformação que o diálogo com as novas gerações poderia engendrar.

Por isso, foi possível notar também, a tentativa de levar adiante uma ambientação que correspondesse às ideias de Paulo Freire em enunciados por ele repetido reiteradas vezes. Freire (2007) afirma que o seu “envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria” (FREIRE, 2007, p. 72).

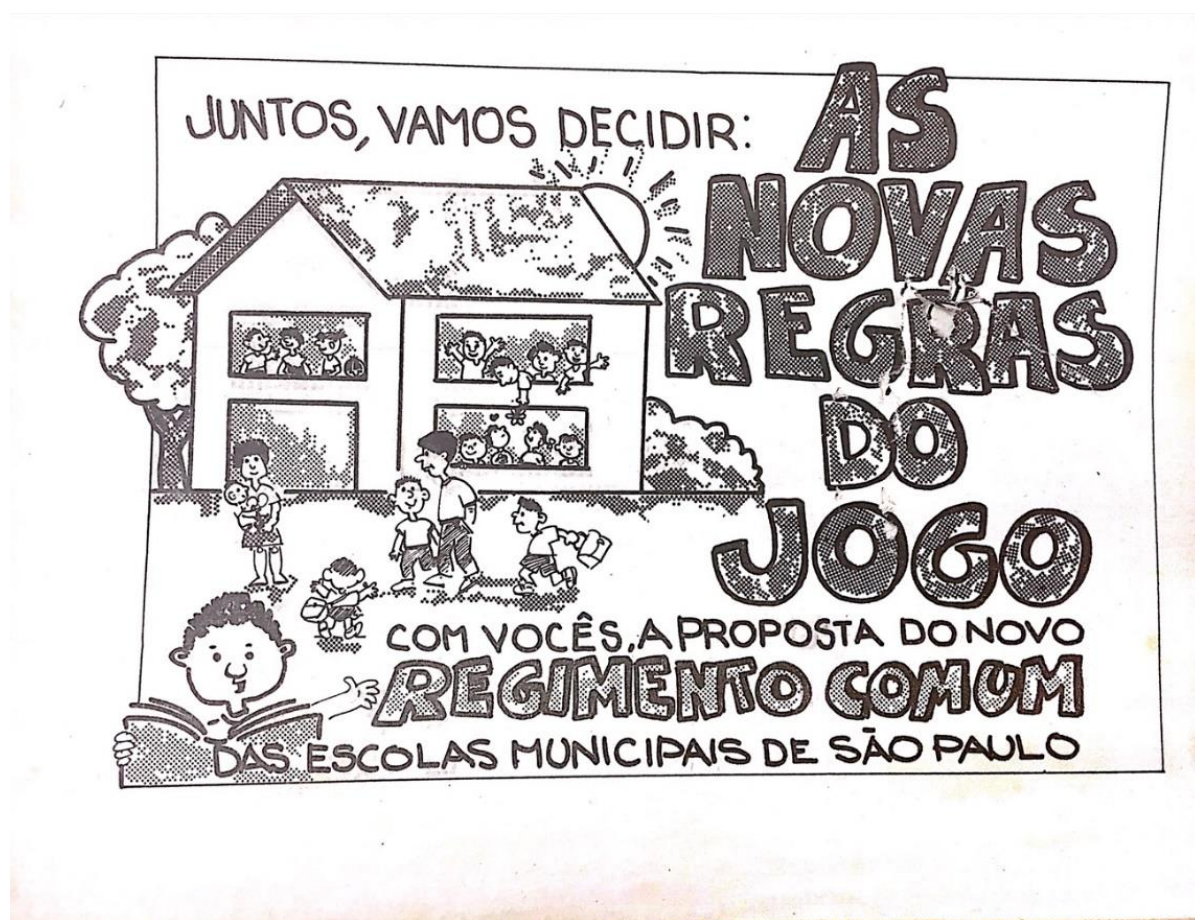
Em 1991, outro material semelhante, em forma de cartilha, circulou nas comunidades para explicar as mudanças do Regimento Comum. O objetivo era que as comunidades compreendessem as formas de avaliação e a organização dos ciclos. Novamente uma narrativa simples, em que personagens representam a comunidade escolar.

O título do documento é “As novas regras do jogo”, e a capa desse material é composta por uma imagem de escola com crianças que aparecem nas janelas, há responsáveis acompanhando suas crianças na entrada da escola, que é representada sem

muros em uma paisagem simpática e agradável, incluindo árvores e gramado. O sol nasce ou se põe atrás da escola. Essa descrição é uma aproximação dado que se trata de material preto e branco.

O enunciado completo dessa primeira página do documento é “Junto vamos decidir as novas regras do jogo. Com vocês, a proposta do novo Regimento Comum das escolas municipais de São Paulo”.

**Figura 7** – Capa da cartilha sobre o Regimento Comum, 2º.semestre de 1991.



Fonte: Acervo Memória Documental da SME-SP

A segunda página mostra duas mulheres e dois homens dialogando. Uma das mulheres é representada de avental e um dos homens tem nas mãos uma ferramenta (chave de boca) e veste um macacão. Esses elementos constituem, novamente, a imagem de quem são as comunidades educadoras e quem são os interlocutores da gestão: o povo, na linguagem utilizada pela gestão, em termos de classe: os trabalhadores. As crianças

são representadas bem menores que os adultos, inclusive aludindo à presença dos estudantes de ciclos iniciais.

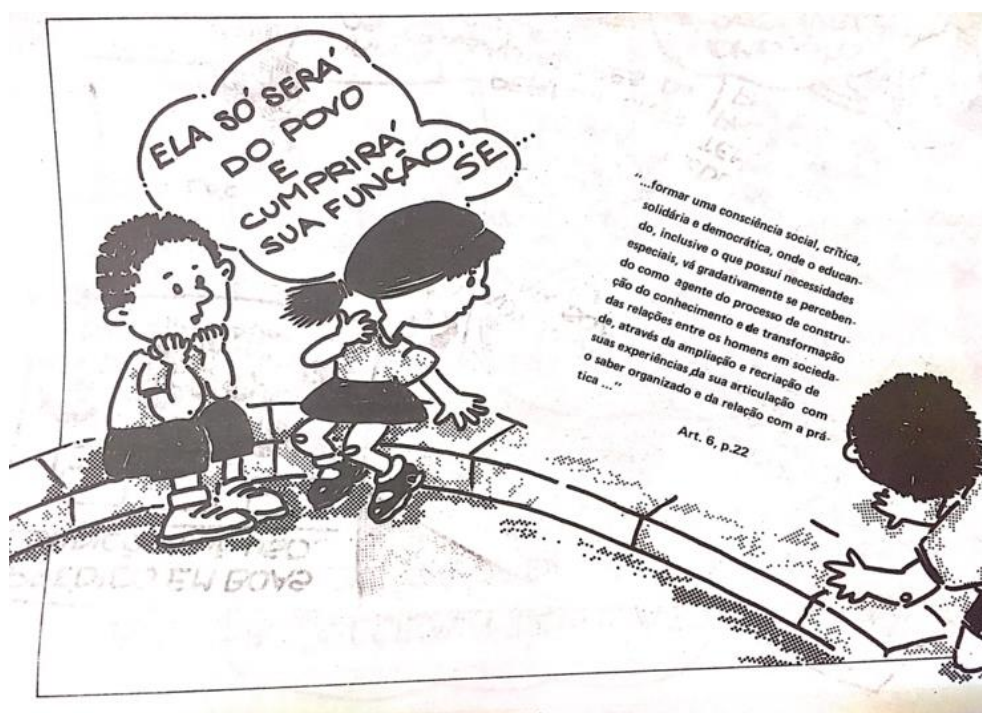
O tema do diálogo entre as personagens é “A escola pública de qualidade é possível e necessária”. Presentes em dois balões de fala já no início do material, na segunda página. No desenvolvimento da exposição, duas crianças olham para o Artigo 6 do Regimento Comum que indica que se deve

formar uma consciência social, crítica, solidária e democrática, onde o educando, inclusive o que possui necessidades especiais, vá gradativamente se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, através da ampliação e recriação de suas experiências, da sua articulação com o saber organizado e da relação com a prática (SÃO PAULO, SME, 1991).

Esse artigo aparece como se estivesse escrito no chão para onde as crianças olham, como se o lessem (figura 8). Na sequência há imagens em que se indicam o que é necessário para que isso se cumpra, fazendo alusão à qualidade do espaço físico; às melhores condições de trabalho para professores, incluindo salários dignos; formação permanente dos trabalhadores da escola; autonomia para elaboração do trabalho educacional; recursos materiais suficientes; educadores com tempo de atendimento à comunidade.

Como se esses requisitos fossem impensáveis, há uma criança que aparece ao final da página com a pergunta sobre como isso seria possível. Esse é o gancho para a resposta que indica a necessidade de que o povo seja participante e dono da escola (Figura 9).

**Figura 8** – Página 2 da cartilha sobre o Regimento Comum, 2º. semestre de 1991.



Fonte: Acervo Memória Documental da SME-SP

Nessa seção do documento, há um narrador que é apenas a voz da Secretaria Municipal de Educação, dessa vez ela não é personificada em objeto escolar. Os quadrinhos são representações das situações em que “a prefeitura junto com os conselhos de escola” trabalharam para promoção dessa escola do povo. Aqui há uma espécie de oportunidade argumentativa, já que, ao aludir que o trabalho é conjunto, é possível que haja uma identificação do leitor que segue na leitura para apreender as informações que se apresentam por meio de *slogans* tais como “a escola pública é de todos”; “a participação da comunidade na construção da escola”; “cada um traz a partir da sua vida saber e conhecimento”; “a escola existe em função dos alunos”; “trabalhar a partir do conhecimento que o aluno já tem”.

Nessa seção do documento, há um narrador que é apenas a voz da Secretaria Municipal de Educação, dessa vez ela não é personificada em objeto escolar. Os quadrinhos são representações das situações em que “a prefeitura junto com os conselhos de escola” trabalharam para promoção dessa escola do povo. Aqui há uma espécie de oportunidade argumentativa, já que ao aludir que o trabalho é conjunto, é possível que haja uma identificação do leitor que segue na leitura para apreender as informações que se apresentam por meio de *slogans* tais como “a escola pública é de todos”; “a

participação da comunidade na construção da escola”; “cada um traz a partir da sua vida saber e conhecimento”; “a escola existe em função dos alunos”; “trabalhar a partir do conhecimento que o aluno já tem”.

**Figura 9** - Página 3 da cartilha sobre o Regimento Comum, 2º. semestre de 1991.

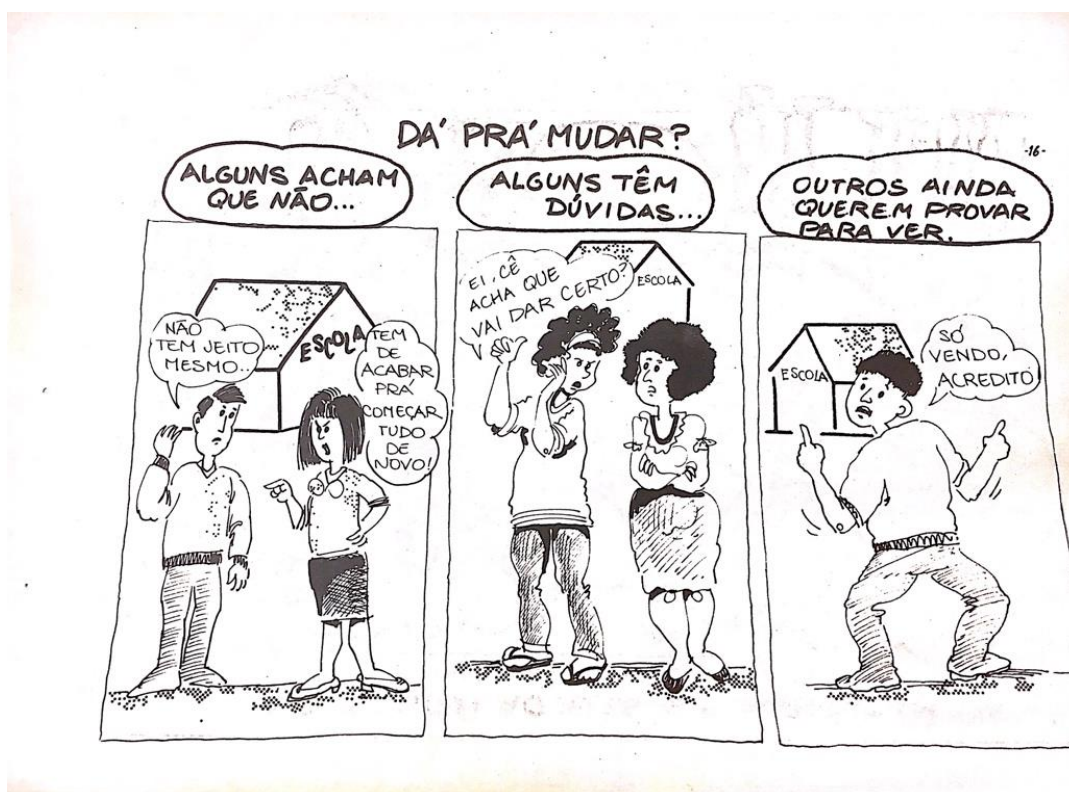


Fonte: Acervo Memória Documental da SME-SP

Esses refrãos que se repetem no conteúdo dos artigos do Regimento Comum, foram colocados nas vozes de personagens que representam a comunidade escolar. Isso reforça a ideia de que o *discurso alheio* é condensado e representado como igual ao discurso institucional, dado que seu objetivo é a transmissão para a formação da comunidade escolar, organizada e participativa.

Na sequência, desse documento, o *discurso alheio* que indica a oposição à forma da gestão é novamente representado. Dessa vez há personagens que parecem ser professores. Tais representações se constroem com três quadros, nos quais os diálogos indicam a oposição, a dúvida e a incredulidade; três elementos que podem indicar os entraves por que passou a gestão na resistência da rede à proposta (figura 8).

**Figura 10** - Página 16 da cartilha sobre o Regimento Comum, 2º. semestre de 1991.



Fonte: Acervo Memória Documental da SME-SP

Apresentam personagens que representariam aqueles que acreditam na mudança, com fisionomia animada e contente, em oposição às fisionomias de repreensão, dedo em riste, desconfiança nos gestos corporais que acompanham as falas. Na voz desses, há frases que indicam em que condições é possível mudar a escola, apontando a necessidade de que essa assuma sua função, conquiste autonomia, tenha gestão coletiva e se organize para atender alunos, pais e professores no desenvolvimento de seus saberes (figura 10).

### 3.3 - Nos Boletins da informação: fomento à participação popular

Há ainda uma sequência de boletins informativos, que tinham como objetivo estreitar a comunicação entre as comunidades escolares e a Secretaria Municipal de Educação. Nesse canal, informava-se sobre as formações e eventos da rede, sobre as atividades e agenda do secretário municipal de educação, além de funcionar como uma prestação de contas à população. Notou-se, nesses materiais, uma tentativa apoiada na estratégia de irradiação e difusão da ideologia oficial, cujo pilar era a participação dos movimentos populares. Isso se dava por meio da articulação da voz oficial institucional,

seu objetivo era o máximo envolvimento possível dos atores das comunidades para estruturação de uma rede de formação, organização e ação.

Tivemos acesso aos números 12, de março; 13, de abril e 15, de dezembro, todos do ano de 1990. Esses números estão no acervo do Instituto Paulo Freire, cujo acesso pode ser feito *on-line*<sup>50</sup>. Na ocasião de nossa pesquisa *in loco*, em 2017 e em 2018, o site estava fora do ar; assim, fotografamos todos os documentos do período e obtivemos apenas esses três números. Mais tarde, já em 2021 e 2022, estando o site em perfeito funcionamento, a inexistência da presença dos demais números no acervo foi confirmada. A sequência desses boletins não fazia parte do acervo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação, por esse motivo, não tivemos acesso aos demais números, pois, possivelmente, perderam-se nas três décadas que separam essa experiência de nosso momento. Ainda assim, pareceu-nos um veículo de comunicação da *ideologia oficial*, que reiterava os pilares da ação da administração petista: a participação popular. Como consequência, um veículo de articulação, mobilização e legitimação do poder de um grupo que disputava com um fazer anterior. Nessa disputa, verificava-se a oposição ao burocratismo e ao autoritarismo, por isso propunha-se o acesso facilitado à informação relativa aos passos da Secretaria Municipal de Educação.

Um canal de comunicação direto, mais estreito entre as comunidades e a Secretaria Municipal de Educação, constituído por mais um mecanismo de formação de educadores. Não somente os que cumpriram a função de educar como exercício de trabalho regulamentado oficialmente, mas daqueles que acompanhavam as crianças e jovens em sua trajetória de aprendizado. Além disso, uma maneira de prestar contas à população e às comunidades, como enunciado que respondia às cobranças da sociedade para legitimar o projeto da gestão petista. Na assinatura dessas publicações consta a Assessoria de Imprensa da Secretaria Municipal de Educação, reiterando o caráter oficial da comunicação. Então, pode-se inferir que embora oficial, a linguagem é informal, pois pretendia aproximar-se das comunidades.

Destacamos a seguir o número 12 (Figura 11), de março de 1990, composto por duas páginas. Na primeira encontra-se um resumo do conteúdo do impresso, seguido de trata da redução da reprovação, seu tema principal. Para indicar como uma grande conquista chamam-na de Boa-nova.

---

<sup>50</sup> <http://acervo.paulofreire.org/> - Esse é o endereço onde se pode acessar todos os documentos digitalizados. A busca se dá pelo ano de elaboração do documento.

O cabeçalho do Boletim expressa uma informação que reitera a mensagem da SME sobre a democratização da escola, com a frase “construindo a educação pública popular”. Elaborada com o verbo no gerúndio denota o processo em andamento, por isso pretendia torná-lo visível e chamar as comunidades ao diálogo, pelo que se pode observar e confirmar ao final da primeira página com a pergunta “Qual a sua opinião?”, seguida do endereço para envio de escritos. Também há, ao final da segunda página, um número de telefone por meio do qual se poderia sanar dúvidas em relação ao ensino municipal.

O carimbo circular “Educação Informa” ao lado do título de boletim, no canto superior direito, possui uma ambiguidade de grande expressão. O termo “educação” é sujeito do verbo informar. Isso, por um lado, faz referência ao grupo de gestores da educação que se esforçavam por manter a transparência e o projeto de levar a (in)formação às comunidades. Por outro, o termo também faz referência a um significado mais amplo, que se referiria ao processo educacional escolar, com uma de suas funções indicada pelo verbo.

Esse poderia ser apenas um detalhe, porém verificamos no conteúdo desse Boletim Educação Informa, número 12, um esforço por indicar as atividades da gestão no que concerne à formação dos professores, centro da ação da gestão para realizar o projeto de Escola Pública Popular. Elemento priorizado, não apenas nas ações, mas na composição verbo-visual desse boletim, considerando a direção de movimento do olhar durante uma leitura a frase “construindo a escola pública popular” é o primeiro item.

Na sequência, temos uma frase importante que descreve a função do periódico “canal de comunicação entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a comunidade escolar”. Isso enuncia o caráter oficial dessa elaboração verbo-visual, ao mesmo tempo que gera um sentido de aproximação e proximidade em relação à “comunidade escolar”. O termo utilizado no singular expressa uma unicidade, unidade, comunhão, ao mesmo tempo homogeneização, já que oblitera as diferenças das unidades escolares da rede. Essa escolha pode significar uma tentativa de integração, um esforço por alcance de toda a comunidade escolar e a divulgação de modelos.

**Figura 11 - Boletim “Educação Informa”, número 12, de março de 1990.**



Fonte: Acervo Instituto Paulo Freire

Na composição visual uma ilustração de Laerte confirma a tentativa de estabelecer um tom informal à comunicação. Está na segunda página, na qual se noticia o lançamento do vídeo de 12 minutos da campanha de divulgação e consolidação dos Conselhos que ocorreria aos 22 de março de 1990 no auditório da Secretaria Estadual de Educação. Mais uma vez o esforço por chamar a participação social e popular é demonstrado pela iniciativa de divulgação do vídeo.

Nesse número 12, de março de 1990, a temática do menor índice de reprovação foi abordada cinco vezes com conteúdo expresso:

1. conseguimos em 89 o menor índice de reprovação dos últimos dez anos;
2. Boa nova: Reprovação foi menor em 89;
3. A rede pública municipal apresentou em 89 o menor índice de reprovação de alunos do 1º. Grau dos últimos dez anos.
4. O professor Paulo Freire recebeu com muita alegria a notícia da diminuição das reprovações, felicitando educadores da rede pelo esforço não poupado e desejando que, no próximo ano, esses resultados sejam ainda mais animadores.
5. A diminuição das reprovações no 1º. Grau, com a melhoria da qualidade de ensino, expressa o esforço de cada educador envolvido no projeto de transformação da escola

pública. É também resultado da opção feita pela democratização da tomada de decisões, pela ampliação do debate sobre a proposta pedagógica, através do movimento de reorientação curricular, que inclui um trabalho intenso sobre a formação do educador.

Se consideramos a extensão do impresso, verificaremos que essa incidência revela uma tentativa de reiterar a informação e incuti-la com uma valoração positiva, sobretudo por estar relacionada ao termo “boa nova”. Também os gráficos de evolução da retenção favorecem uma avaliação positiva, que passa do índice para a ação da administração pública e da Secretaria Municipal de Educação.

É possível verificar também a progressão da informação. Na primeira ocorrência, no resumo do Boletim e na segunda, no título da primeira seção, a informação é apresentada como uma “boa nova”, seguida de maior detalhamento ao mencionar a avaliação do secretário Professor Paulo Freire, associando o sucesso ao esforço dos educadores da rede. Na quinta ocorrência, apresentam-se as razões pelas quais se alcançou o sucesso, sintetizada pelos pilares defendidos pela gestão “democratização das tomadas de decisão”, ou seja, a participação popular, possibilitada pela intensa formação do educador.

O caráter informal da linguagem permanece no próximo número, Boletim 13 (Figura 12), no qual o tema é a eleição para os Conselhos de Escola. Aqui se repetem as informações presentes nas cartilhas sobre a importância da participação nos conselhos, indicando-o como uma conquista. O esforço por reiterar o princípio que regeu o projeto educacional da rede, que repousava na ideia da participação popular, expressa também o combate contra os modelos anteriores que não consideravam essa modalidade de construção da educação.

Ao observar os títulos destacados no impresso, verificamos a tomada do discurso alheio para combatê-lo. A pergunta “Pra que conselho?” e as exclamações constantes nos enunciados “A eleição é até o final de abril. Participe!”, “Conselho não se dá nem se vende. Se conquista!” demonstram tal combate. Chamam a participação e questionam o dito popular utilizado na cartilha sobre os Conselhos de Escola.

O dito popular indicaria a banalidade dos conselhos, elaborando um chiste com a palavra, mas também pareceu evocar as críticas à iniciativa da gestão. Como solução para o jogo de palavras e saída para o combate, elaborou-se a ideia de que o conselho é uma conquista, fazendo alusão ao processo de democratização das decisões da escola.

Evidenciou-se o combate a uma ideologia anterior que era marcada pela negação da participação do povo, no interior de suas organizações comunitárias.

Esse mote da cantiga da administração se repete de modo insistente no material dos boletins e cartilhas. Poderíamos interpretar a repetição como reiteração, fiando-nos na ideia de que faltaria pauta para os boletins e documentos ou capacidade de desenvolver outros tópicos. No entanto, algo mais pareceu haver no contexto. A reiteração das informações nesse ano de 1990 deveu-se à dificuldade em fazer a rede aderir à proposta de construção da escola pública popular. Não se tratava apenas de elaborar uma forma democrática, que pressupusesse a participação de toda a sociedade - mais próximo de um ideal republicano. A insistência sobre a participação popular indicaria, na nossa interpretação, um ponto de inflexão e insistência sob toda a resistência relacionada à reprovação do povo com poder de decidir.

Ainda no número 13 (Figura 12), na seção “Pra que Conselho?”, há a especificação dos agentes da ação educativa e seus desejos.

Os alunos querem uma escola mais aberta, democrática, mais “puxada”, mais bonita... Os pais querem para seus filhos uma escola onde o aluno seja mais ouvido, onde ele aprenda mais, uma escola mais aberta à participação da comunidade, que possibilite a discussão igualitária entre pais, professores e direção. Enquanto cidadão, o funcionário pensa em uma escola que prepare para a vida e que seja desburocratizada com um bom fluxo de informações. Todos, enfim, querem mudar a escola atual. E mais - através de um processo de democratização, onde possam contribuir e resgatar o ensino público da grave situação de crise registrada nas últimas década e denunciada nos alarmantes índices de evasão e repetência (SÃO PAULO, SME, 1990, Boletim 13, p. 1)

Observamos no destaque feito deste texto que é feita uma generalização, atribuindo a todos o desejo pela transformação da escola por meio da democratização. Além disso, transforma em consenso que há concordância com os juízos de valor sobre a qualidade da educação que se encontraria em “grave situação”. Utiliza o argumento que repousa na consensualidade para incutir a necessidade de levar a cabo o projeto proposto.

No entanto, apresenta-se, na seção destinada ao resumo do boletim, que a democracia é a vontade da maioria e para se realizar há necessidade de democratização dos processos. A redundância poderia ser apontada como uma pobreza textual, no entanto a dificuldade em desenvolver e articular por meio da linguagem utilizada parece mais denotar outra dificuldade.

Há um comentário, no último parágrafo desse resumo, em que se afirma a necessidade de fazer o boletim sair “de dentro dos muros da escola pela mão dos alunos e chegue aos pais e a toda comunidade. É um desafio para todos nós” (SÃO PAULO, SME, 1990, Boletim 13, p. 1). Aqui se enuncia a possibilidade de que o esforço da secretaria esteja gerando amplo desgaste das equipes e não esteja surtindo efetivo resultado dado a dificuldade de fazer o material circular e, efetivamente, informar e formar as comunidades educadoras. Por outro lado, torna possível voltar à interpretação de que o esforço da gestão estaria na tentativa de perspectivar um resultado de sua ação na atuação das futuras gerações, por isso a esperança depositada no protagonismo de estudantes de toda a rede.

É possível, dessa forma, compreender que a dificuldade em desenvolver e articular os textos seja, na verdade, a dificuldade em fazer o material participar de uma efetiva formação. A que se deveria tal adversidade? O que acontecia nos microcosmos das escolas e das salas de aula que tornavam esse material difundido de modo insuficiente? Supomos que a falta de circulação desse material se deveu a mecanismos de resistência por parte dos profissionais da educação no interior das unidades escolares, assim como às dificuldades de acesso ao material. Exatamente por isso, é possível afirmar que a gestão da secretaria precisou movimentar recursos para a informação.

**Figura 12 – Boletim “Educação Informa”, número 13, de abril de 1990.**



Democracia é a vontade da maioria. Como se dá o processo democrático? Ele pode acontecer pela democratização estadual, sindical, dos movimentos populares, dos Conselhos de Escola. É isso aí, dos Conselhos de Escola também. Neste boletim, a SIEE se propõe a discutir com você diversas questões da Campanha de Democratização: pra que o Conselho de Escola, como participar dele, lance a campanha de democratização. E também pra deixar você bem informado (a) do processo que está ocorrendo neste mês nas escolas e com maior vontade de participar também.

O que se precisa é que o boletim seja dentro dos muros da escola pela mão dos alunos e chegue aos pais e a toda a comunidade. É um desafio para todos nós. Será que você ACEITA UM CONSELHO?

## A eleição é até o final de abril. Participe!

O Conselho de Escola é um espaço aberto a todos aqueles que quiserem contribuir para a construção de uma escola democrática e com qualidade. Mas, para que qualquer ação no sentido de transformar a escola possa acontecer-se através do Conselho, é necessário que aconteça de fato a participação de todos os setores que formam a comunidade escolar.

Para formar os Conselhos de Escola, uma vez por ano as escolas municipais promovem eleições para a escolha do Conselho. Durante este período, pais, alunos, professores, direção e funcionários elegem, através de assembleias ou em urnas, seus representantes ao Conselho, com mandato de um ano.

O número de membros do Conselho será determinado por questões como a quantidade de turmas da escola, séries e classes. Varia, portanto, por escola.

E também-se: o Conselho tem trabalho durante o ano todo e o representante não consegue fazer muita coisa sozinho. Ele deve ser informado, com antecedência, sobre os assuntos em discussão, para ir às reuniões sabendo qual a opinião de seus representantes.

Informe-se e participe ativamente do Conselho. Durante a eleição e depois dela!

## Pra que Conselho?

Os alunos querem uma escola mais aberta, democrática, mais "viva", mais bonita... Os pais querem para seus filhos uma escola onde o aluno seja mais ouvido, onde ele aprenda mais, uma escola mais aberta à participação da comunidade, que possibilite a discussão igualitária entre pais, professores e direção. Enquanto cidadão, o funcionário pensa em uma escola que prepare para a vida e que seja desburocratizada, com um bom fluxo de informações. Todos, enfim, querem mudar a escola atual. É mais — através de um processo de democratização, onde possam contribuir e resgatar o ensino público da grave situação de crise registrada nas últimas décadas e denunciada nos alarmantes índices de evasão e repetência.

Toda essa mudança na escola, que tem sua melhor solução na abertura da discussão com os setores que buscam a democratização, está amparada em uma necessidade mais profunda, que atinge toda a população: a conquista de uma sociedade participativa, onde o ci-



Na Freguesia do Ó, a comunidade escolar reunida para falar dos Conselhos, em 31/03.

dadão tenha poder real na tomada de decisões.

Este é o ponto central dos Conselhos de Escola para a Administração democrática e popular da cidade de São Paulo: a participação efetiva e permanente da comunidade nas decisões sobre a escola e também sobre as questões que envolvem suas condições de vida.

Muitos Conselhos estão se formando

nas escolas da rede municipal, que devem eleger seus representantes até o final de abril. Não sem dificuldades, porque há todo um aprendizado a ser feito sobre a participação organizada, coletiva, para a tomada das grandes decisões. Vamos chegar lá, trocando experiências, conversando sobre o processo de outras escolas, onde a coisa vai bem e onde não vai também. A título de exemplo, lembramos que em algumas escolas municipais da cidade os Conselhos já decidem sobre a segurança, sobre o uso do prédio e instalações e, principalmente, sobre as questões do ensino.

Uma das coisas que mais limitam, hoje, a tomada de decisões nos Conselhos são as leis. Existem entraves, por exemplo, desde o Regimento Comum das Escolas até a legislação federal da Educação. Com nossa participação, podemos abrir brechas para a modificação inclusive desta legislação, que está, aliás, em processo de elaboração. Você não compra essa parada?

## Campanha Conselho não se dá nem se vende. Se conquista!

Você, eu, enfim, todos nós queremos uma escola democrática e com um ensino de qualidade. E como isto pode ser feito? A Secretaria Municipal de Educação está dando um passo decisivo nessa direção com a Campanha de Democratização das escolas, onde o Conselho de Escola é visto como o instrumento básico.

A primeira etapa desta Campanha consiste na ampla divulgação da existência do Conselho de Escola e para que ele sirva. Esta fase coincide com o processo de eleição dos representantes dos diversos segmentos do Conselho. Até 30 de abril, já deverão ter sido realizadas as eleições em todas as 654 escolas municipais.

Para subsidiar a discussão nesse pe-

ríodo, esta Secretaria está preparando vários materiais. Entre eles, uma cartilha e um vídeo.

No dia 22/03, aconteceu o lançamento da Campanha, que contou com a presença de representantes de outras Secretarias, de Conselhos de Escola, de partidos políticos, entidades populares e sindicais (CUT, Apoesp, Sinqsem, Upesi) e educadores.

Também estão sendo realizadas reuniões em todos os Núcleos de Ação Educativa para levar às pessoas diversas informações sobre os Conselhos de Escola e como participar. Nesta fase foram programados cerca de 200 encontros em toda a cidade.

O segundo momento da Campanha prevê a instalação dos colegiados regionais dos Conselhos de Escola, a criação do novo Conselho Municipal de Educação, a partir de uma ampla discussão nas escolas; a realização de seminários e debates sobre a democratização nas escolas; a realização do 1º Congresso Municipal dos Conselhos de Escola e a construção coletiva de um novo Regimento Comum.

Em resumo, queremos resgatar a alegria de aprender e de ensinar, o que virá como resultado de uma ampla participação de toda a população. E como dizem Milton Nascimento e Ferraz: "Quero uma cidade sempre em flor. Quero uma cidade sempre em florada. Os meninos e o povo no poder, eu quero ver."

## Lances nas regiões

A Campanha dos Conselhos de Escola vem motivando vários acontecimentos pelas regiões da cidade. Dia 31 de outubro último, um sábado, o Núcleo de Ação Educativa 3 reuniu, na Freguesia do Ó, muitos estudantes e pais interessados nos Conselhos de Escola para uma tarde de conversa, com danças, dinâmicas e aeróbica. Na região de São Miguel Paulista, zona leste, o NAE 10 levou todo mundo para a Praça da Matriz (ou do Forró), integrando estudantes em processo de formação de Grêmios, gente do movimento popular, membros de Conselhos de Escola e até quem estava passando desavisado e acabou descobrindo que existe todo este processo de organização na rede municipal.

No NAE 6, da região de Campo Limpo, zona sul, o debate durou mais de três horas no auditório da biblioteca infantil, com pais e professores, funcionários e membros de vários conselhos da região leste de Educação. Na segunda-feira, 22/04, em Itaquera, o NAE 9 fez uma animada discussão que juntou mais de 300 educadores da rede. O saído de tudo isso é que das conversas nasce a identidade e a procura das soluções... Procure junto ao seu NAE a data dos encontros em cada região.

## Mudanças na saúde escolar

O Departamento de Saúde Escolar (OSE) está passando por um processo de descentralização. Todas as ações de saúde, de agora em diante, serão realizadas a partir da unidade básica de referência da escola. Isso quer dizer que os recursos humanos e o atendimento estão sendo inseridos nas regiões. A proposta é que o atendimento de saúde às escolas seja feito o mais próximo possível da Unidade. Qualquer informação pode ser conseguida na Região de Saúde, através da Coordenadoria de Saúde da Criança. Na Secretaria Municipal de Saúde, é a Assessoria de Saúde da Criança que coordena esse programa através da dra. Ana Cecília Sucupira (tel. 284-1333, r. 199).

## Acontece na rede Prática pedagógica na 5ª série

Investindo continuamente no desenvolvimento profissional de nossos professores, a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) está promovendo em abril um curso para professores de 5ª série para refletir sobre os problemas que condicionam a prática pedagógica nessa série. Participam do curso professores representantes de 4ª série.

Os temas abordados são: dificuldades no processo ensino-aprendizagem, 5ª série: continuidade ou ruptura, a questão do conhecimento, aprendizagem, a questão da disciplina, a avaliação. O curso proseguirá pelo ano todo e prevê a participação de todos as escolas da rede, além de encontros posteriores com professores que participaram do programa.

Mais informações pelo telefone 549-0779 na DOT. No próximo boletim, novas programações.

Este boletim é uma publicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadora editorial: Ennio Morganti. Redatores: Mariana Tassinari (MTS 17/20), Ivan Marcolli, Vagner Basso, Elaine Leite. Diagramação: Grêmios Rumney. Tiragem: 40 mil exemplares.

Critica, crítica e sugestões devem ser enviadas à ACESP, Av. Paulista, 728, 7º andar, CEP 01311-000 - São Paulo/SP.

Fonte: Acervo Instituto Paulo Freire

Os textos desse número também insistiam sobre a necessidade de participação, indicavam que “é necessário que aconteça de fato a participação de todos os setores que formam a comunidade escolar”. E, como forma de diálogo com o leitor e a ele se dirigindo asseverava e pedia

Lembre-se: Conselho tem trabalho durante o ano todo e o representante não consegue fazer muita coisa sozinho. Ele deve ser informado, com antecedência, sobre os assuntos em discussão, para ir às reuniões sabendo qual a opinião de seus representados. Informe-se e participe **ativamente** do Conselho. Durante a eleição e depois dela! (SÃO PAULO, SME, 1990, Boletim 13, p. 1, grifos nossos)

Ainda orientando sobre o funcionamento do conselho, o boletim indica que esse garante a transformação da educação, pois se ampara numa profunda necessidade de toda a população, que busca a conquista de uma sociedade participativa, “onde o cidadão tenha poder real na toma de decisões”. Indica, também, ser esse o ponto central para a administração pública da cidade de São Paulo. Para justificar que se trata de uma necessidade e de uma real possibilidade, indica que há dificuldades no aprendizado sobre a participação organizada. Para motivar a tentativa cita, sem nomear, que “em algumas escolas municipais da cidade os Conselhos já decidem sobre segurança, sobre o uso do prédio e instalações e, principalmente, sobre as questões de ensino” (SÃO PAULO, SME, 1990, Boletim 13, p. 1).

Vale ressaltar que o boletim, número 12, não apresenta informações em relação à tiragem. Já os boletins 13 e 15 tiveram a tiragem de 40 mil e 60 mil exemplares, respectivamente, mostrando quantidade insuficiente de material, já que, em São Paulo, em 1990, a prefeitura administrava uma rede com 654 escolas municipais. A tiragem em si pareceu pouco expressiva, caso consideremos que cada unidade teria menos de 100 panfletos a distribuir, considerando a maior tiragem, do Boletim 15. Evidentemente, poderiam ser problemas relativos a orçamentos e prazos para confecção e distribuição desse material. Os boletins 12 e 13 são dos meses de março e abril de 1990, já o boletim 15 foi publicado em dezembro de 1990. Seguiremos desconhecendo a consequência e os resultados da circulação desse material na rede, à época; no entanto, temos diante de nós uma tentativa de registro de um conjunto de valores e valorações dessa experiência, cuja materialidade se revela a nós nesses textos.

Mesmo indicando a limitação da circulação desse material, dado os números que indicamos, é necessário reconhecê-lo como tentativa de elaboração de material sógnico

que fez reverberar uma experiência que hoje nos alcança. Os materiais que encontramos nesses dois boletins tentavam aglutinar participantes e militantes para a defesa dos conselhos.

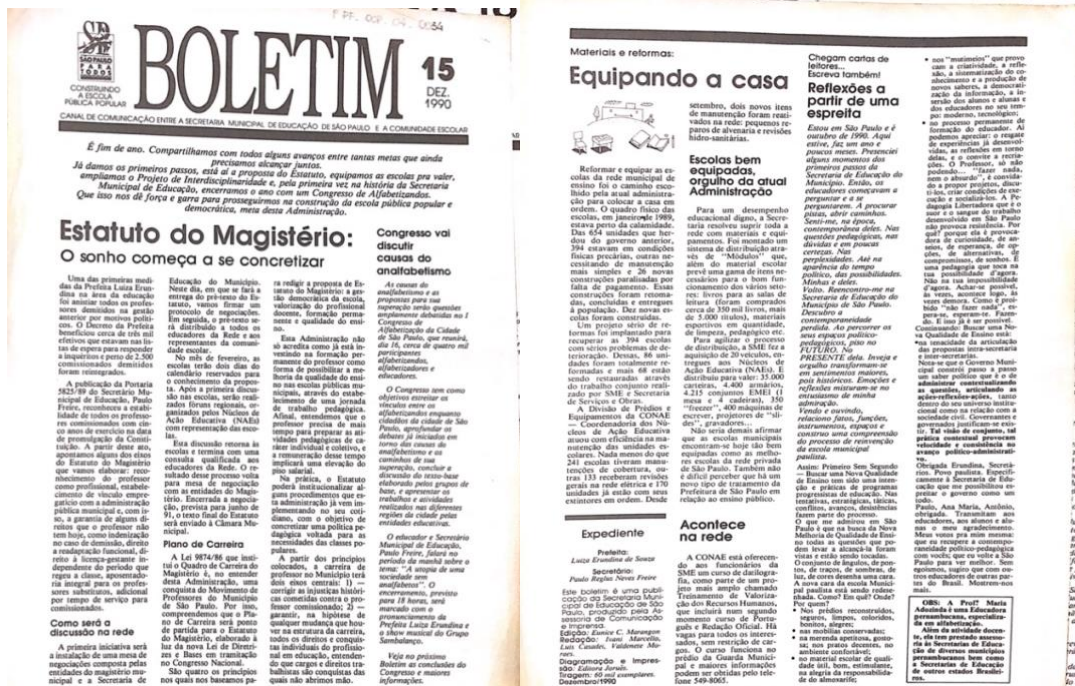
Você, eu, enfim, todos nós queremos uma escola democrática e com um ensino de qualidade. E como isto pode ser feito? A Secretaria Municipal de Educação está dando um passo decisivo nessa direção com a Campanha de Democratização das escolas, onde o Conselho de Escola é visto como o instrumento básico.

A primeira etapa desta Campanha consiste na ampla divulgação da existência do Conselho de Escola e para que ele serve. Esta fase coincide com o processo de eleição dos representantes dos diversos segmentos do Conselho. Até 30 de abril, já deverão ter sido realizadas as eleições em todas as 654 escolas municipais (SÃO PAULO, SME, 1990, Boletim 13, p. 2).

Seria necessário que houvesse ampla adesão à proposta dos conselhos, por isso os boletins tinham tópicos centrais como o número bem-sucedido da gestão em relação a reprovações em 1989, no boletim 12, e as eleições para o conselho no boletim 13 - apresentados como métricas avaliativas bem-sucedidas. Em ambos se enuncia a necessidade da participação nas decisões das escolas, indicando os eventos e realizações da gestão.

Enquanto esses boletins apresentaram uma linguagem informal e uma verbo-visualidade mais apoiada em imagens, o número 15, de dezembro de 1990, foi elaborado com mais recurso textual que os demais. Para compreender essa mudança, é importante considerar a temática que ele explora. Trata-se de boletim para informar sobre o processo de elaboração do Estatuto do Magistério. Nesse texto, apresentam-se os elementos dessa ação pautada no reconhecimento da legitimidade dos cargos de professores substitutos e na discussão com toda a rede. Nesse número pareceu haver uma interlocução diferenciada dos outros dois. Nele o diálogo parece ser com os professores, compreendidos pelo eu enunciador como interlocutor letrado e especializado. Assim, os recursos visuais são mais parcos e se resumem à configuração do texto em colunas e uma ilustração.

Figura 13- Boletim "Educação Informa", número 15, de dezembro de 1990



Fonte: Acervo Instituto Paulo Freire

Vale notar também que nessa edição o processo de formulação do Estatuto do Magistério foi esclarecido indicando que haveria uma “primeira iniciativa [da Secretaria Municipal de Educação] de uma mesa de negociações” que propiciaria a participação das entidades do magistério, a fim de que fosse divulgado um “pré-texto do Estatuto”. Depois seria firmado o protocolo de negociações para que esse texto inicial fosse distribuído por toda a rede. Na rede haveria a discussão com uma consulta qualificada aos educadores da rede, de onde voltaria para mesa de negociação com as entidades do magistério. Encerrada a negociação, em junho de 1991, o texto seria enviado à Câmara. Assim, evidencia-se que para esse boletim o público-alvo são os professores da rede, insistentemente denominados educadores.

Se o público-alvo eram os professores, a temática desse boletim se concentra em temas de seu interesse, abordando questões sobre o plano de carreira, apoiado em eixos centrais que seriam o reconhecimento do direito do professor comissionado e a garantia de “todos direitos e conquistas individuais do profissional em educação, entendendo que cargos e direitos trabalhistas são conquistas das quais não abrimos mão (SÃO PAULO, SME, 1990, Boletim 15, p. 1).

Além do conteúdo relacionado ao Estatuto do Magistério, o número apresenta a carta da Professora Maria Adozinda Costa Monteiro, professora em Jaboatão dos Guararapes, no Ceará. Descreve uma visita a São Paulo e a observação apaixonada do que viu. “Me admirou [...] é que na busca da nova melhoria de qualidade de ensino todas as questões que podem levar a alcançá-la foram vistas e estão sendo tocadas”. Também indicou como admirável a reconstrução dos prédios, a qualidade da alimentação dada aos estudantes, a qualidade do material, a democratização da informação, a inserção dos estudantes e professores na tecnologia, os projetos interdisciplinares. Depois elogia e agradece a gestão da prefeita Luíza Erundina e ao povo paulista, evocando também Paulo [Freire], Ana Maria [Saul].

Essa é a síntese do último texto, que é seguido de uma observação sobre quem é a Profa. Maria Adozinda, especificando que se trata de especialista em alfabetização e assessora de diversas secretarias em Pernambuco e outros estados brasileiros.

Se defendemos que esse material pretendia formar a comunidade escolar, por inferência podemos defender também que se tratava de um instrumento material de um trabalho argumentativo que pretendia convencer para a adesão à proposta e para vencer as resistências. Isso poderia ser alcançado com a indução à participação popular mobilizada por valorações próprias dos movimentos sociais de inserção política, fosse

pela sedução ao indicar as vantagens da adesão. Ao indicar a voz da professora Maria Adozinda, localizando sua autoridade de professora e especialista, pareceu que a Secretaria Municipal de Educação lançava mão de argumento de autoridade reconhecida para mobilizar a rede de professores. Ao mesmo tempo, ao publicar a carta que indica admiração e inveja do que se passava em São Paulo, pareceu pretender provocar um sentimento de orgulho e pertencimento.

Os elementos presentes nos boletins 12, 13 e 15 mostram um esforço em promover uma significação que pudesse ser compartilhada com todos os membros das comunidades escolares: mães, pais, responsáveis, estudantes, professores, gestores, funcionários administrativos e agentes operacionais. Com isso, confirmou-se uma intencionalidade desses textos, na tentativa de formar e informar para garantir uma interlocução pautada nos mesmos princípios valorativos e levar adiante a realização do projeto de educação pública democrática e popular.

Para isso, era imprescindível que os agentes das comunidades sentissem que havia um diálogo explícito e que suas presenças eram consideradas e valorizadas. Não é possível avaliar como bem-sucedida a representação dessa comunidade, sobretudo no material que pretendia conceituar e incentivar à participação nos conselhos, caso das cartilhas. A gestão pareceu se esquivar de indicar maior diversidade, dado que o pai é representado pelo trabalhador não especializado que tinha seu negócio no entorno da escola, a mãe é a dona de casa, os adultos responsáveis pareciam pertencer a uma pequena comunidade isolada das dificuldades de transporte e de distribuição do tempo. As comunidades educadoras representadas nos materiais são pequenas e transitam em perímetros próximos da unidade escolar.

Já nos boletins essas comunidades não são exploradas e o diálogo passa a ser com o leitor individualmente. O que pareceu ser a intenção dos boletins era a circulação das informações, na tentativa de uma argumentação que pretendia convencer e derrubar resistências. Pareceu-nos que o material veiculava, por meio de uma comunicação oficial, com linguagem acessível e informal, a *ideologia oficial* que ao tomar para si o discurso das comunidades, dando-lhes representação e representatividade, pretendia que os gestores e professores nas unidades escolares acolhessem a participação da comunidade. Para além de acolher como pais e responsáveis, aceitá-los como participantes do trabalho pedagógico com poder de decisão, dado que não haveria jeito de elaborar um espaço de transformação, dentro dos ideais da gestão, sem a participação das comunidades. Assim,

a tentativa que se constituiu pela via da comunicação direta parecia um recurso imprescindível.

A insistência em relação à democratização da educação pautada na participação popular pode ser mais bem compreendida se mobilizamos os estudos de Saviani (2013). Ele afirma que a pedagogia de concepção libertadora tinha uma crença em uma espécie de essência transformadora da organização popular, inspirada em outras concepções nas quais se defendia que o povo tem uma essência que favoreceria uma quase que natural transformação da sociedade. Ancorada nisso, a concepção libertadora fomentaria a participação popular para permitir que, espontaneamente, capitaneasse as mudanças.

[...] as propostas inspiradas na concepção libertadora geralmente se assumiam no âmbito da expressão “educação popular” e advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. Manejavam, portanto, a categoria “povo” em lugar de “classe” e tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo; sua fonte primeira residiria numa dimensão transcendente designada por Mounier como “a iminente dignidade” das pessoas unidas numa “comunidade de destinos” (MOUNIER, 1970, pp. 125-150). Embora tal visão acentuasse a autonomia pedagógica dos movimentos populares diante do Estado e da escola postulando que a educação verdadeiramente libertadora se daria fora dessas instituições, quando o PT assumiu o governo de algumas prefeituras, a referida concepção transladou-se para a esfera estatal e escolar (SAVIANI, 2013, p. 415-416)

Embora Saviani (2013) tenha construído um enunciado em que oblitera que a concepção do Partido dos Trabalhadores, a que se refere, seja a de Paulo Freire, é possível notar de que é exatamente a essa que tece uma crítica. Localiza a concepção freireana como a “personalista”, relacionada aos conceitos de Mounier. Essa referência remete aos estudos apontados por Paiva (2000), que localiza as ideias de Paulo Freire no nacionalismo desenvolvimentista de inspiração liberal e escolanovista<sup>51</sup>.

Nesse excerto, Saviani (2013) mostra uma possível interpretação da concepção que nortearia a ação da Secretaria Municipal de Educação na gestão do Partido dos Trabalhadores. Indica que essa se comporia prescindindo de categorias como classe para

---

<sup>51</sup> Em nossa pesquisa de mestrado fazemos referência a esse dado, indicando o raciocínio que sustenta a argumentação de Paiva (2000) e de Kadt (2003), indicando Paulo Freire como adepto do conceito de revolução personalista, dado por um dirigismo da intelectualidade, por meio do engajamento popular.

optar pelo conceito de povo; considerando o povo como naturalmente pronto para a participação social, somente seria necessário incentivo por meio da comunicação; as comunidades educadoras se formariam porque seriam gestadas pela participação.

Em documento cujo título, a princípio, não havia se destacado no conjunto a que empenhamos esforço para seleção, há conteúdo que elucida alguns tópicos já mencionados e por nós interpretados. Na “Minuta de Projeto de Lei sobre participação popular”, com subtítulo “Seminário Intersecretarial de Participação Popular”, datada de 7 de junho de 1990 – recebida, de acordo com anotações à margem, aos 12 de junho de 1990 – encontramos síntese que diagnosticava as “dificuldades em governar com a participação do povo”. Uma delas era a ampliação da base do Partido dos Trabalhadores para alcançar “interferência nos grandes rumos da política do Município e da Nação”.

Na síntese do diagnóstico sobre a participação popular, após um ano de administração petista no município, indicava-se que as experiências de participação popular haviam avançado pouco e ainda estavam em estágio inicial, em comparação ao que se almejava alcançar. O objetivo do partido era promover uma participação plena das camadas populares, movimentando-as para, também, exercerem seu poder de povo na democracia brasileira. A compreensão do partido era a de que isso seria alcançado mediante ampliação de sua base, sobretudo por meio da condução de lideranças locais a condições de representantes. Por isso, a Secretaria Municipal era um lugar em que os militantes do partido se empenhavam muito por formar base. Se consideramos a avaliação do documento sobre a velocidade de implementação do projeto de participação popular, verificamos que parecia haver certa pressa, dotada de algumas simplificações – incluindo ideias sobre a identidade do povo e o total interesse em participar das forças que comporiam o tripé da administração pública. Assim, verificamos uma espécie de luta contra o tempo, por isso não estranho foi verificar que a Secretaria Municipal de Educação também se arvorou em tentar acelerar o processo, ao propor um intenso trabalho de formação.

Evidentemente, estamos diante da descrição de materiais por meio dos quais houve a tentativa de induzir à formação de comunidades escolares participativas, não necessariamente descrevemos o resultado. Reforçamos que estamos diante de uma formulação discursiva com material disponível nos arquivos documentais a que tivemos acesso: Memória documental da Secretaria Municipal de Educação e arquivo do Instituto Paulo Freire. Além disso, há lacunas de materiais nos anos da gestão; isso denota que há

documentos que podem ter sido perdidos no percurso das três décadas que nos separam dessa experiência, por um lado, por outro que ainda há muito o que se pesquisar sobre essa documentação que hoje nos alcança parcialmente.

Considerando, pois, que a gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período entre 1989 e 1992, pretendeu estabelecer uma ruptura com o tempo anterior, notou-se a tentativa de estabelecer uma reforma por meio de um processo que foi historicamente intitulado redemocratização. Nesse processo optou-se pela tônica da participação popular como elemento indispensável, por isso notamos a presença de um discurso que reiteradas vezes insiste sobre essa temática, incluindo no horizonte da utopia a participação plena das camadas populares nas decisões do poder em nível local e nacional.

As pegadas dessa proposta, que perseguimos até aqui, manifestam-se como construções discursivas, dais quais não nos atemos à ação pura ou aos puros propósitos, dado que os documentos a que tivemos acesso são, sobretudo, enunciados registrados e arquivados em nome de uma memória, elaborados em um tempo. Temos diante de nós um conjunto que torna possível uma narrativa verossímil que tem como elemento de tensão, entre outros, a luta contra o tempo. A gestão teria quatro anos para fazer vigorar e resistir uma proposta que, em sua positiva valoração, era uma possibilidade de transformação dos tempos na administração pública, na formação do cidadão e no estabelecimento de um regime democrático centrado em governar para o povo, pelo povo e com o povo.

Tratava-se de uma ideologia, tal como asseverou Saviani (2013), ao abordar as características das pedagogias críticas. Afirma o pesquisador que a “pedagogia da esquerda tinha a propensão a confiar na autonomia popular e em sua capacidade de ação” (SAVIANI, 2013, p. 245). Não temos condições de aferir resultados do processo, tampouco de afirmar algo sobre o sucesso ou fracasso da reforma – que poderia ser medida com uma análise das transformações que permaneceram. O que está em nossas capacidades, no momento dessa pesquisa, é indicar o que os artefatos dessa história nos indicam. Eles apontam que movidos pela confiança na autonomia popular e na sua capacidade de ação esqueceu-se de considerar os estratos de tempo que compõem as camadas de conteúdos que se pode acessar a todo momento. Nessas camadas de tempo, há costumes e concepções que resistem irracionalmente às mudanças, portanto não haveria construção discursiva que conseguisse remover estratos de tempos que marcaram

a vida da sociedade brasileira e fizeram vigorar uma forma de relação com as estâncias de poder, com os processos burocráticos, com os processos de formação escolar etc.

Queremos dizer com isso que, embora o esforço da gestão tenha sido evidentemente consistente, houve elementos contraditórios e ao mesmo tempo complementares que impediram a completa realização do projeto. A autonomia popular não estava, tal como concebiam, plenamente propensa a aceitar e fazer valer a proposta. Talvez houvesse uma espécie de ingenuidade da esquerda em confiar que as classes trabalhadoras estivessem naturalmente dispostas à transformação que propunham.

Chegamos a essa formulação por meio dos elementos analisados nos materiais de (in)formação das comunidades escolares, através dos quais identificamos como se deu a movimentação discursiva de concepções e as tentativas de convencer as camadas populares à participação nos conselhos de escola.

### **3.4 - Uma pequena iconografia: representações da escola nas memórias em disputa**

Quando identificamos a temática da proposta de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pautada na reforma da escola pública municipal, por meio do projeto de escola pública democrática e popular, veio-nos à mente, quase intuitivamente, dada força dos discursos sobre a pedagogia inovadora desse intelectual, algumas imagens e modelos de tratamento da classe dos educadores. Uma possibilidade que surgiu no pensamento era a de que a formação proposta daria corpo ao conjunto de professores e amplificando suas vozes e a atuação do professor seria o grande valor.

No movimento imaginativo da proposta, é provável lançar hipóteses sobre as suas positivas qualidades, considerando que esta não se imporia à rede de professores, mas com ela dialogaria para torná-la participante das decisões e reformas propostas. Não nos virá, considerando consensos, a identificação de mecanismos de conservação; possivelmente, nossa imaginação caminhe na valoração positiva e já qualifique a proposta como inovadora, ou, nas palavras de Ana Maria Saul – nos artigos aqui explorados – *contra-hegemônica*. No entanto, entre 1989 e 1992, as fontes foram nos mostrando uma proposta reformista com elementos de conservação. Um deles se manifestou na composição pictórica para a representação da escola, nas cartilhas e documentos de divulgação da proposta de (in)formação das comunidades escolares. Esse elemento dá mostras de uma tensão entre o velho e o novo, que caminharia pela ruptura e, também, pela conjugação das formas.

Com uma sempre positiva desconfiança, propusemo-nos e revisitar as imagens das cartilhas, associando-as a outros elementos presentes na memória erguida na História da Educação Brasileira. Por meio de desenhos em capas da bem-sucedida cartilha Caminho Suave, em seu longo período de utilização, encontramos uma pista de conjugação de formas que verificamos estar presente como contradição em todo material e na proposta em si.

Com esse pressuposto, abriu-se a possibilidade de uma visão, ao interpretarmos as produções discursivas do material que passou por nossas mãos. Notamos que houve intenso empenho em promover a mudança de mentalidade, ou seja, mudança de concepção das formas de atuar dos educadores da rede. Tal transformação se daria pela comunicação com as comunidades escolares, com todos os educadores e, por fim, por um projeto, no diálogo promovido pelos Conselhos de Escola. As comunidades escolares à semelhança das mobilizações sociais poderiam acelerar a realização da formação dos professores por meio de sua participação reivindicadora. Isso promoveria tanto a contemplação do projeto do Partido dos Trabalhadores como o objetivo de estabelecer uma profissionalização em serviço.

Antes de entrar nessa questão e esquadrihar os elementos de formulação das imagens que representaram a escola nesses materiais, consideramos adequado pensar em uma possibilidade de identificar os elementos de conservação e mudança à luz de Koselleck (2014). Notamos a necessidade de estabelecer relação com o pensamento do historiador alemão para transcender à perspectiva de dicotomia que pode trafegar sobre os trilhos da sincronia e diacronia. Sobretudo se queremos evidenciar a conjugação de elementos que, a princípio, parecem contraditórios e paradoxais, além de tornar visível que as resistências se dão nas ações porque se mostram na tensão por conservar valores.

Koselleck (2014) indica uma boa metáfora para compreender a percurso da ação humana no tempo. Ele defende a necessidade de uma perspectiva crítica sobre os conceitos de linearidade e de circularidade, por parte do historiador. Indica que a história humana pode ser encontrada por meio de estratos de tempo tal como a história geológica da Terra pode ser encontrada nas camadas do solo. Para explicar indica que os “estratos de tempo [...] “remetem a diversos planos, com durações diferentes e origens distintas, mas que, apesar disso, estão presentes e atuam simultaneamente” (KOSELLECK, 2014, p. 9). Isso significaria que todas as disputas, todos os conflitos, todas as conformações, todos os consensos podem ser atribuídos a “rupturas e tensões contidas em diferentes estratos de tempo e podem ser causadas por eles” (KOSELLECK, 2014, p. 10).

Assim, podemos compreender, por meio do raciocínio do historiador alemão, que o tempo, material da História, e a movimentação dos indivíduos e acontecimentos resultam em permanências e mudanças que, mescladas e concomitantes, formam o espírito de uma época. Por isso, não é impossível encontrar contradições nas narrativas de um período tempo que pode ser de inovação e de conservação. Isso se deve ao fato de que o tempo pode ser pensado como recipiente da experiência, que possui singularidade e repetibilidade e, ao mesmo tempo, transcendência à individualidade dos eventos que podem alcançar fixação ou permanência. Um exemplo disso poderiam ser as religiões, ou a metafísica, que levam séculos para passarem por rupturas significativas e visíveis. Os tempos e seus conjuntos de significações podem agir no agora, podem manifestar a sua presença, porque a experiência é composta pela complexidade e multiplicidade de fatores no processo históricos.

Nos materiais verbo-visuais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, identificamos elementos de repetibilidade, ou conservação, quando há o esforço por representar a escola. Isso vai de encontro, chocando-se, com o discurso que pretendia defender as qualidades da proposta de educação pública popular na valoração da inovação e da ruptura, além do combate a práticas anteriores que se relacionavam a concepções elitistas, bancárias, opressoras, inimiga das classes populares.

O espaço escolar, na representação do edifício, nesses materiais, parece fazer referência a concepções de outros tempos, inclusive combatidas pelo campo discursivo de inovação e ruptura promovido pela gestão administrada sob as ideias de Paulo Freire. As tradições anteriores, classificadas como pedagogias bancárias, espalhavam-se por todas as unidades escolares – tal como asseverado por Ana Maria Saul em suas publicações acadêmicas ao referir-se à “instalação de décadas” – incluíam a concepção em relação ao trabalho dos professores, muitas vezes com qualificações negativas por optarem por uma perspectiva em que a ação do professor era central ou, também, por apreciarem os planos e projetos já prontos que alvejavam a prática docente verticalmente.

Seria oportuno afirmar que a rede sob a gestão de Paulo Freire e seus correligionários era apenas ruptura com todo o processo anterior, propondo um trabalho completamente inovador e disruptivo. No entanto, seria também incorrer em um intenso engano e profunda ingenuidade; já que notamos, nos materiais de formação da rede, incongruências e incoerências que se refletiram nos conteúdos. Aqui, nesse tópico, queremos abordar um elemento que servirá de elemento coesivo para as demais etapas de exploração dos documentos, constantes no próximo capítulo, por meio das quais

pretendemos indicar tais incongruências e incoerências por mostrarem as tensões e os conflitos suscitados pela proposta.

Percebemos a necessidade de explorar, de modo mais compassado, as imagens – no material a que tivemos acesso – que representam a escola, por considerar importante o que Ginzburg (2014), ao abrir a terceira seção do capítulo quarto, em sua obra *Medo, reverência, terror*, avalia em relação ao estudo das imagens. Citando *Theatres of Memory* de Raphael Samuel, indica a necessidade de se considerar as “imagens adormecidas que saltam espontâneas para a vida e que servem como sentinelas fantasmagóricas do nosso pensamento”. O historiador, com isso, evoca a necessidade de atenção ao visual, que “nos oferece nossas imagens armazenadas, nossos pontos subliminares de referências, nosso inaudito ponto de contato” (GINZBURG, 2014, p. 61).

Ginzburg (2014) estabelece como chave de leitura o conceito de *pathosformeln*, por meio do qual um ícone comunica e expressa um imperativo que desperta emoções em seus observadores/interlocutores. Também pode despertar ou conduzir o pensamento a uma valoração ou sentimento, que está no nível das ideias, promovendo uma *logosformel*. Ao utilizar essa chave de leitura, Ginzburg (2014) se empenha em mostrar, por meio de uma iconografia, como as propagandas de guerra evocaram sentimentos de pertencimento, nacionalismo, patriotismo, sacrifício e serviram de material de formação. A estrutura que ele percebeu nas propagandas serviu de abertura de mente e olhar para identificar formas que se repetiam na representação da escola em estratos de tempo diferentes e, de certa forma, antagônicos. Inspirados pelo seu trabalho, propusemos percorrer uma pequena iconografia. Para isso, tornou-se necessário identificar relações de semelhança entre a imagem da escola presente nos materiais das cartilhas e a presente na capa de cartilha de método de alfabetização anterior a metodologias consideradas mais progressistas.

Estabelecemos uma relação de comparação entre a escola representada na capa da cartilha Caminho Suave e nas cartilhas do material de (in)formação. Para isso, foi necessário visitar estudos sobre o material, para expor o contexto histórico de sua produção, a história de seu sucesso, além do desfecho que culminou na interrupção de seu uso como material didático principal. Para compreender os enunciados verbo-visuais que pretendemos comparar, faz-se necessário uma incursão na história dos materiais pedagógicos para alfabetização que tiveram expressividade na História da Educação Brasileira.

Para acessar a historicidade da cartilha de alfabetização, nos fiamos em Peres;

Ramil (2015) e Boto; Guirao (2020). Esses pesquisadores utilizaram fontes documentais diretas sobre os materiais disponíveis da cartilha Caminho Suave, na produção de Peres; Ramil (2015); e, Boto; Guirao (2020) apresentaram três cartilhas de alfabetização que, em suas análises foram bem-sucedidas. Estas pesquisadoras trabalharam com a Cartilha Maternal de João de Deus, datada de 1876; a Cartilha do Povo, de Lourenço Filho, publicada em 1928 e a Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, cuja primeira edição foi em 1948.

Boto; Guirao (2020), ao comparar três cartilhas bem-sucedidas da história da alfabetização no Brasil, chamam a atenção para uma reflexão sobre os métodos de alfabetização que marcaram essa história. Indicaram que “doutrinar, civilizar, instruir, educar, ensinar” são termos presentes e utilizados no decorrer do processo histórico da educação brasileira, desde o Império. A ideia era fazer a inserção das novas gerações, sobretudo das crianças, no universo da leitura e da escrita, a fim de que o conhecimento e as relações sociais pudessem ser aprofundados e superada a relação familiar para permitir a formação do cidadão de uma nação nos modelos da Modernidade. Indicaram assim a trajetória da Cartilha Maternal, produção portuguesa de João de Deus (1876); a Cartilha do Povo, de Lourenço Filho (1928); Caminho Suave, de Branca neve Alves de Lima (1948). Essas cartilhas, de acordo com as pesquisadoras, marcaram uma ideologia social e política; assim como deixaram pegadas sobre o chão das aplicações de métodos, que pretendiam atingir objetivos pedagógicos e sociais. Cada uma delas marcou seu tempo e ganhou espaços e bons resultados devido à credibilidade recebida, consequência do contexto em que surgiram. (BOTO; GUIRAO, 2020, p. 194)

A Cartilha Maternal de João de Deus mostrou a inserção política de seu autor, que sendo um intelectual da Geração de 1870, era adepto do combate à intolerância, ao dogmatismo intelectual e contra a inércia retórica (MARCÍLIO, 2016 *apud* BOTO; GUIRAO, 2020). Defendia a escolarização ampla e democrática, pois acreditava que o processo educativo promoveria igualdade de Portugal na Europa, considerando os demais países desenvolvidos; além disso também considerava que a reforma do ensino era uma maneira de reformar a sociedade, levando a formação de uma população mais consciente e crítica, “impulsionando o progresso”. Por conta disso, a sua pedagogia tinha uma conotação ideológica e política, na qual a leitura era considerada como atividade rotineira, trivial e emancipatória (BOTO; GUIRAO, 2020, p. 198).

Importante salientar que o método do intelectual português se opunha ao convencional método de soletração, criticado por não desenvolver a competência leitora

adequada. Foi o primeiro método analítico de alfabetização em terras brasileiras, por isso marcou a história da nossa alfabetização. Vale ressaltar que alcançou aos mestres brasileiros no período marcado por uma visão republicana e pela necessidade de formar um povo para essa perspectiva. Convém citar que o sucesso dessa cartilha em Portugal e no Brasil aconteceu devido a suas ideias inovadoras, também pelo enaltecimento do vínculo familiar, sobretudo fazendo referência à relação materna e com associação ao cuidado, preservação da inocência, do bem querer e da proteção social. “A cartilha de João de Deus foi usada até os primeiros anos da República do Brasil, quando surge a necessidade de haver materiais criados pela própria nação, advindos do sentimento nacionalista e progressista da época” (BOTO; GUIRAO, 2020, p. 202).

A Cartilha do Povo, idealizada, organizada e escrita por Lourenço Filho, carregava muito dos ideais do intelectual. Cabe ressaltar que seu autor, como expoente intelectual defendeu a educação ampla, para o desenvolvimento do país, por meio da conscientização do povo no processo de escolarização. Engrossava as fileiras dos que lutavam por uma escola pública, considerada o motor da sociedade, gratuita, laica, promotora da igualdade entre os sexos e remuneração digna para os professores. Era parte da elite intelectual que elaborava a ideia de “cultura brasileira”. Também era intenso estudioso de novas metodologias de ensino, pertenceu a uma geração empenhada na reelaboração da nação a fim de superar os impasses e as armadilhas por que a formação social brasileira passava. (BOTO; GUIRAO, p. 202 - 204).

A Cartilha do Povo - para ensinar a ler rapidamente, cuja primeira edição foi em 1928, alcançou mais de duas mil edições, sendo a última datada de 1986. Obteve em seus mais de cinquenta anos de “vida” ampla popularidade, já que evocava os sentimentos de nacionalismo, por ser o primeiro material brasileiro. O seu maior objetivo como material didático era alcançar a Educação Popular para formar ao civismo, à capacidade de produtiva, à saúde e ao emprego sadio das horas de lazer. Estava alicerçado, de certa forma, em uma perspectiva desenvolvimentista. O método por ele utilizado nessa cartilha é identificado como misto, já que alternava sintético com o analítico<sup>52</sup>.

*A Cartilha do Povo*, feita para o povo, utilizava o método misto intercalando o método sintético com o método analítico, em virtude da posição relativista assumida por Lourenço Filho em relação aos métodos de alfabetização. Lourenço Filho recorre à Psicologia e ao

---

<sup>52</sup> Os métodos de alfabetização a que se refere o artigo são: alfabético ou de soletração; silábico, fônico; da palavração; global ou analítico. Não nos ativemos a discussão sobre os métodos, dado não ser o escopo da nossa pesquisa, embora seja uma discussão pertinente, diante da ausência de qualificação da discussão sobre a qualidade da alfabetização no Brasil.

conceito de *maturação biofisiológica*, estudados pelos psicólogos Jean Piaget e Vygotsky, defendendo que há um nível de maturação do desenvolvimento da criança para a aprendizagem simultânea da leitura e da escrita, pois de acordo com essa vertente, ambas as atividades se relacionam com condutas do pensamento do aluno, resultando em uma aprendizagem rápida (BOTO; GUIRAO, 2020, p. 203).

Caminho Suave de Branca Alves Lima, não significou exatamente uma ruptura, já que foi influenciada por Lourenço Filho. Talvez estejamos diante de uma continuidade que acrescentou elementos de uma prática docente. Pareceu que a Cartilha Maternal e a Cartilha do Povo foram aberturas significativas ao trabalho da Caminho Suave. No entanto, a ideia de “ensino sem fardos”, “leve e vivo” pode ter oferecido a essa produção um grande prestígio nas comunidades educativas. Assim como a sua predecessora, essa cartilha apresentava uma abordagem eclética de metodologia para o processo de alfabetização. Também esteve durante quase 50 anos no cenário da alfabetização brasileira.

De certa forma, as três cartilhas fazem parte de memória da alfabetização no Brasil. Assim, as imagens que elas evocam participam de uma elaboração mental presente em diversas formulações enunciativas. A ideia da escola para as crianças como espaço do cuidado materno, no enaltecimento da família e de sua participação, da formação cívica, da atividade de conscientização para o político pela leitura e pela escrita, do desenvolvimento da nação, da civilidade, da instrução, da educação, do ensino, está presente nas três propostas. Cada uma marcada pelos ideais dos quais seus autores foram, de certa forma, guardiões.

Vale ressaltar que, a sucessão desses materiais, consequentemente de suas propostas – considerando a narrativa produzida por Boto; Guirao (2020) – justificava-se no fracasso do método anterior, em críticas que lhes eram tecidas para abordar o fracasso do processo de ampliação do ensino, da leitura e da escrita. Essa justificativa mostra-se elemento presente em toda aparente ruptura que as reformas pretendem implementar.

Peres; Ramil (2015) escreveram seu artigo de forma a elaborar uma iconografia das imagens da cartilha Caminho Suave. Descreveram um histórico detalhado sobre a publicação desse material, levando em conta os anos de publicação e sua especificidade, que incluía, além do material do aluno, o de orientação para o professor e acessórios para a prática de alfabetizar – incluindo carimbos e materiais de apoio. Para analisar o material, as pesquisadoras tiveram acesso ao material no acervo do HISALES<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> O **Hisales** – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – é um centro de memória

Na pequena iconografia intitulada *Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da Cartilha Caminho Suave e do material de apoio*, Peres; Ramil (2015) nos oferecem informação que diz respeito à expressividade do título da cartilha. Afirmam que, de acordo com a autora Branca Alves de Lima, a escolha foi pautada em sua ideia de que o ensino da leitura e da escrita deveria ser suave, vivo, prático e dinâmico.

A ideia para a produção da cartilha teria surgido, assim, do trabalho da autora em sala de aula, à medida que tentava superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, especialmente da experiência com o uso de ilustrações que continham alguma semelhança com a letra ensinada. Branca defendia o chamado método eclético e a alfabetização feita através da associação de imagens a palavras-chave, sílabas e letras. Em razão disso, a cartilha e o método defendido foram caracterizados como “Alfabetização pela imagem” pela autora (PERES; RAMIL, 2015, p. 61).

Esse material, desenvolvido, organizado, editado, produzido e vendido pela autora viria a se contrapor a outros em voga nos anos de 1940. A ideia de desenvolvê-lo teria sido dinamizado por sua prática em sala de aula, ao tentar superar as dificuldades por que passavam seus estudantes. “Branca defendia o método eclético e a alfabetização feita através das imagens e associação entre as palavras-chave, sílabas e letras.”. (PERES; RAMIL, 2015, p. 61).

Embora a associação de imagem à palavra e letras ou fonemas não tenha sido uma ideia inédita na alfabetização de crianças, considera-se um material muito bem-sucedido diante das necessidades por que o Brasil passava na tarefa de alfabetizar a população. No trabalho proposto pela cartilha para justificar o uso das imagens no processo de alfabetização há as orientações ao professor, nas quais se encontram narrativas para introduzir a palavra-chave e a imagem, favorecendo a associação a que o material indicava. Havia a preocupação em escolher temáticas da realidade da criança e vivenciadas por ela: família, casa, escola, comunidade, animais, plantas. Além disso, utilizar palavras significativas e pertencentes ao seu vocabulário promoveria maior aceitação e identificação. As pesquisadoras indicam que a proposta da cartilha teve grande aceitação, já que em 1949 já constava na relação de livros didáticos a serem usados nas escolas primárias de paulistas; depois, quando passou a ser produzida e distribuída por editora própria, Caminho Suave, participou de programas federais de subsídio ao livro

---

e pesquisa, constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Faz a guarda e a preservação de documentos parte da memória e da história da escolar. Trata-se de um arquivo histórico nas áreas de alfabetização, leitura, escrita, apresenta diversidade de acervos, é coordenado pelas professoras Dra. Eliane Peres, Dra. Vania Grim Thies e Dra. Chris de Azevedo Ramil. A consulta ao arquivo depende de visita presencial, já que não foi digitalizado até fevereiro de 2023. Para acessar mais informações: <https://wp.ufpel.edu.br/hisales/>, acesso em 6 de janeiro de 2023.

didático até 1996 (PERES; RAMIL, 2015, p. 56-63).

Essas informações são essenciais para que nosso olhar para esse enunciado não se perder somente no senso comum, nas informações que nos chegaram aos ouvidos, carregando tons de reprovação do material sem justificativa pautada em estudos ou análises e mais criteriosas, tal como denota o saudosismo dos grupos conservadores ou os refrãos sobre a cartilha de educadores progressistas.

Tomamos como ponto de partida que Branca Alves de Lima foi a autora desse material, desenvolvido por sua prática docente que, de tão bem-sucedida, teve seu material entre os indicados por governos para fazer parte dos didáticos adotados pelas escolas. Assim, também, inferimos que houve uma larga tiragem de exemplares em seus quase cinquenta anos de edição e circulação. Não é de se estranhar que faça parte do imaginário coletivo sobre os materiais de alfabetização eficientes na história do Brasil, ainda que questionemos o que subjaz à ideia de eficiência, consideramo-la a sua longa duração, sua distribuição e alcance.

De acordo com as pesquisadoras, entre 1948 e 1996, quando esteve nas listas de livros subsidiados pelo Estado brasileiro, alcançou mais de 40 milhões de exemplares impressos, vendidos e distribuídos. E, nesses nossos anos 2020, configura material que alimenta o saudosismo de grupos conservadores<sup>54</sup>, sobretudo se considerarmos que ainda é editado e serve de referência no imaginário brasileiro que se relaciona aos métodos tradicionais de ensino – enunciado que se fortalece em oposição à educação progressista de Paulo Freire, considerada ineficiente e falha por esses grupos. Isso nos dá pistas de que, ainda que a memória não se recorde exatamente como era a proposta da cartilha, há elementos da capa desse material que pode ser familiar, já que compõe a sedimentação de lembranças ou, nos termos lembrados por Ginzburg (2014), trata-se de uma imagem

---

<sup>54</sup> Houve uma sequência de discussões sobre os métodos de letramento, quando o presidente Jair Bolsonaro criticou as atuais abordagens pedagógicas, ao afirmar que os livros didáticos eram “um amontoado de um monte de coisa” e que seria necessário “suavizar as coisas”. Fez menção à cartilha de Branca Alves de Lima e a discussão sobre os métodos voltou ao cenário nacional, numa tensão e disputa que precisou de pesquisadores e especialistas para gerar uma abordagem mais qualificada. Nessa declaração o ex-presidente criticou o método Paulo Freire e associou a pedagogia freireana ao fracasso da educação brasileira, referindo-se às métricas internacionais. Levantamos essa questão para indicar que a referência aos estratos de tempo é uma possibilidade interpretativa sempre à disposição. Para validar a visão conservadora da direita o ex-líder do executivo indicava o suposto fracasso da pedagogia da esquerda. Evidentemente, verificou-se uma exposição desqualificada que serviu somente para levantar celeuma e desqualificar as pesquisas e perspectivas da classe acadêmica. A declaração do ex-presidente pode ser conferida em diversos veículos de comunicação, entre eles a Folha de São Paulo de 6 de janeiro de 2020, fazendo referência à sua declaração aos 3 de janeiro. Disponível em: <https://hashtag.blogfolha.uol.com.br/2020/01/06/2020-o-ano-em-que-livro-virou-um-montao-de-amontoado-de-muita-coisa-escrita/?loggedpaywall> Acesso em: 15 de maio de 2023.

adormecida que salta para vida em representações do campo da Educação.

Na sequência, há três versões de capas da cartilha Caminho Suave: à esquerda de 1979 (81ª. edição); ao centro de 1996 (114ª. edição); e à direita de 2011 (131ª. edição)<sup>55</sup>.

**Figura 14** - Capas da cartilha “Caminho Suave” (1979, 1996 e 2011)



Fonte: Acervo HISALES.

Para analisar essas imagens, vamos considerar passos iniciais muito simples, como identificar os seus elementos constitutivos. A começar pelo título e nome da autora flutuam em um céu azul acima das cabeças das crianças que se dirigem ao edifício escolar. Na primeira versão aqui exposta há duas crianças brancas, sendo um menino e uma menina. A escola para qual caminham está ao fim de uma vereda verdejante, florida e iluminada. O caminho mostra-se prazenteiro e há um pequeno aclave, que leva ao destino. O caminho suave que se representa nessa imagem tem como objetivo levar à escola, símbolo do próprio letramento, já que é lugar de ensinar, doutrinar, civilizar, instruir e educar. Não há a ideia de que a escola é o espaço para a execução dessas ações, tal como está ela é o destino do trajeto. Pode-se afirmar, sem nenhum tipo de apelação, que a imagem da escola como destino é um enunciado formulado por uma relação metonímica, já que é um destino no qual se alojam os variados conteúdos que são ensinados às crianças; a metonímia que se constrói o faz até mesmo por apresentar a escola como uma parte do mundo que o contém. Essa relação eleva à escola, tal como o caminho de aclave

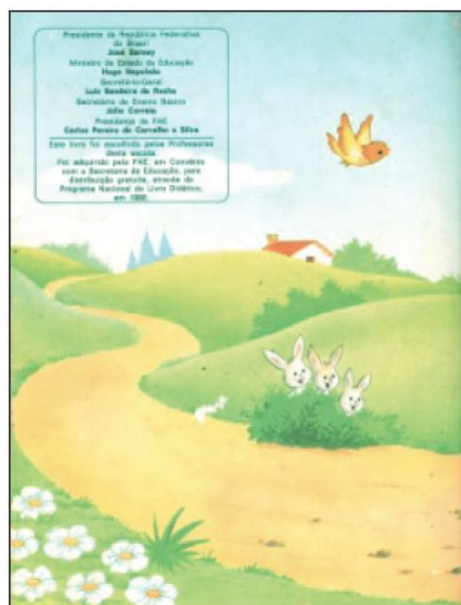
<sup>55</sup> Essas versões foram copiadas do artigo de Peres; Ramil (2015), que tiveram acesso a esse material no acervo do HISALES

na imagem, à uma condição de extremo valor, não à toa, as crianças mostram-se dispostas e alegres.

Ao centro, e à direita, as capas demonstram alguns novos elementos: mais duas crianças, incluindo entre eles uma criança negra, um cachorrinho que parece expressar um elemento da afetividade da infância. Nessas representações a sinuosidade do caminho é maior e o aclave mais intenso eleva a escola, dando-lhe maior centralidade. O aumento do número de crianças, incluindo duas delas à porta do edifício, poderia representar o alcance da cartilha e até a ampliação dos n'úmeros das matrículas na educação primária.

O olhar das crianças, e do cachorro, se volta para trás, onde estão os adultos das famílias que as conduzem à escola, onde está a casa, a vida familiar e doméstica. Há uma separação entre as crianças e sua vida doméstica. Ela passa a se transferir para o espaço público, onde é necessário civilidade, convivência com as regras da instituição, onde o aprender é também uma necessidade para as relações sociais mais bem qualificadas.

**Figura 15-** Contracapa da cartilha “Caminho Suave” , 1985.



Fonte: Acervo HISALES

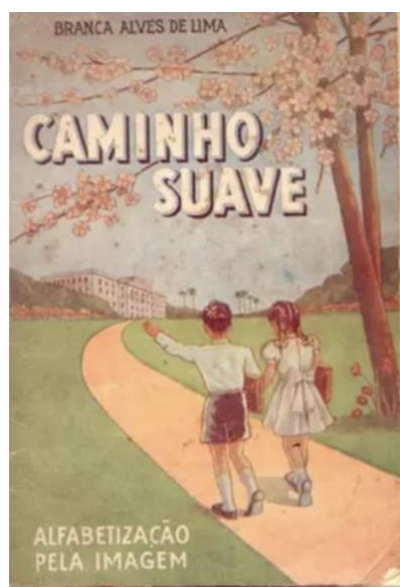
Na contracapa, de 1985<sup>56</sup>, está a continuidade do caminho, evidencia-se de onde as crianças partem, atrás de pequeno morro está uma pequena casa, espaço do privado, da vida familiar, do trabalho doméstico. Os dois coelhinhos e um pássaro são elementos

<sup>56</sup> Essa versão foi copiada do artigo de Peres; Ramil (2015), que tiveram acesso a esse material no acervo do HISALES.

bucólicos que, também, remetem à infância. O universo escolar e o universo doméstico são separados pelo suave e prazenteiro caminho do aprender que eleva o valor da escola e oblitera – atrás do morro verdejante – a vida familiar e seus valores e formas do viver.

Nota-se pouca diferença entre essas três publicações, embora a primeira difira mais, já que apresenta apenas um menino e uma menina, sem a presença do menino negro. Uma versão da capa das edições da década de 1960 apresenta algumas diferenças. A começar por um desenho mais austero, menos infantil, no qual os estudantes aparecem de costas em direção à escola. O caminho apresenta menor sinuosidade, a ambientação é sóbria e tem elementos mínimos na composição. O edifício escolar não foi elaborado com o traçado próximo ao de uma residência domiciliar, trata-se de uma edificação com muitos pavimentos e muitas janelas, à semelhança de prédios oficiais, tanto que nem é necessário indicar o edifício com a placa “escola”, tal como nas capas de 1996 e 2011.

**Figura 16** – Capa da cartilha “Caminho Suave” da década de 1960.



Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem anterior, é a foto da capa de uma cartilha da década de 1960, na qual nota-se o edifício escolar com dimensões mais amplas e complexidade de composição, mais próximo de um espaço de norma, regra, cujo caminho se apresenta mais longo e sem elementos que representem infância e o afeto que lhe é próprio.

A diferença dos traços e dos elementos que compuseram a capa da Caminho Suave, nessas quatro versões, não elimina a ideia central já exposta nas intenções de sua autora. Tais variações das representações, possivelmente, dialoguem com o momento

enunciativo, com as discussões sobre a representação da infância e a dinâmica escolar. No entanto, para o que nos interessa, essas quatro capas ajudam a pinçar da memória um material que alcançou a muitos brasileiros e que representa, para muitos, certo saudosismo do tempo em que os métodos eram diferentes do que se postulou depois com o construtivismo.

De acordo com Boto; Guirao (2020), o êxito da Cartilha Caminho Suave também esteve vinculado às exorbitantes tiragens para atender aos programas assistenciais de educação do Governo Federal. Durante os 25 anos primeiros anos da cartilha houve distribuição de aproximadamente 20 milhões de exemplares, iniciando um declínio a partir de 1995, quando o movimento construtivista influenciou as práticas docentes de todo Brasil, inclusive impondo transformações nas decisões do MEC, que encerrou o contrato com a Editora Caminho Suave. Contudo, “a popularidade da cartilha [...] perdura até os dias atuais com a venda de exemplares pela editora Edipro” ou por pessoas físicas que anunciam edições antigas pelas redes digitais (BOTO; GUIRAO, 2020, p. 206).

As informações que obtivemos sobre essa cartilha, fizeram-nos compreender como ela compôs um importante símbolo de um tempo, inclusive associado ao êxito em alfabetizar, sendo posta em contraposição ao fracasso associado aos atuais tempos. Evidentemente identificamos essa dicotomia, entre eficiência da cartilha e fracasso das pedagogias progressistas, como um material sógnico, resultante de um tempo e dos grupos políticos tidos como conservadores.

Entre 1989 e 1992, recorte histórico dessa pesquisa, houve outra formulação, na qual grande parte dos educadores progressistas formavam aparente consenso sobre a necessidade de rever os processos pelos quais se alfabetizava na rede. Cabe ressaltar que, no programa de formação da Secretaria Municipal de Educação, discutiu-se sobre alfabetização tomando por material de referência a Psicogênese da língua escrita, de Maria Helena Patto. Os Núcleos de Ação Educativa (NAE's), que atuavam em cada região da cidade, por meio de Diretorias Regionais de Ensino, promoveram discussões sobre a perspectiva que se adotaria na rede para a temática da alfabetização; além de fazerem opção por refletir sobre os projetos pautados no método dos temas geradores, promoviam a leitura e discussões sobre referenciais importantes para o construtivismo como o conceito de língua Emilia Ferrero e Ana Teberosky, ou a perspectiva de Maria Helena Souza Patto sobre o estudante da escola pública proveniente das camadas populares.

Sawaya (2000) atentou para importante informação que passou a compor o

constructo discursivo dos reformadores da educação. A partir de 1990, quando o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo passou a adotar posicionamento frente as diferenças entre a alfabetização das classes populares em comparação com o processo entre as classes abastadas, foi necessária revisão de perspectivas para as políticas de alfabetização. No artigo de Sawaya (2000), intitulado *Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista*, a pesquisadora da educação levantou questões importantes sobre a adoção da perspectiva construtivista. Indicou que esta pretendia alavancar e potencializar o trabalho com as camadas populares, por meio da adoção do conceito de “psicogenética”.

Com isso, justificaram-se as reformas por que passou o processo de alfabetização, oferecendo resultados dos estudos sobre aquisição da língua escrita nas camadas populares após essas conversões nas concepções de aquisição da leitura e da escrita. Indicou ainda que essas mudanças de concepções, ancoradas na visão psicogenética do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, levou a novos entendimentos sobre as agruras do sistema diante das crianças das classes populares. Isso justificou a implantação do Ciclo Básico, entre 1985 e 1995, por meio da política de Progressão Continuada<sup>57</sup>.

Uma das justificativas que orientam essas reformas pedagógicas, segundo consta nos documentos oficiais, é a de que a escola ao se abrir às classes populares, não se reformulou para atender uma clientela diferente da que estava acostumada a receber. Desprezando os diferentes níveis de reconhecimento trazidos pelas crianças com experiências diversas das esperadas, a escola exige que todos percorram o caminho da mesma forma e ao mesmo tempo. Não leva em conta as características culturais e do desenvolvimento individuais que atuam como variantes na determinação do tempo para a aprendizagem da leitura e da escrita (SEE/FDE, 1997, p.10-11 *apud* SAWAYA, 2000, p. 69).

Recorremos a essa citação por dois aspectos que aqui nos interessam, o primeiro diz respeito ao fato de que as discussões sobre uma nova forma de alfabetizar se devem

---

<sup>57</sup> Em 1984, instituiu-se o Ciclo Básico para alcançar solução para o problema da repetência e evasão escolares, além da defasagem idade-série entre os estudantes da rede pública do Estado de São Paulo. Por meio de um decreto-lei, estabeleceu-se que para combater tais problemas, sobretudo da passagem da 1ª. série para a 2ª. série, o Ciclo Básico, seria um ciclo de alfabetização. Haveria dois anos para que os estudantes cumprissem esse ciclo, havendo mais tempo para aprender em uma organização curricular mais flexível. Por isso, a ideia da não reprovação passou a nortear as políticas educacionais para essa fase escolar, a fim de que o processo de escolarização básica pudesse ser um direito. Os reformadores que propuseram essa lei defenderam a ideia do Ciclo Básico, quando apontaram as drásticas reduções da retenção e da evasão nesse ciclo, ainda que enfrentassem fortes críticas dos docentes que os acusavam de haver proporcionado uma política de aprovação automática, já que a reforma não contou com o preparo necessário para o acompanhamento das classes populares para um real aprendizado e, portanto, uma progressão continuada.

ao reconhecimento de que a escola, por ser ampliada e se voltar às classes populares, deveria rever seus métodos. Outro aspecto é a crítica sobre os modelos anteriores de alfabetização que determinavam o mesmo “caminho” para todo os estudantes. A palavra caminho, termina por fazer referência a métodos anteriores, por isso, pode-se relacionar-se com a recusa à cartilha como instrumento de homogeneização na alfabetização.

A perspectiva considerada construtivista – embora não a focalizemos nomeada na rede municipal de ensino como proposta a ser adotada – contrapunha-se à tradicional e fazia parte do arsenal de combate às pedagogias bancárias. Sabemos, pois, tratar-se de uma simplificação, como um título sinônimo da inovação, de respeito às camadas populares, de preparo da rede para a execução do projeto democrático; no entanto, dessa forma apareceu nas declarações dos profissionais da educação na rede entre 1989 e 1992. Essa oposição marcada pelos vocábulos tradicional *versus* construtivista auxilia-nos a compreender a recusa pela cartilha Caminho Suave ou pelos métodos de alfabetização. Fato é que, para parcela dos educadores progressistas ou construtivistas, o uso da cartilha era dispensável e até mesmo indesejável, por estar fora do escopo ideal para a educação das classes populares. Isso porque os métodos das cartilhas – a certo momento, postos, pelo senso comum, no mesmo cesto – ensinaria uma leitura desvinculada de sentido, sem considerar o contexto político e sociocultural das comunidades.

Outro elemento bastante contestador das cartilhas estaria no “método Paulo Freire” e sua perspectiva histórico-crítica. De acordo com o intelectual, a alfabetização deve levar em consideração elementos culturais que compõem a visão de mundo dos estudantes, por isso não haveria material pronto que pudesse ser efetivo. Além disso, na perspectiva *freireana*, a ideia de que a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo favoreceria um infinito de possibilidades que seria descoberto pelo professor na interação com os estudantes, pautado na profunda observação do contexto e em sua análise; por isso, a ideia de adoção de um material completamente estruturado estaria fora da prática adequada, para essa perspectiva.

Há, portanto, um elemento relevante para entendermos a aversão à Cartilha Caminho Suave e a tantos outros materiais desse tipo. Tal elemento era a discussão sobre o acesso e a permanência das camadas populares à escola que passou por encontrar formas de combate à evasão e a repetência, perseguindo inimigos que pudessem ser vencidos para que o processo de escolarização pudesse ser amplo e eficiente. Assim, uma vez mais, indicar as abordagens anteriores como inimigas da eficiência – que nesse contexto significaria a permanência e o combate à defasagem idade-série – era uma boa estratégia

enunciativa. Por isso, a afirmação de uma abordagem *construtivista* como componente argumentativo, ainda que não houvesse clareza sobre qual abordagem era essa, funcionou como forma discursiva de coesão. O outro lado desse raciocínio estaria em estabelecer elementos mínimos de vitória, um deles era por um fim nos materiais do tipo cartilha de alfabetização.

Ainda que a oposição ao que simbolizaria a cartilha Caminho Suave – tempo, forma, tecnicismo, uso padronizado de atividades pedagógicas, uso mecânico da palavra, falta de contextualização histórica – fosse um refrão que cantado ao fundo, no tempo enunciativo dos discursos da Secretaria Municipal de Educação, no recorte temporal, notamos que continuou participando do imaginário e não houve forma de um completo despojamento para alcançar o nascimento de uma ruptura severa e radical. Notamos, na imagem a seguir, como o imaginário da rede visitava matrizes conhecidas, dada a sua duração no tempo.

**Figura 17** – Detalhe da Cartilha sobre o Regimento Comum, p. 17, 2º. Semestre 1991.



Fonte: Acervo Memória Documental SME-SP

Ao observarmos bem essa figura verificaremos algumas semelhanças com a representação da escola na Cartilha Caminho Suave e com ideias de outras cartilhas aqui apresentadas. Esse desenho também é composto por um cenário prazenteiro, com árvores, sol, crianças entrando e saindo em movimentação a indicar um grande fluxo. Os adultos estão em localização mais afastada da escola. O desenho elabora um caminho um pouco sinuoso e em aclave até a escola. O edifício de escolar é ponto de partida e ponto de chegada; além de centralizado, por isso reforça a ideia da centralidade da escola e na vida e movimentação comunitária.

O enunciado “mas existem aqueles que acreditam que dá para mudar”, considerando os termos sublinhados, enfatiza a expressão que faz referência à ruptura e à mudança; enquanto a estrutura do desenho faz lembrar tempos anteriores. Esse enunciado escrito paira no céu dessa ilustração; sendo-lhe, ao mesmo tempo, título e voz superior, de onde sai a temática para as falas dos personagens de primeiro plano, que são cinco adultos e uma criança. A mudança está relacionada a realização da função da escola, alcance de autonomia, gestão coletiva e compartilhamento de saberes entre todos em paridade. Tais indicações são enunciados que reforçam a necessidade de mudança de funcionamento em uma matriz que demonstra permanência e repetibilidade (KOSELLEK, 2014). O sol que brilha atrás da escola parece evocar a ideia de novo início, de nascimento de um novo dia, quando se realizariam o que os enunciados escritos predizem.

A pequena iconografia que apresentamos levou-nos a identificar no material o que Viñao (1996, 2002) afirmava ao descrever os processos de resistência que costumam se manifestar no andamento de reformas. Também nos apresenta a materialidade do que Koselleck (2014) afirmou ao explicar as experiências sob o crivo das mentalidades - cuja transformação permite sempre que sobrevivam as camadas de tempos anteriores, a qualquer momento acessadas.

Percebemos que a *ideologia oficial*, que se estabelece no campo do político, considerando inclusive a movimentação no interior do Partido dos Trabalhadores, defendeu e se constituiu nas trincheiras da democracia – na época a redemocratização era um imperativo – por isso, esforçou-se em elaborar um material de formação que fomentasse a participação popular, incluindo-a em todos os tipos de decisões. No caso da Secretaria Municipal de Educação, os conselhos de escola poderiam interferir também no andamento do trabalho pedagógico e nas decisões sobre o currículo - como já evidenciado no material das cartilhas sobre os conselhos.

A *ideologia oficial*, embora manifeste essa tentativa, não conseguiu se desvencilhar de todo conteúdo que gostaria de combater. Havia permanência e conservação de tipos indesejados de prática, não à toa, havia críticas ao fato de que os participantes do conselho de escola, que não eram professores, não teriam condições de discutir em pé de igualdade em situações em que as decisões eram, inexoravelmente, pedagógicas. Esse ponto de crítica esteve presente, inclusive, no parecer do Conselho Estadual de Educação na avaliação sobre a proposta do projeto da gestão de Paulo Freire.

Por isso, quisemos, nesse item, apresentar evidências das permanências que

pudemos verificar, considerando o material de (in)formação das comunidades escolares. A princípio, vistos mais superficialmente, não há identificação de contradições muito gritantes; já que o esforço por convencer à participação popular e à abertura a ela pareceu maior. Porém, na análise das imagens, em conjunção com os elementos dos enunciados escritos, pudemos observar a representação da escola de forma semelhante a outra iniciativa valorada negativamente pela perspectiva progressista da educação. Assim, elaboramos uma singela e simples iconografia para tentar mostrar as camadas dessa composição. Esse empenho nos forneceu um material de conexão entre o que expusemos nos capítulos anteriores sobre a gestão e os seus registros da forma do projeto de formação dos e professores e o que identificamos como resistência a esse à reforma proposta. Passamos, então, a tender nossa interpretação por identificar a resistência não somente como uma forma proposital e consciente de recusa da proposta, mas de uma acomodação a elementos que ganharam repetibilidade (KOSELLECK, 2014), que acabaram presentes na manifestação oficial dos discursos da rede.

Com apoio na crítica de Viñao (1996, 2002) sobre a mentalidade dos reformadores, notamos a proposta da gestão de Paulo Freire preocupada com questões estruturais, legais e econômicas, cientes em uma possibilidade transformadora que poderia substituir as formas e práticas vigentes por força da lei e da ação gestora e uma crença na educação como forma de salvação para o ser humano – que pareceu precisar de uma alicerçada na libertação dos efeitos e dos resultados da alienação provocados pelas formas das relações capitalistas. De acordo com o historiador da educação, a mentalidade reformadora corre pela estrada da ruptura por meio da inovação, passando a ignorar questões importantes tais como os modos de viver e fazer de cada comunidade escolar. Norteados pela crítica desse autor, que se pautou em diversas pesquisas sobre as reformas no sistema educacional espanhol, fixamos nosso olhar em algumas características, entre elas a crença na rápida mudança que adviria do trabalho de formação dos professores.

Com esse pressuposto, ao interpretarmos as produções discursivas do material que passou por nossas mãos, notamos intenso empenho em promover a mudança de concepção das formas de atuar dos educadores da rede. Tal transformação se daria pela comunicação com as comunidades escolares, com todos os educadores e, por fim, por um projeto, no diálogo promovido pelos Conselhos de Escola. As comunidades escolares à semelhança das mobilizações sociais poderiam acelerar a realização da formação dos professores com a sua participação reivindicadora. Isso promoveria tanto a contemplação do projeto do Partido dos Trabalhadores como o objetivo de estabelecer uma

profissionalização em serviço. No entanto, os enunciados discursivos que abordamos também deram pistas de elementos de conservação que se repetiam e formavam uma base para a ação da rede, isso mostrou-se nas ilustrações que exploramos. As imagens forneceram indícios de uma movimentação mais lenta que está além dos esforços e intenções da rede, pareceu presente em uma espécie de matriz da qual não se pôde escapar nem como discurso oficial, quem dirá na *ideologia do cotidiano* em que os estratos de tempo são mais livremente acessados.

#### **4 - O TRABALHO DOCENTE NO PROJETO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA POPULAR: DISPUTAS EM TORNO DO ATO DE EDUCAR**

O Estatuto do Magistério, promulgado somente em 26 de junho de 1992, indicou a falta de um estudo e planejamento prévios do Partido do Trabalhadores. Somente depois da vitória de Luíza Erundina nas eleições de novembro de 1988, o partido organizou um encontro municipal de educação, a fim de levantar diagnósticos e propostas para a área da educação. Em documento encontrado no Instituto Paulo Freire, intitulado *Relatório do Encontro Municipal de Educação do PT*, registraram-se as participações de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Lizete Arelaro e coordenadores regionais dos grupos de educação do partido.

As demandas foram apontadas, de acordo com o documento, pelos 300 participantes organizados em seis grupos de trabalho: a. Creche e Educação Infantil; b. Primeiro Grau; c. Segundo Grau; d. Ensino Supletivo e Educação de Adultos; e. Conselhos Populares e Gestão Democrática; f. Ensino Superior. Excetuando o último grupo de trabalho, os demais apontaram um diagnóstico e propostas de solução para os entraves reconhecidos.

No diagnóstico dos cinco grupos, há em comum o juízo de valor sobre a relação verticalizada nas unidades escolares. De acordo com os participantes desse encontro, que serviu de primeira discussão e levantamentos para a proposta de atuação da gestão petista, essa relação era pautada no autoritarismo e havia necessidade de transformação para eliminá-lo; era necessária a “transformação da relação professor/aluno buscando acabar com o autoritarismo que marca o trabalho na sala de aula”(levantamento do grupo de discussão do Primeiro Grau), além de resolver o entrave do “poder exagerado nas mãos do administrador” (discussão do grupo Creche e Educação Infantil). Esses destaques do texto apresentam uma valoração que é endossada pelos outros grupos de trabalho, quando indicam a necessidade de democratização dos processos nas unidades escolares, fomentando a participação das comunidades por meio dos conselhos de escola.

Nesse primeiro documento, ainda que elaborado a partir de um encontro do Partido dos Trabalhadores, apontou os pilares da atuação da SME na gestão petista: democratização da escola municipal, por meio dos conselhos de escola, para que a participação popular acontecesse e eliminasse o autoritarismo que marcaria as relações escolares. Para isso, a institucionalização da participação popular e a formação dos profissionais da rede seria imprescindível.

Para o grupo Conselhos Populares, a gestão deveria, como maneira de solucionar o problema do autoritarismo, garantir eleições para os gestores escolares e delegados de ensino, com a participação da comunidade de forma paritária. Também defendiam a autonomia dos conselhos populares frente à administração municipal e ao partido. Isso corrobora com a ideia de que o princípio defendido é o de que o povo possui uma “eminente dignidade” que o faria unido dentro de uma “comunidade de destinos” (MOUNIER, 1970, p. 125-150 *apud* SAVIANI, 2013, p. 416). Esse é o ponto de inflexão da gestão, que lançou esforços apoiada nesse pilar; por isso, além de material para (in)formar as comunidades educadoras era necessário articular uma *ideologia oficial*, para utilizar conceitos do Círculo de Bakhtin.

O trabalho de diálogo com as comunidades escolares, para elaborar tanto o estatuto do magistério como o Regimento Comum, foi um processo longo concluído no final do mandato. Isso fez que a continuidade da política de Luíza Erundina ficasse comprometida, dado que os prefeitos sucessores faziam parte de estratos políticos que retomaram algumas das ideias autoritárias e tecnicistas que caracterizaram as décadas anteriores à administração petista – que na análise que fazemos esteve presente, embora com fracas vozes nos materiais produzidos. Além disso, também o quadro de profissionais da educação em São Paulo era um mosaico de diferentes estratos políticos e ideológicos, ora revelando uma tendência mais pragmática e neoliberal, ora dando vez a tendências progressistas e democráticas.

Nesse capítulo abordamos enunciados que estiveram relacionados, exclusivamente, ao projeto de formação dos educadores da rede. Partimos de uma seleção de materiais que serviram de base teórica e apoio à formação dos profissionais da educação da rede municipal entre 1989 e 1992. Notamos a presença de muitos textos de apoio à reflexão para diversos componentes disciplinares, no entanto, fizemos a opção por um mapeamento mais abrangente de formação que nos pareceu oferecer pistas de tentativas de combate, de embates e resistências. Por isso, consideramos frutífero apoiar-nos nos materiais que promoveram formações, discussões e reflexões acerca da proposta de interdisciplinaridade – eixo da reorganização curricular da rede nessa gestão. O enfoque que demos é resultado do mapeamento que fizemos de textos que trataram da questão e visavam ao combate das práticas bancárias e elitistas. Esses textos são produções escritas formuladas depois de palestras de especialistas em interdisciplinaridade, teoria do conhecimento, desenvolvimento infantil. Também

verificamos documentos que fazem referência à prática pedagógica, visando à sua modernização e à sua revisão, por isso abordamos tais produções enunciativas.

Importante sinalizar que a ordem de abordagem desses documentos não será rigorosamente cronológica, já que fizemos a escolha por sermos conduzidos por um fio narrativo, por meio do qual encontramos a possibilidade de fazer as fontes entrarem em diálogo com as questões que nos fizemos, muitas delas ancoradas na insistência da gestão em alguns temas. Entre os nossos questionamentos está um movido pela aguda curiosidade em compreender a que se resistia, quais eram os elementos da proposta que pareciam provocar desconforto ou desequilíbrio nos pontos que, para a gestão, pareciam questões de bom senso; outro questionamento é o que se depara com certo silêncio em relação às formas de resistência, portanto, interessou-nos verificar o modo de resistir. Por isso, percebemos a necessidade de “ouvir” as vozes dos professores; no entanto, a documentação oficial nos forneceu apenas as respostas da gestão e precisávamos da voz direta do professor.

A princípio nos parecia difícil encontrar sequer indícios dela, mas nos deparamos com a obra *Democracia e Educação: a prática de Paulo Freire em São Paulo*, na qual o último capítulo é reservado à divulgar os estudos de Pilar O’Cadiz, pesquisadora estadunidense da área de Sociologia da Educação, que desenvolveu pesquisa em escolas da rede, presenciando aulas, entrevistando professores, mapeando sincronicamente, no microcosmo das escolas, as tentativas de execução do projeto de Educação Pública Democrática Popular que, em suas palavras, era a primeira proposta Socialista para a Educação, dado que era o primeiro governo Socialista em uma grande cidade brasileira. Nessa obra, há transcrições das entrevistas com os professores, em que eles pareceram abordar livremente suas opiniões. Trabalhamos com esses relatos de forma a considerá-los uma fonte histórica, assim como o é a interpretação que fizeram. Por isso, também nos empenhamos em dar lastro a essa fonte de forma a indicar o contexto de produção dessa obra e as narrativas acerca desse elemento da nossa investigação. Dessa forma, investimos parte de nosso tempo em contextualizar esse estudo e indicar a relevância de considerá-lo como fonte.

#### **4.1 – Nas vozes de especialistas: os textos de apoio para a formação dos educadores da rede municipal**

As primeiras vezes que estivemos diante dos materiais que fazem referência direta aos processos de formação do educador, vimos um conjunto de textos que cobriam temáticas variadas, porém faziam sempre uma espécie de contraponto ou marcavam oposição à pedagogia tradicional, ora indicando-a como bancária e enfatizando a necessidade de superá-la, ora enaltecendo outras perspectivas, tal como a perspectiva construtivista. Esse conjunto documental referia-se a textos, muitos deles originados de palestras de especialistas das renomadas universidades paulistas, entre elas a Universidade de São Paulo (USP). Esse conjunto de documentos apresenta lacunas em relação a informações sobre o evento, adesão da rede, obrigatoriedade de participação etc. Outro elemento lacônico é que seus registros, tanto no acervo do Centro de Memória Documental, como no do Instituto Paulo Freire, referiam-se a encontros de formação que tinham uma sequência que nos foi impossível acompanhar.

Coube-nos tentar entender de que maneira poderíamos lidar com uma frágil materialidade de fontes. Percebíamos um conjunto documental de difícil conexão, já que por nossas mãos passavam conjunto de textos de formação; de registros de eventos, entre eles palestras, seminários, reuniões pedagógicas de formação; apontamentos de reuniões; resumos de palestras.

Fizemos um trabalho de tentar verificar ano e tipo do evento, ano da publicação e circulação, quem foi responsável pelas anotações e sínteses apresentadas; no entanto poucas informações conseguimos obter. Fato é que tivemos de aceitar a materialidade frágil dessas fontes e, utilizando nossa capacidade de leitura e interpretação, identificamos as possíveis réplicas interligadas, porque partimos da premissa de que todo enunciado é responsivo. Para isso, fiamos-nos no coração da proposta, por isso não tornamos marginal o fato de que toda a construção discursiva parecia pretender retornar à ideia de que a educação proposta deveria ser democrática e centralizar esforços em atender as camadas populares para lhes possibilitar cidadania plena. Esse foi o primeiro passo, tomar essa descoberta como enunciado recorrente e de fundo, mesmo porque não se tratava de refrão exclusivo de uma cidade, mas de um momento histórico para o Brasil na fase de redemocratização.

Acessamos os textos de apoio, os resumos e apontamentos de palestras e as pautas de reuniões; no entanto, não tivemos acesso a registros de atas das participações desses

eventos. Assim, conseguimos identificar pontos fortes da proposta de formação sem, contudo, ter indícios – mesmo que imprecisos – de como foi recebida pelos professores. Por isso, nosso empenho foi o de identificar que elementos pareciam ser combatidos por esses materiais de formação, no caso de palestras e eventos; no caso das reuniões de formação, fixamo-nos nas pautas como forma de identificar as dificuldades por que passavam os gestores com o grupo de docentes e comunidade escolar.

O primeiro momento que identificamos a relação discursiva entre a educação tradicional – de acordo com a perspectiva da gestão, bancária e elitista – e a educação progressista foi o de perceber que se tratava de uma categorização discursiva que organizou dois lados do campo de batalha. Um deles seria o campo progressista e todas as teorias que questionavam ou mesmo combatiam o ensino tradicional, no qual encontramos, então o lugar do construtivismo. Mas esse é um elemento bastante superficial, ainda que materialmente identificado e significativo. Houve necessidade de ir mais a fundo na questão e encontrar os aspectos construtivistas da proposta, para isso precisamos escolher os materiais que mais dialogariam conosco e com o que pretendíamos responder: a que elementos da proposta se resistia? Como se resistia?

Para compreender a proposta a que os educadores resistiam e de que modo o faziam era necessário detalhar elementos particulares desse momento. Um deles é a relação de contribuição entre as universidades e a Secretaria Municipal de Educação. Foi assinado, aos 8 de agosto de 1989, entre a Prefeitura Municipal de São Paulo e a Universidade de São Paulo, um convênio em que se estabelecia a cooperação da universidade, por meio da Comissão Especial de Coordenação de Atividades de Extensão Universitária. Esse documento mostrou-se uma espécie de adendo de outro assinado aos 27 de março de 1989, não presente em nenhum dos acervos a que visitamos<sup>58</sup>. No entanto, ficou evidente que esse adendo especificava as atribuições da universidade e aparava arestas relacionadas a questões operacionais, tais como avaliação dos eventos e dos participantes<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Caberia, evidentemente, fazer uma comparação entre eles, no entanto, dados os prazos de conclusão desta tese, considerando o tempo de isolamento social e fechamento dos estabelecimentos, não houve condições de o fazer. Não obstante, o conteúdo que verificamos deu-nos condições de obter informações sobre como se deu essa cooperação.

<sup>59</sup> Ainda que o documento haja estabelecido que haveria de criar critérios de avaliação dos eventos e do desempenho dos participantes, não encontramos, nos arquivos a que acessamos, nenhum conjunto documental que indicasse tal registro. Uma vez mais, vimo-nos diante de uma materialidade frágil que nos impele a afirmar a necessidade de pesquisar mais profunda e detidamente os elementos dessa proposta que se pretendia revolucionária. Também não nos pareceu adequado, partir desse documento, para abordar questões mais específicas relacionadas às cláusulas contratuais e previsão de orçamento para a iniciativa; além disso, tais elementos não são centrais para a nossa perspectiva.

Nas suas especificidades está que a designação de membros para integrar a comissão coordenadora competia à Secretaria Municipal de Educação, também, colocar à disposição recursos, facilitar para as escolas a comunicação dos eventos e divulgar os materiais didáticos-pedagógicos utilizados, assim como os resultados alcançados com as iniciativas.

De acordo com o documento, a cooperação neste convênio se daria por meio de “realização de cursos, estágios, assessoria a equipes técnicas, pesquisa e propostas curriculares destinadas à concretização do processo de reorientação curricular das escolas e de formação permanente de profissionais da Rede Municipal de Ensino” (INSTITUTO PAULO FREIRE, Acordo Específico entre a Prefeitura de São Paulo e a Universidade de São Paulo, 1989, parágrafo 1º.). Assinaram como representantes da Prefeitura Municipal de Educação e a Comissão Especial de Coordenação de Atividades de Extensão Universitária da USP Paulo Reglus Freire e Luís Carlos de Menezes<sup>60</sup>, respectivamente.

Essa decisão por firmar a cooperação entre Universidade e Secretaria Municipal de Educação pareceu-nos indicar o que Viñao (2002) abordava sobre a preferência dos reformadores por buscar nas fontes acadêmicas e profissionais externos às instituições escolares, a informação relacionada à atividade reformadora e gestora, assim como a organização e funcionamento dos centros docentes e dos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula. Isso geraria, também de acordo com Viñao (2002), uma forma de resistência nos professores, já que a classe docente privilegiaria buscar o aperfeiçoamento de sua prática com pares porque vivem as mesmas situações promovidas pelas exigências do uso do tempo, da opressão promovida pelas condições e necessidades particulares de cada momento, por suas relações pessoais com suas comunidades (p. 74-75).

Por isso, foi importante considerar os textos de especialistas que circularam na rede, como realização da proposta firmada por esse convênio. Isso nos mostrou um tipo de dinâmica na formação continuada dos educadores, que responde parcialmente a nossa questão sobre a que resistiam. Isso também justificou nossa escolha por alguns dos textos de apoio que fazem parte do conjunto de iniciativas para a formação continuada.

---

<sup>60</sup> Luís Carlos de Menezes era, na época, professor do Instituto de Física e ministrava disciplinas para o curso de Licenciatura. Pela Universidade de São Paulo, em 1967, recebe o título de bacharel em Física; em 1971, conclui o mestrado em Física na Carnegie Mellon University; em 1974, recebe o título de Doutor em Física pela Universitaet Regensburg. Seus estudos e atuação intelectual deu-se, sobretudo, em temáticas relacionadas à Educação Básica, currículo para a educação básica, formação de professores e ensino de Ciências.

Escolhemos, pois, os que pareceram responder mais diretamente a aspectos da proposta que pretendíamos esclarecer.

Enquanto que pelos materiais de circulação para a comunidade escolar mais ampla, esclareceu-se quais as perspectivas adotadas sobre a qualidade democrática e popular da proposta educacional da rede, sobretudo considerando suas contradições e dificuldades expressas nos enunciados verbo-visuais; pelo material de apoio à formação continuada dos professores da rede, identificamos as perspectivas teórico-práticas que tornariam a Escola Pública Democrática Popular possível pela ação do ensinar e aprender no ofício dos professores.

Esses textos de apoio, todos eles adaptações de palestras em eventos de formação, deram-nos informações novas e novos enunciados a considerar. Um desses novos elementos parecia, a princípio, contradizer uma defesa que fizemos, a reboque de Saviani (2013), afirmando que Paulo Freire proporia uma espécie de escola nova popular; no entanto, pareceu insuficiente quando verificamos os conteúdos dos documentos, já que neles se enunciou que a proposta se acercaria do construtivismo.

Como nossa forja não é a defesa de discursos e teorias, mas a identificação de enunciados responsivos e réplicas interligadas, optamos por desvendar o que se compreenderia por esse adjetivo, sem renunciar ao enunciado de Saviani (2013). Sobretudo, porque, em nossa visão, esse responderia a réplicas interligadas que se voltavam ao passado; enquanto a interpretação da proposta de Paulo Freire, dentro do panorama da ruptura e inovação, associada à proposta construtivista, projetaria para o futuro, em enunciado que colaboraria com o combate entre os educadores progressistas da pedagogia tradicional. Dessa forma, essas duas possibilidades de interpretação não se excluem, mas se projetam para construir uma direção que mobiliza o passado e o futuro.

No passado, as ideias de Paulo Freire, na visão manifestada nos enunciados de seus críticos, foram condenadas à uma valoração negativa por conta de ser considerado herdeiro de intelectuais do nacionalismo desenvolvimentista – portanto mais próximo das ideias liberais. No presente enunciativo das fontes, ao projetar a proposta para o futuro associando-a ao construtivismo, a valoração passa a se construir de forma positiva e caminha pelo rumo da ruptura e da inovação em atualizada e reconfigurada forma. Assim, parece haver um jogo de forças e interpretações das ideias de Paulo Freire que estão em tensão e se direcionam a contextos históricos diferentes, no entanto participam da configuração e não são esquecidos, mas obliterados em nome de ideais que cada momento pediu. O que permaneceu foi que a pedagogia tradicional precisaria ser combatida e

práticas de educação bancária, conservadora, elitista, magistocêntrica, adultocêntrica, eurocêntrica etc precisariam ser substituídas por práticas respeitosas e que visassem à libertação dos educandos e dos educadores para uma plena cidadania.

Esse raciocínio que tecemos se elabora dentro de uma tentativa de compreensão da propaganda que os documentos fazem a seus educadores. Os textos apresentam sempre o empenho de provocar uma reflexão e uma reformulação da prática docente para estar em consonância com a proposta. Para esclarecer isso partimos para a exploração dos enunciados de alguns textos centrais que nos deram melhores possibilidades de enxergar como a proposta tomava corpo para os educadores.

Há um texto, cujo autor é Yves de la Taille, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, intitulado *Transmissão e Construção do conhecimento*. Documento com treze páginas, encontrado no acervo do Centro de Memória Documental, em que se esclarecem as limitações do Ensino Tradicional frente à perspectiva do ensino renovado pela teoria do desenvolvimento de Jean Piaget. Esse texto é o apoio temático para o 10º. Encontro de formação de educadores, ocorrido em 1990. Essa informação é encontrada no cabeçalho da primeira página escrita manualmente. Ao que parece é um texto que se dirigiria ao conjunto de educadores do ensino infantil e do ensino de primeiro grau (atualmente intitulado ensino fundamental I).

Nele o Prof. Dr. Yves de La Taille começou por afirmar que “Não há dúvidas um dos papéis essenciais da escola seja transmitir conhecimentos no sentido de socializá-los e, assim, permitir o acesso de todos às riquezas culturais acumuladas séculos a fio” (p.1). Na sequência, citando Demerval Saviani, em sua obra *Escola e Democracia*, indica que esse é um dos méritos do Ensino Tradicional que coloca seu objetivo nessa transmissão.

Na sequência, após indicar uma valoração positiva à transmissão do conhecimento, inicia uma sequência de raciocínios adversativos, ao esclarecer as suas limitações, as suas incoerências e as suas inversões. A primeira e mais importante limitação que o texto do professor do Instituto de Psicologia da USP indica é o fato de que o Ensino Tradicional “tende a considerar a criança como diferente do adulto onde ela assemelha-se a ele [...] tende a considerar a criança como semelhante ao adulto num outro ponto onde ela, justamente, é diferente dele”. Assim, indica que se trataria de uma “dupla inversão”, então passa a analisá-la inspirado pela teoria psicológica de Jean Piaget para buscar responder à pergunta “a criança é um pequeno adulto”?

Inicia, então, uma pequena incursão por perspectivas da Idade Média e dos séculos XVII e XVIII. Citando a perspectiva de Rousseau, na qual a criança apresenta maneiras

de ver, sentir e pensar que lhe são próprias, afirma que “coube à psicologia estudar em detalhes tal afirmação e estabelecer critérios para avaliar em que medida a criança é criança, e em que medida também, ela assemelha-se ao adulto”. Assim, introduz o problema que a teoria de Jean Piaget, na perspectiva de Yves de La Taille, nesse texto, permite jogar algumas luzes. Afirma, então, que à luz da teoria adotada, “a criança é um pequeno adulto, funcionalmente falando, e não é um pequeno adulto estruturalmente falando”. Passa então a identificar a diferença entre função e estrutura, sendo a primeira relacionada ao funcionamento dos sistemas nos organismos, a segunda relaciona-se às particularidades dos sistemas. Passa, então, a abordar a questão do “sistema cognitivo” que, do ponto de vista funcional, em crianças e em adultos é idêntico; no entanto, do ponto de vista estrutural é diferente, já que as estruturas mentais de que dispõe um adulto são diferentes da de um bebê ou de crianças em outras idades. Daí resume a teoria do biólogo francês fazendo referência à teoria dos estágios de desenvolvimento da criança.

Para abordar a semelhança entre o adulto e a criança desenvolve o seguinte raciocínio:

Se pensarmos, novamente, no adulto, verificaremos que, a todo momento, procuramos compreender o mundo que nos rodeia; isto significa que não somos (a não ser que tenhamos para de “pensar”...) meros seres passivos, levados pelos acontecimentos assim como as conchas são levadas e trazidas pela maré. Pelo contrário, cada um de nós, cada qual com seus meios, é ativo; observamos, julgamos, conferimos nossos julgamentos, etc. Enfim, temos, por mais tênue e incompleta que sejam, teorias sobre o mundo, entendendo por teoria um conjunto organizado de idéias que visam lhe conferir um sentido. Ora, este é também o caso da criança! Basta conversar com crianças de 5, 6 anos para verificar que, longe de fecharem os olhos ao mundo e esperar um ensino formal para dele obter conhecimentos, elas estão ativamente empenhadas em tentar desvendar-lhe os mistérios. Um dos mais bonitos exemplos deste fato encontra-se nas pesquisas de Emília Ferreiro sobre a alfabetização espontânea de crianças pequenas: estas pesquisas mostram que, pouco importando sua classe sociais (contanto que vivam num meio onde haja escrita) meninos e meninas entram no processo regular de ensino possuindo algum conhecimento sobre a língua escrita, conhecimentos estes frutos de uma observação e reflexão, ou seja, fruto da atividade de um ser pensante. E há outros exemplos. Um deles é a própria aprendizagem da língua materna que, como se pode intuir, é uma tarefa complexa. Outro é a matemática: muito antes de entrarem na escola, as crianças separam, juntam, retiram, acrescentam, comparam objetos, estabelecem correspondências entre eles, etc (LA TAILLE, 1990, p. 5-6)

A abordagem, nessa explanação, é simples e parece a tentativa de uma tradução de conteúdos específicos e acadêmicos para leigos. Por isso, o raciocínio utiliza exemplos simples parte da consensualidade para gerar engajamento de seus interlocutores. Busca

utilizar uma argumentação que eleve a compreensão sobre a criança, para que os interlocutores – no caso os educadores – considerem a criança um ser que investiga o mundo e busca atribuir-lhe sentido, ainda que parte de seus conjuntos teóricos careçam de mais informações. Assim, defende que a criança é um pequeno adulto do ponto de vista do interesse em desvendar a vida e da necessidade de adquirir conhecimentos, ou seja do ponto de vista funcional ambos são semelhantes. Diferem, então, no que diz respeito à forma de assimilação, já que cada faixa etária apresenta um estágio de desenvolvimento da inteligência.

O conteúdo defende, então, que o Ensino Tradicional não considera o universo de hipóteses que a criança carrega consigo antes de iniciar seu processo de escolarização,

parece que, para o Ensino Tradicional, o conhecido limita-se à ‘lição anterior’, ou seja, tem apenas como referencial o trabalho escolar. É este o erro: na realidade, o ‘já conhecido’ é muito mais complexo e envolve obrigatoriamente, não apenas a lição anterior, mas toda a inteligência e seus frutos [...] separar a vida na escola e a vida em geral, ao invés de a escola ser o lugar onde todo o esforço de construção do conhecimento (empreendido pela criança desde o momento em que nasce) encontra uma continuidade, ela acaba sendo o lugar onde esses esforços encontram uma negação, uma barreira. É como se, na escola, a criança tivesse que, de um momento para o outro, acreditar que para ser adulto, ela deve abandonar todos os seus esforços anteriores e passar a adquirir uma forma de pensar totalmente diferente. Ora, o que a escola deveria valorizar, não é tanto a distância que separa a criança do adulto, mas sim, aquela já percorrida para chegar a ele. Ao fazer com que ela sinta sua presença em sala de aula como bifurcação na sua vida inteligente, a criança ‘perde o fio da meada’ e se perde (LA TAILLE, 1990, p. 11-12).

Podemos ver aqui a acusação da escola como espaço de fragmentação da vida, devido à sua característica de centrar máxima valoração em si mesma, como se fosse o todo e os educandos não pudessem portar conhecimento antes da escolarização; além disso, outra denúncia seria a escola que se esforça na dinâmica da autorreferência, por isso a criança não é considerada em toda a sua potencialidade.

O paradoxal do Ensino Tradicional, é que, embora negue o valor dos esforços espontâneos e extra-escolares da criança e portanto negue, na prática, o valor de sua inteligência, ela a considera com capacidade de assimilação praticamente igual à de um adulto. É pelo menos o que se pode inferir de seu método; o professor fala, mostra, e, teoricamente, a criança ouve, olha e compreende...

Ora, eleger a fala ou a imagem como suporte essencial da transmissão do conhecimento, e eleger a escrita ou o olhar como forma básica de sua assimilação, é pressupor que a criança pequena tem um nível alto de assimilação, capaz de manipular símbolos com agilidade. Mas, como vimos, é sobretudo no último estágio do desenvolvimento que o aluno

possui esta capacidade, uma vez que tal desenvolvimento é um caminhar na capacidade de operar com abstrações. Antes disto, ele precisa justamente construir as estruturas que lhe possibilitarão trabalhar com puras abstrações. Mas, para que esta construção ocorra, ele precisa passar ainda por uma fase de contato direto com objetivos, com situações concretas. (LA TAILLE, 1990, p. 12).

O Prof. Dr. Yves de La Taille termina sua explanação indicando ainda que o ensino ministrado na forma essencialmente verbal pressupõe que basta saber falar para poder compreender um discurso teórico, quando, na verdade, ele é um objeto a ser assimilado – fazendo referência à assimilação e acomodação da teoria de Jean Piaget – já que só o pode ser adequadamente se “as estruturas mentais forem bastantes desenvolvidas para trabalhar no nível hipotético” (LA TAILLE, 1990, p. 12).

Sua conclusão defende que a transmissão do conhecimento é efetivamente o objetivo da tarefa do professor, mas que essa expressão leva a se acreditar que esse trabalho corresponde a uma tarefa de simples recepção, por isso indica que o termo adequado seria “construção do conhecimento”, já que esse considera um processo contínuo que começa antes do processo de escolarização e perdura para além dele. Também sugere que para isso, as crianças precisam ter condições de trabalhar no desenvolvimento de suas estruturas mentais com tranquilidade, já que se trata de uma lenta construção (LA TAILLE, 1990, p. 13).

Nas notas bibliográficas há quatro referências: *Escola e Democracia* de Demerval Saviani; *Seis estudos de Psicologia* de Jean Piaget; *Psicogênese da língua escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky; *A criança e o número* de C. Kamii. Essas notas ao fim desse texto, que, ao que nos pareceu, é um resumo e adaptação de uma explanação maior, oferecem ao professor um conjunto discursivo de referência. Isso pareceu significar que além de esclarecimentos sobre as contradições do Ensino Tradicional frente a concepção de quem é a criança, também pretendeu ser base de estudo e discussão. Isso se explica pela dinâmica de funcionamento desses encontros, os quais eram eventos presenciais que eram registrados por professores e, depois, transformados em textos para circulação na rede. Funcionamento estabelecido nas cláusulas do acordo firmado entre a Prefeitura de São Paulo e a Universidade de São Paulo.

Nesse texto de apoio verificamos um combate a ideias da educação tradicional sobre a infância que, embora não expressamente declaradas, – considerando o defendido por Yves de La Taille – são alcançadas por inferência de suas consagradas práticas, que

ainda hoje pautam parte do processo de escolarização. Esse combate à escola se constitui uma luta contra todos os agentes que fazem girar o sistema escolar; portanto, podemos defender que se trata de uma luta contra formas de agir, de pensar, de conceber próprias dos professores, coordenadores e diretores. Ao deslocar para “a escola”, atenua-se o discurso e se esconde o fato de que o combate termina por ser aos professores, ou parcela destes que permaneceram com a perspectiva do Ensino Tradicional.

No segundo semestre de 1991, quando Mário Sérgio Cortella passou a ser o secretário municipal de Educação, no lugar de Paulo Freire, o setor de Multimeios fez a montagem e a impressão de adaptação do conteúdo de um encontro entre Paulo Freire e Marcio D’Olne Campos<sup>61</sup>, no qual travaram um longo debate sobre alfabetização, dando origem a material de leitura que passou a compor o processo de formação dos professores da rede municipal<sup>62</sup>. O título do material *Leitura do mundo, leitura da palavra - texto diálogo* anunciava a perspectiva defendida na rede, utilizando argumentação que Paulo Freire já utilizava para defender um processo contextualizado para o ensino da leitura. Ao fim e ao cabo, tratou-se de texto que veiculava o método conhecido como tema gerador, primeiro passo para implementação dos projetos interdisciplinares nas escolas de rede municipal de São Paulo.

Vale ressaltar que, no segundo semestre de 1989, algumas escolas aceitaram o convite a fazer parte de um piloto para a implementação do projeto de reorganização curricular pela via da interdisciplinaridade. A princípio eram 14 escolas da rede que, acompanhadas pelos coordenadores de cada Núcleo de Ação Educativa (NAE), distribuídos em setores do município de São Paulo. A maioria delas, de acordo com pesquisas sobre o projeto na rede municipal foi liderada por militantes do Partido dos Trabalhadores (PT), porém, no decorrer do tempo, professores e diretores dessas escolas foram chamados a participar dos NAE’s, saíram dessas escolas e os projetos ficaram sob responsabilidade de outros profissionais não tão implicados. Isso explicaria a tentativa

---

<sup>61</sup> Marcio D’Olne Campos é físico formado pela PUC-RJ, com mestrado e doutorado pela Université Montpellier, entre 1967 e 1972. Entre 1972 e 1992 foi professor da graduação no Instituto de Física Gleb Wataghin – UNICAMP. tem sólida formação em sua área específica, no entanto, adicionada a interesse e formação posterior em etnociência; por isso, é sócio fundador da Sociedade Internacional de Etnobiologia. Em seu texto autoral, na plataforma lattes, indica interesse pelos temas: leitura do mundo, antropologia, ecologia social, etnoastronomia, sociedade e natureza, etnografia do saber, educação matemática, etnografia de saberes e técnicas, metodologia da educação e relações céu-terra.

<sup>62</sup> Foram reproduzidas 10 mil cópias desse texto que, na página final, indica a hierarquia da Prefeitura Municipal de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação com o nome da prefeita Luíza Erundina, do secretário Mário Sérgio Cortella, do coordenador dos Núcleos de Ação Educativa Antônio Carlos Machado e da Diretora de Orientação Técnica Ana Maria Saul.

tardia de registrar um material e torná-lo disponível à rede municipal de professores como apoio à formação continuada. Outra possibilidade de interpretação seria que se tentava registrar um referencial que marcasse a memória dos educadores a ponto de ser visitado nos momentos de decisão sobre o planejamento pedagógico, fazendo a proposta criar lastro independente da administração municipal. Essa segunda intencionalidade parece nortear a circulação desses textos. Difundir ideias, mostrar modelos bem-sucedidos, divulgar experiência renovadas como resultado da gestão e perpetuação de ideias e práticas, na rede. Empenho esse que estava a serviço de um combate importante dos educadores progressistas em oposição aos modelos perpetuados do ensino tradicional.

Essa nossa interpretação, alcançada por inferência, foi aludida na introdução desse material, escrita pelo então secretário Mário Sérgio Cortella. Nela ele parece endereçar-se aos educadores da rede, mais especificamente àqueles que resistiam à proposta. Afirmou que o diálogo entre Paulo Freire e Marcio D’Olne Campos se insurgiria contra uma perspectiva estática, refratária à mudança.

Em uma das brilhantes narrativas de Lewis Carrol há uma discussão sobre se é preferível possuir um relógio quebrado ou um que atrase os minutos; a opção – parecia evidente – seria pelo relógio funcionando, mesmo que mal. No entanto, a opção se inverte quando se leva em conta que a função de um relógio é dar a hora certa: ora, isso só é possível com o quebrado que, ao menos, está rigorosamente correto duas vezes ao dia, situação jamais atingida pelo outro.

Esse “jogo” – parte das brincadeiras lógicas do matemático L.C. – representa bem a opção por uma leitura do mundo que alcança a certeza do conhecimento por quebrar-se imóvel, não correndo o risco do “mal funcionamento”.

Exatamente **contra** essa perspectiva imobilizadora, também, reacionário aqui, que se insurge o diálogo **Alfabetização leitura do mundo, leitura da palavra**, dos educadores Paulo Freire e Márcio Campos; aqui, o pedagogo e o físico se encontram, a propósito do ano Internacional da alfabetização, para conversarem sobre a abrangência do conceito de leitura do mundo - no qual se insere necessariamente a alfabetização e seu pressuposto que é a abertura ao próprio mundo.

Por isso mesmo, ao focalizarem aspectos políticos, epistemológicos e metodológicos dessa temática, ambos incorporamos a conversa temas como **etnociência, transdisciplinaridade, pedagogia do erro, obstáculo ideológico, rigorosidade**. Esse conjunto de temas fornece o estofo imprescindível para uma compreensão da realidade que ultrapasse o nível da empiricidade irrefletida, sem cair na absolutização do já conhecido.

O mais forte neste diálogo é que, ao discutirem o lugar do erro na produção coletiva do conhecimento, os dois educadores não fazem a perigosa apologia do “errar é humano” - justificativa primária para atitudes inconsequentes - mas identificam o espaço que a aceitação do

erro deve ter no próprio processo de elaboração da leitura do mundo e, nela, leitura da palavra.

Afinal um dos esteios que sustentam a dominação e a discriminação de classes é precisamente o estabelecimento de padrões, normas e valores fechados que balizam, plasticamente, os comportamentos e interpretações que os dominados devem seguir, para poderem “**estar no caminho certo**”. Hora, essa postura é autoritária e cruel, na medida em que impulsiona, autofagicamente, os mecanismos da alienação e fratura a liberdade coletiva.

Se **algum** humano não é livre, **nenhum** o é; ao contrário da regra, a minha liberdade acaba quando acaba do outro. É neste espírito que convidamos os leitores a compartilharem desta conversa que virgula certamente, despertará indagações, concordâncias e confrontos, mas que não nos deixará indiferentes (CORTELLA, 1990, p. 2 *grifos originais*).

Nesta introdução, Mário Sérgio Cortella indica uma valoração negativa da proposta de ensino tradicional ao indicá-la como pilar da dominação e discriminação de classes, já que estabelece elementos seguros e corretos como modelos de comportamento que devem ser seguidos por estarem previamente definidos. Nesse raciocínio, haverá um conjunto de seres humanos que não estarão em plena liberdade e, assim sendo, nenhum estará. Isso gera mais um conjunto de sérias acusações à escola, estrutura de composição humana que leva adiante práticas e costumes sob a responsabilidade dos educadores.

Uma vez mais mostra-se a tentativa de tirar da cabeça cheia dos professores uma série de ideias que formatam seus trabalhos pedagógicos e reforçam as estruturas de dominação e discriminação. Como solução para isso estaria a perspectiva de Paulo Freire e Marcio Campos.

Essa introdução prepararia o leitor, educador da rede, para um conteúdo intimamente ligado com a proposta da interdisciplinaridade defendida nos pilares do projeto de educação pública democrática popular. Para isso, seria necessário já inaugurar embates, antes do conteúdo defendido pelos intelectuais, cujo diálogo é compartilhado nas 30 páginas desse texto. Assim, ao indicar discurso alheio, na voz opositora, nas expressões em destaque pelo uso das aspas, sem lhe dar identidade, já estaria uma espécie de aviso sobre o embate que a proposta gerou.

Na sequência o texto se inicia, com a fala de Paulo Freire. As falas são indicadas com o nome de quem elaborou o conteúdo e o proferiu, seguido de dois pontos, isso indica que cada um falou a seu turno, deixando as marcas do diálogo. Isso denota a utilização do discurso direto, de um discurso citado com o qual se conserva a autoridade do enunciado produzido, esse uso indicaria a intenção de fidedignidade ao discurso

proferido, intensificando um efeito de argumentação vinda de autoridade. Não à toa essa foi a escolha para a organização do diálogo entre os dois intelectuais, já que o texto pretendia promover um trabalho de formação nos pilares que a proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo assumia na gestão de Luíza Erundina.

Cabe ressaltar que as condições de produção desse diálogo não ficaram aclaradas, não obtivemos, pelos registros dos arquivos, se esse encontro aconteceu em algum evento ou em situação não protocolar, em ambiente fechado, cujo conteúdo foi registrado, tratado e editado. Do contexto desse diálogo temos algumas informações do corpo do texto, entre elas está que os intelectuais já haviam se encontrado em outras ocasiões, em debates e seminários que “juntam educadores populares e alfabetizadores” para discutir questões relacionadas a métodos e princípios sobre educação popular. Além disso, indicaram que desejavam “dar uma mínima contribuição enfrentando o desafio de uma compreensão mais crítica do significado desse ‘Ano Internacional da Alfabetização’” (p. 5). Outro elemento que diz respeito à motivação pela qual os dois acadêmicos dialogam sobre alfabetização, educação popular, produção do conhecimento, interdisciplinaridade é uma preocupação com a posteridade. Para concluir o diálogo Paulo Freire indica a possibilidade de que o texto transcenda o tempo e tenha futuros leitores em interlocução, por isso formula uma espécie de conselho:

Se houvesse coisa que nesta conversa nos coubesse propor aos prováveis leitores seria o seguinte: você, meu camarada, que está agora em uma cadeira de uma sala de casa latino-americana ou africana, ou numa praça da Ásia, ou no corredor de uma Universidade da Europa ou norte americana, lendo esta conversa, por favor, jamais deixe de se espantar no mundo e com o mundo (FREIRE; CAMPOS, 1991, p. 30).

O contexto de produção desse enunciado tem um movimento em direção a diferentes tempos. Ao presente, dado que dá mostras de valoração intensamente positiva da autoridade do intelectual, ao futuro projetando uma imagem de que suas palavras alcançam a todos no mundo, ao passado intensificando a qualidade da referência consagrada. Mais densamente poderíamos afirmar, também, que o passado, com as possíveis denúncias ao fazer autoritário instaurado, precisa de combate no presente enunciativo. E, transcendendo ao espaço tempo, num exercício de imaginação e prospecção, dirige-se ao futuro, construindo a imagem desse escrito nas mãos de leitores de todo o mundo. Nesse exercício imaginativo, vê-se, também, uma espécie de onipresença dessas palavras, num otimismo gerado por um valor elevado que o intelectual

tinha de si, pautado nas trajetórias realizadas. Isso também favoreceria uma valoração intensamente positiva de qualquer leitor do texto, além de colaborar com uma espécie de propaganda de si, de seus ideais, de suas construções hipotéticas, de seu método e, por fim, de sua forma de compreender a vida e o processo de formação escolar.

Mario Sergio Cortella, ao elaborar uma introdução ao texto; a Secretaria Municipal de Educação, porque o fez circular como apoio à formação dos professores, manifestaram uma confiança intensa na perspectiva defendida no diálogo entre os dois intelectuais. Se consideramos Cortella, na ocasião da circulação do texto, era o secretário e a instituição estava sob sua responsabilidade, o ato de escrever a apresentação com uma defesa dos pressupostos defendidos pelos acadêmicos e com tom de combate à perspectiva dita tradicional, o texto passa a ter caráter de cânon para a formação da rede. Além disso, o texto apresenta os passos pelos quais todos os educadores que adotassem a perspectiva da interdisciplinaridade deveriam seguir. Por isso vamos abordar os principais conteúdos desse texto.

O primeiro tópico defendido por Paulo Freire é a máxima de que a leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo. Defendeu-a partindo da ideia de que a oralidade é anterior à escrita, que o ser humano

muito antes de escrever a palavra, escreveu o mundo, isto é, transformou o mundo sobre o qual falou para, depois, escrever o falado. De maneira que todo processo de alfabetização para mim, para mim, tem que compreender e contrastar o fato histórico e social e tem, metodologicamente, que envolver a provocação por parte do educador aos educandos, no sentido que eles exercitem, a nível sistemático, a oralidade. Esta, de resto, está presa necessariamente a isso que chamo 'leitura de mundo', fonte da invenção da escrita da palavra, na medida em que foi a leitura do mundo que terminou por levar o bicho gente a registrar em signo o som que já dizia no mundo.

Então a alfabetização implica esse ponto de partida e implica voltar a ele. O que vale dizer: a alfabetização implica reconhecer o ponto de partida da leitura do mundo, implica pensar em que níveis a leitura do mundo está se dando ou quais são os níveis de saber que a leitura do mundo revela e a partir do aprendizado da escrita e da leitura da palavra que se escreveu, voltar, agora, com o conhecimento acrescido, a reler o mundo. Até diria, a ler a leitura anterior do mundo. [...] tem que ver portanto com como é que a gente se põe diante dos dois polos: o saber ingênuo e o saber rigoroso (FREIRE; CAMPOS, 199, p. 3-4).

Nesse raciocínio, sintetiza-se boa parte da proposta que se colocava como possibilidade de trabalho para o professor da rede. Nele se deveria instaurar um olhar observador e sem julgamentos para o conhecimento dos estudantes, para o conhecimento

popular, muitas vezes pautado em uma ingenuidade. Pelo contexto, o uso que Paulo Freire fez da palavra ingenuidade estaria mais próxima do seu significado etimológico, assim indicaria uma certa liberdade e puerilidade, conjugada a uma sinceridade e nobreza – qualidades desejadas no educador para travar uma relação horizontal com o educando. Isso também seria uma qualidade desejada no processo de aprendizagem, a fim de considerar as subjetividades postas em jogo ao conhecer, possibilitando o levantamento de inúmeras formas de compreensão de determinado conteúdo, a partir do repertório dos envolvidos no processo de conhecer, marcado, também, por um constante diálogo. Dessa forma, o saber seria processo e não produto. Um processo no qual todos estariam envolvidos, por isso seria necessário que a ingenuidade tivesse um elemento de oposição, que seria a rigorosidade oferecida pelos instrumentos do saber, das ciências. Da luta entre esses dois opostos haveria uma transformação por meio da qual um trabalho eficaz poderia ser resultado.

Conclui, então o primeiro momento de sua fala com a ideia de que é necessário um rigor para transcender à ingenuidade e que se trata de uma luta constante que cada um enfrente sem, contudo, liquidar a ideologia.

É interessante observar essa luta que cada um de nós enfrenta entre o saber ingênuo e uma rigorosidade mais límpida, sem liquidar com a ideologia, porque haverá sempre uma espécie de sombra ideológica na rigorosidade mesma com que a gente desvela própria ideologia. A minha prática tem sido está, a prática de pensar rigorosamente a prática, que é uma prática teórica. Mas sou, sobretudo, um educador que busca níveis diferentes de rigor (FREIRE, CAMPOS, 1991, p.5)

Esse registro de fala apresenta pouca clareza sobre o que seria a ideologia, no entanto o contexto parece sugerir que se trate de uma forma de pensar e fazer que ainda conserva ideias que precedem o conhecimento, ideias que fazem parte de uma construção recebida e que precisaria, na perspectiva defendida, de constante revisão, portanto, de constante submissão a uma rigorosidade – também contaminada pelas sombras da ideologia.

Após sua conclusão Paulo Freire propôs que Marcio Campos iniciasse a conversa em torno da compreensão da expressão “leitura de mundo”. O início da fala do físico fez menção a conversas anteriores e indicou a necessidade de sistematizar os temas “dos nossos encontros”, indicou que seu interlocutor conhece suas preocupações com os “conhecimentos popular, tribal e científico”. Na experiência de contato com o

ambiente/mundo, em suas atividades com nativos indicou que a ausência de escrita não significaria a ausência de leitura de mundo, já que “essa relação íntima com o ambiente/mundo é a leitura primeira que antecede e permite a criação de signos e símbolos dos quais aquelas instâncias de registro estão impregnadas para permitir as releituras” (FREIRE, CAMPOS, 1991, p. 6)

De acordo com o físico da Unicamp, isso gera um ensinamento importante, relacionado ao equívoco da “imposição de signos a priori, sem que se faça nenhuma relação com o que [a criança] vivencia e portanto lê e representa para si em símbolos”. Então, iniciou uma argumentação em que os educadores, especificamente os professores, são acusados de submeter as crianças “a um processo pavoroso”, sobretudo porque não consideram a capacidade de cada criança tem de trazer seus próprios símbolos. Exemplificou indicando a linguagem do ritual e do mito, as formas miméticas da relação homem/natureza, perdidos com a interferência do ser humano letrado. Apontou, também, que “a nossa tradição é tal que muitas vezes aceita indícios e evidências embutidas em nosso contexto na forma de representações simbólicas que chegam de fora e não foram repensadas no contexto local.

Esse caminho argumentativo indicaria duas questões importantes: o conhecimento tradicional ignora o conhecimento popular, além de invalidá-lo e, a cultura letrada e escolarizada impõe símbolos da validação do conhecimento tradicional. O resultado disso seria uma escola e um processo de escolarização que discriminaria e marginalizaria o repertório da cultura popular, marcada pela oralidade. Então, indicou que a maior pena que se impõe é à criança, já que se invalidaria seu conhecimento anterior – tal como indicou Yves de La Taille, ao abordar os “defeitos” da escola na relação com a criança.

Então à essa leitura anterior do mundo se relacionam os signos e símbolos da interação local do estar-no-mundo, dessa presença no mundo que se vai construindo enquanto comunicação e historicidade. É calcado nessa presença que o processo educacional tem que se dar, é nessa presença e por causa dela que a alfabetização deve ocorrer. A criança não pode ficar numa campânula até que saiba ler e escrever apenas com os signos impostos para só depois ler o mundo. Que depois é esse, se a situação histórica da criança já contém um antes que foi desprezado?! É nesse contexto que associei suas ideias, Paulo, ao repensar a educação em ciências não só as naturais, mas compreendendo também as sociais, as duas permeadas pelo conceito de cultura para não nos traírmos no nosso estar- no- mundo (FREIRE; CAMPOS, 1991, p.8).

Notamos, por meio dessa fala de Márcio Campos, a insistência em considerar e valorizar o saber prévio, não somente como respeito humano, mas como ponto de partida para o processo de conhecimento. Nessa perspectiva ignorar o repertório da criança geraria um trabalho pouco efetivo e excludente. Isso se construiu, na argumentação, novamente, como um elemento ao qual se deve denunciar e combater.

No tom da denúncia, Paulo Freire, na sequência enfatizou que a escola se comporta tendo por base “um desprezo burocrático” a esse repertório prévio do estudante, negando-lhe espaço à sua identidade cultural, sobretudo porque essa corresponde a uma classe social.

É por isso que insisto tanto sobre a necessidade de os educadores e as educadoras sempre respeitarem os níveis de conhecimento que as crianças trazem para a escola e que terminam por dar uma certa marca, por expressar o que a gente pode chamar de identidade cultural das crianças que chegam à escola. A qual necessariamente passa pelo corte de classe social. Não há porque não falarmos aqui, também, da criança, pois que o ano Internacional da capitalização não poderia de maneira nenhuma deixar de lado a preocupação com os milhões de meninos e meninas que no mundo, hoje virgula estão proibidos de aprender a ler e que vão depois acrescentar se aos milhões de jovens e de adultos analfabetos. No universo infantil para mim uma condição da mental para que o educador trabalhe com eficácia - no bom sentido que a palavra deve ter - é exatamente o respeito a essa identidade cultural das crianças que, como disse, tem um corte de classe. É o respeito a essa identidade sem o qual o esforço do educador fraqueja, tem que ver com essa leitura que a criança faz do mundo e com a qual ela chega à escola. É uma leitura que ela aprende a fazer no convívio da sua casa, no convívio de sua vizinhança, de seu bairro, de sua cidade, com a marca forte do corte de sua classe social. Com essa leitura ela chega à escola, que quase sempre despreza se saber anterior. Nessa leitura ela traz obviamente a sua linguagem, ela traz a sua sintaxe, ela traz a sua semântica. Ela fala final de contas. Ela tem isso que os linguistas chamam de competência linguística. Mas é incrível, Márcio, ver como de modo geral - eu não diria jamais que são todas as escolas que fazem isso - mas como, de um modo geral, há um desprezo burocrático por parte das escolas com relação a tudo isso que se deu antes da escola e que vai continuar se dando apesar da escola. Quer dizer, é como se esta escola devesse assumir por decreto (FREIRE; CAMPOS, 1991, p.8).

Na sequência dessa fala de Paulo Freire, Márcio Campos faz seguiu no tom de denúncia ao desferir a crítica de que escola principiaria por

apelar para belos jargões, como o da autonomia, e destruir todo esse processo, reconstruindo a identidade pretendida pelo professor dentro da sala de aula. Ou seja, desrespeita-se a dialética própria da criança no reconhecimento e construção dos seus referenciais de tempo e espaço e, portanto, de sua situação histórica. É apenas no respeito a essa dialética que ela vai aos poucos se auto reconhecendo diferente na

construção da sua identidade.

E em geral, a escola interrompe e mesmo destrói autoritariamente esse processo, trazendo uma identidade padrão ditada por uma determinada norma culta, cuja ideologia não permite investigar e dialogar com a leitura anterior da criança (FREIRE; CAMPOS, 1991 p. 10).

Paulo Freire complementou a fala de Márcio, asseverando que o desrespeito à identidade cultural das crianças revela também uma incompetência científica, para além da questão política. Afirmou que “não é só uma questão de opção política [...] o saber de experiência feito com que a criança chega a escola é uma questão político-ideológica. Negar esse saber é incompetência científica, além de reacionarismo” (FREIRE; CAMPOS, 1991, p. 11).

Num diálogo de concordâncias desenham um campo de batalhas em que de um lado estaria a educação progressista, que valoriza o conhecimento popular, que inclui as classes populares e do outro, a educação tradicional, reacionário, autoritária e elitista. Esta educação, de acordo com os intelectuais, apresentaria uma “incapacidade de utilizar uma metodologia no fazer, no ato, para, estando no mundo, construir na dinâmica da vivência uma metodologia consequente”. Para completar, Paulo Freire afirmou que tal educação “revela indiscutivelmente uma ideologia elitista e autoritária” que “só aceita como válido o saber já montado, o saber pseudamente terminado” (FREIRE; CAMPOS, 1991, p. 11).

A escola dessa educação tradicional, de acordo com Paulo Freire, concebe-se como “um templo no qual se cultiva um saber casto, cuja excelência deve ser defendida das impurezas da cultura popular, da corruptela da linguagem das classes populares, dos erros de sintaxe, de ortografia, de prosódia” (FREIRE; CAMPOS, 1991, p. 12).

Aqui vê-se uma denúncia de socio-linguistas e uma peleja entre os gramáticos e os linguistas. Na peleja, os primeiros estariam a defender a castidade da língua, a primazia da linguagem normativamente correta, tal como indicariam os manuais gramaticais. Esse comentário mostra os indícios de um posicionamento político que tem a principal arena no currículo do campo da linguagem. Para os a os linguistas, uma Língua, qualquer que seja, tem seus mecanismos de conservação e mudanças, assim não haveria necessidade de imposição de uma norma, sobretudo quando muito do que se descreve nela não se apresenta em uso em nenhum estrato da sociedade. Além disso, para a linguística, sobretudo a sociolinguística, as interações sociais, os contextos sociopolíticos é que acabam por definir variantes da linguagem. Na fala dos intelectuais, leva-se aos professores as discussões pelas quais a formação de professores de Língua Portuguesa passou a fomentar no currículo do curso de Letras, além de um exemplo muito ululante

de perspectiva elitista, classista e preconceituosa. Uma vez mais o caráter de denúncia e de combate se intensificou nas suas falas.

Dessa referência passam a indicar que existe, também, uma punição diante do erro, porque se estabelece, na escola, que haja algo correto e o que disso se desvia deveria ser aniquilado. Por isso, a linguagem das classes populares seria sempre um objeto de apagamento, de correção, de marcas sociais. Contra isso, indicariam uma perspectiva que veria no erro um “obstáculo epistemológico”. Defendem essa necessidade, com a justificativa de que não há na existência humana o completo, portanto, o pressuposto para viver no mundo seria identificar no horizonte dessa existência a incompletude, o fato de que o saber é inconcluso. Partindo disso, citam Bachelard, muito sucinta e superficialmente, apontando a necessidade de que “a compreensão do erro em Bachelard fosse democratizada”.

A partir desse ponto argumentativo, encaminharam-se, então, a indicar a necessidade do trabalho com o erro como “momento possível no percurso da curiosidade”, não um objeto que gere resultado de punição.

O que quero dizer é o seguinte: que a grande maioria dos educadores passasse a entender o erro assim e passasse também acrescentar a compreensão do erro, enquanto obstáculo epistemológico, a compreensão da força da ideologia quase sempre na raiz do obstáculo epistemológico. Disso resultaria que em lugar de óbice propriamente para o processo de conhecer, o erro passaria a constituir-se como momento de processo. Quero dizer, um momento importante, um momento fundamental do processo de conhecer é errar. É preciso, pois, que o educando perceba, pelo testemunho que a educadora lidar no seu discurso, na sua prática, que errar não é uma grave deficiência e revelação da sua incompetência mas o momento possível no percurso da curiosidade. É como se no lugar de virar a esquina da esquerda para encontrar o objeto vira-se a da direita. No momento em que, portanto, a compreensão do erro muda [...] melhora o processamento da busca do conhecimento por parte da criança [...] Faz a educadora assumir-se mais humildemente [...] fazem a educadora diminuir sua carga de autoritarismo. É que, do ponto de vista do autoritarismo, quanto mais as crianças eram, tanto mais podem ser punidas (FREIRE; CAMPOS, 1991 p. 14-15).

Na fala de Paulo Freire o erro e as consequentes punições têm a ver com práticas escolares de repetição mecânica e sem sentido, de desconto nas métricas de aproveitamento, de separação e exclusão dos estudantes. Devemos compreender essa fala como um empenho no combate à evasão e a repetência, que a gestão nomeou “expulsão”

dos estudantes das classes populares. Esta era uma demanda intensa, diminuir os índices de evasão e retenção além de equiparar os estudantes em relação a idade e série.

Então Paulo Freire e Marcio Campos discorrem sobre a necessidade de rigorosidade que esteja presente na prática pedagógica, mas sem perder o que já mencionaram como ingenuidade. Quando assim utilizam essa palavra, também querem fazer relação a um olhar sem os julgamentos condenatórios, mas acolhedor das diferentes formas do viver que a cultura popular tem em si. Por isso, indicam que é necessário a “compreensão do saber do outro”, por isso é necessário “penetrar na cultura local para entendê-la de dentro”, a fim de que se conheçam significações distintas para uma mesma palavra e se desfaçam os desencontros entre a cultura acadêmica e a cultura popular local, a cultura da criança.

Ao entrar na cultura local, o educador teria acesso aos símbolos e valores e deles deveria partir, por isso conseguiria chegar à palavra geradora, ou tema gerador. Porque é no “simbolismo que devemos pensar em fenômeno gerador e por analogia à palavra geradora, os dois se misturando na leitura do mundo e na geração de temas de construção do conhecimento, os temas geradores”.

Passam, então, a apresentar essa metodologia do trabalho interdisciplinar a partir do tema gerador como elemento indispensável de combate à prática do ensino tradicional, autoritário, elitista e excludente. Por isso, a necessidade de conhecimento profundo da cultura local, de envolvimento com os contextos das comunidades e uma perspectiva que considere a transdisciplinaridade “que indica a transcendência das disciplinas para que se possa perceber o mundo a partir das categorias tempo e espaço. E que além disso sugere o trânsito livre pelas disciplinas, ou seja, a especialização com o uso de ferramentas específicas final essa tem sido a nossa postura metodológica”. Assim, se pode estar aberto a conhecer a “outra cultura, a ‘cultura do aluno’ não as nossas disciplinas, mas as outras especialidades ou ‘disciplinas’ do outro (p.23).

Apresentam tal lógica, a da transdisciplinaridade ou interdisciplinaridade, como algo que aconteceria “naturalmente” se não fossem os mecanismos autoritários aprendidos do capital. Por isso, indicam que o “obstáculo ideológico é de uma força extraordinária, porque ele ceda e proíbe. Ele nos proíbe de ver e ele distorce a nossa ação”. Paulo Freire termina por exemplificar que há, no seio da esquerda, intelectuais autoritários que têm uma compreensão negativa do saber do outro; acusa-os de não se envolver com o outro, cultivando um discurso progressista e revolucionário quando, na verdade, têm uma prática autoritária.

Para esses intelectuais autoritários o saber é esse saber já estabelecido final para eles, porém, o saber que o povo tem, só porque está vivo, não vale nada, é desarticulado, não tem significado. Então para eles de jeito nenhum se deve falar se quer nesse saber. Veja que isto aí é a ideologia autoritária elitista como obstáculo ideológico e proibindo que o intelectual progressista tenha uma prática progressista então acho que conversar, discutir sobre essas coisas, mostrar porque isso vem atrapalhando muito o avanço das ideias progressistas entre nós que é a própria prática progressista é algo muito importante (FREIRE, CAMPOS; 1991, p.25-26).

O trajeto argumentativo desse texto de apoio transita por um veio da denúncia e da propaganda. Na denúncia está em foco o ensino tradicional, responsável, de acordo com os intelectuais, pela perpetuação de uma forma autoritária de prática pedagógica, na qual o repertório cultural das classes populares é invalidado. Como resultado, essa perspectiva isola, exclui e expulsa os estudantes populares do processo de escolarização, com isso, multiplicam-se os números de analfabetos no Brasil. No veio da propaganda, está o remédio para tal mal produzido, numa perspectiva da educação progressista, pelo caminho da interdisciplinaridade no método do tema gerador.

A propaganda do tema gerador, pautada em sua capacidade de acolhimento e valorização da cultura popular, está centrada em uma forte valorização positiva de quem o utiliza. O professor progressista deve, segundo a perspectiva do projeto, inserir-se no contexto das comunidades, conhecê-las profundamente, gerar ocasiões nas quais o dialogismo seja o método de trabalho, a escuta da realidade das comunidades seja o ponto central para que se defina a palavra que tenha significado e da qual possam surgir perguntas que levem a conhecer. Nessa perspectiva o professor, ou educador, é um administrador do tempo e um mediador da palavra, não um palestrante de temas sobre os quais teve conhecimento. A propaganda mostrou defender que os educadores devessem pesquisar, aprender e ensinar com os seus estudantes. Assim, a relação passa a ser mais horizontal e de cooperação, gerando um ser humano mais consciente. Nesse processo, o resultado é um cidadão pleno, conforme indicam os documentos da gestão em seus planos de metas. A cidadania plena marcaria um ser humano de dignidade, direitos e valores reconhecidos independente da sua classe social; resultaria em uma sociedade mais equânime e em relações sociais mais livres de opressão. Isso equivale a dizer que, na propaganda, estaria o horizonte utópico defendido pela gestão e, também, pelas ideias *freireanas*.

No entanto, nem todos os textos de apoio parecem favorecer essa propaganda. Citamos dois importantes textos, cuja circulação foi mais ampla, considerando que não eram destinados a uma região específica, mas circularam – considerando as dificuldades de recurso material – de modo mais abrangente por todas as Diretorias de Ensino. No entanto, alguns outros, que circularam mais regionalmente, mostraram uma flexibilização considerável desses pressupostos.

Outro conjunto de textos variados circulou na rede, como proposta de reflexão sobre a interdisciplinaridade, um deles, em 1990, acabava por flexibilizar a ideia original indicada por Paulo Freire e Marcio D’Olne Campos. Trata-se de um texto provindo de anotações do 12º. Encontro de formação dos Coordenadores Pedagógicos, cujo tema era a interdisciplinaridade. Nesse texto os termos eram os seguintes:

Não há necessidade de romper com os conteúdos tradicionais, mas sim, romper com a forma de enfrentar esses conteúdos tradicionais. Não é mudar os conteúdos, mas mudar a forma que os encaramos (maleabilidade). Tem que se ter em mente o limite de cada disciplina, respeitar a identidade de cada disciplina, caso contrário, poderá acarretar o caos. (SÃO PAULO, SME, 12º. Encontro de Formação de Coordenadores Pedagógicos, 1990, p. 3).

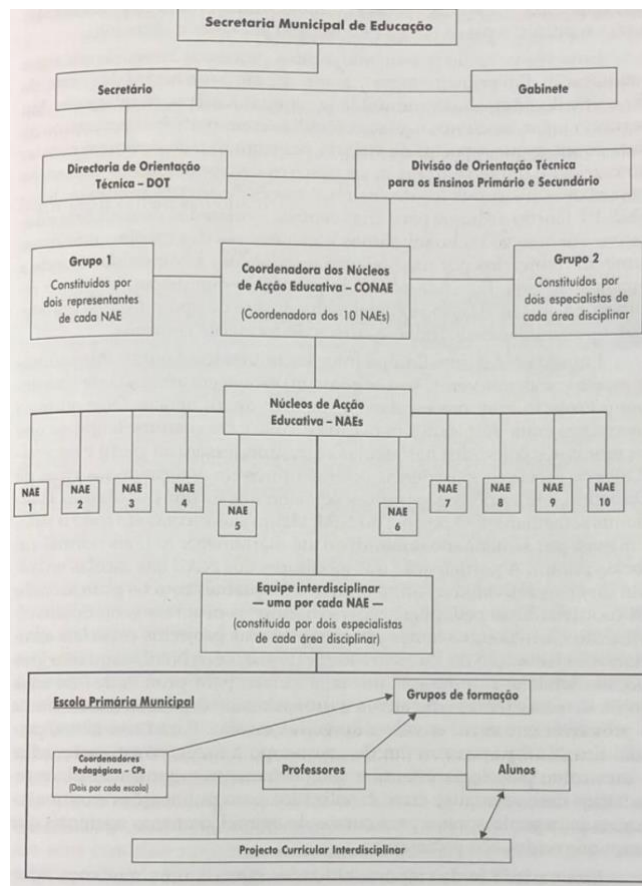
O fragmento transcrito não apresenta autoria definida, portanto, acaba por configurar a voz da secretaria e indica contradições se comparada ao que propuseram Paulo Freire e Marcio Campos no documento que circulou no ano seguinte. A informação de que dispomos é que se trata de apontamentos de uma palestra sobre a interdisciplinaridade, proferida por Ivani Catarina Arantes Fazenda, professora doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)<sup>63</sup>.

Nessas anotações evidencia-se um abrandamento da importância do tema gerador e da necessidade de conhecer a comunidade e com ela dialogar, também, indica-se a soberania dos conhecimentos dos componentes curriculares, sobretudo por afirmar a dita peculiaridade (ou identidade) de cada um deles. Isso termina por ir na contramão do que defende uma postura como a de Goodson (1997) – referência utilizada na bibliografia da gestão, quando o tema é reorganização curricular – sobre o caráter do currículo como marca de uma ideologia e construção social.

---

<sup>63</sup> Ivani Catarina Arantes Fazenda é referência em Educação na temática da interdisciplinaridade, fundou o Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI), reconhecido pela CAPES desde 1986. De acordo com informações de seu currículo *lattes* e no endereço eletrônico do grupo de pesquisa é referência nesses estudos no Brasil.

**Figura 18** – Esquema organizacional da SME: Equipe do Projeto Interdisciplinar.



Fonte: Torres; Wong; O’Cadiz (2003, p.107).

A proposta era organizada enquanto a gestão se compunha, por isso enfrentava desafios não previstos, relacionados a diferentes andamentos em cada região da cidade, por isso, precisou responder a reformulações livres tanto em cada unidade escolar – o que era de se esperar – como, também, em cada Núcleo de Ação Educativa (NAE). A ideia de uma gestão horizontalizada apresentava seus efeitos colaterais, sendo um deles a formulação livre de interpretações da proposta por parte dos coordenadores dos núcleos e, também, dos coordenadores pedagógicos.

Em *Democracia e Educação: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*, no capítulo intitulado *Criando a escola pública popular*, há um esquema organizacional da secretaria com os componentes envolvidos no processo de formação dos professores para o projeto, no qual o centro de atenção era a promoção do projeto interdisciplinar, por meio do qual o currículo era pensado de acordo com a realidade de cada unidade escolar. Esse esquema

nos auxilia na compreensão das relações hierárquicas na rede municipal.

Ainda que a gestão tenha insistido sobre a ideia de horizontalização da administração da Secretaria Municipal de Educação, vemos, por esse esquema organizacional, que havia certa hierarquia, na qual os Núcleos de Ação Educativa são elementos de destaque para a implementação do projeto de escola pública democrática popular, já que representavam elemento importante para a formação dos professores e orientação da ação pedagógica. Em algumas escolas, do estudo de caso de Torres; O’Cadiz; Wong (2003), os coordenadores dos NAE’s acompanharam e coordenaram a aplicação do projeto interdisciplinar diretamente; sobretudo porque no início da implementação foram escolhidas escolas-piloto que serviriam de modelo para a rede.

Na atuação dos coordenadores do núcleo havia liberdade para propor reuniões e formações sem que, necessariamente, tivessem de pedir autorização das instâncias superiores. Vários desses coordenadores eram responsáveis por registrar palestras e organizar material de circulação em sua região, talvez, por isso, houvera tantas possibilidades de interpretação da proposta. Isso gerou um considerável espectro de compreensões e iniciativas, muitas delas tinham uma sequência exclusiva um NAE específico, que nem todas os documentos nomeiam. Os textos que escolhemos aqui, foram de circulação mais abrangente, os demais nos serviram de guias para ver de maneira ampla e geral que havia variações na execução do projeto.

Outro elemento para compreender a proposta de formação e a maneira com a qual ela era executada é o fato de que, nas coordenações dos NAE’s, havia um conjunto formado por militantes da esquerda, muitos deles do Partido dos Trabalhadores. Há um relato de Torres; O’Cadiz; Wong (2003) que indicou que a maior parte dos cargos criados no esquema organizacional da Secretaria Municipal de Educação era ocupado por militantes do partido<sup>64</sup>. Dessa forma, havia muito o que vencer em resistência dos

---

<sup>64</sup> No período da gestão de Luíza Erundina na prefeitura o Sinpeen (Sindicato dos profissionais de educação no Ensino Municipal) precisou ter sua liderança assumida por militantes da esquerda do Partido Comunista do Brasil, dado que os militantes do Partido da Educação, que estavam na rede municipal de ensino, estavam ocupando cargos na estrutura da Secretaria Municipal de Educação e em outras pastas, de acordo com Matos (2010). Isso gerou, também, dificuldades nas negociações sobre o Estatuto do Magistério; sobretudo porque os sindicatos faziam resistência a algumas pautas e outras pretendiam determinar os termos de realização. O presidente do Sinpeen criticava constantemente a atuação de Paulo Freire por não fazer a equiparação salarial da classe dos professores e “exigir” que a cara da escola fosse bonita, por exemplo. Também se opunha ao fato de que o secretário tivesse muitos compromissos no exterior e se ausentasse em momentos importantes. Sadi (2001) indica em sua tese de doutorado que havia um projeto das direções sindicais de educação no município de São Paulo que pressionava o secretário Paulo Freire a cumprir o piso salarial da categoria, por meio de publicações nos veículos de comunicação, entre eles a reivindicação em matéria paga entre 08 e 10 de agosto de 1990 na rede Globo de televisão.

professores, dado que na frente de batalha já não havia muitos agentes do partido. Portanto, a circulação de textos pareceu ser a tentativa de estruturar um discurso em que o lado da liberdade, da justiça, do acolhimento, do respeito ao povo fosse o da gestão e sua proposta e toda a tradição anterior, indicada como bancária, elitista, injusta, excludente deveria ser combatida.

Para concluir é importante relembrar os norteamentos oferecidos pelo documento de reorganização curricular que circulou como *ideologia oficial* para compreender a lógica dessa perspectiva de trabalho para construção do currículo sobre a via do tema gerador.

Em documento intitulado “Caderno de Formação da Secretaria de Educação da PMSP”, do ano de 1989, em seção sobre a ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade, indica-se que ao educador da nova escola pretendida “é desejável que seja capaz de inserir a sua escola numa comunidade que lhe dê razão de existir, num sistema maior que se quer transformar” (SÃO PAULO, SME, 1989, p.9).

A escola pela via da interdisciplinaridade desenvolverá uma nova ação pedagógica que tem como objetivo fundamental levar vantagem em detrimento das propostas pedagógicas da escola com a qual nos acostumamos a conviver, criadas de fora para dentro e de cima para baixo, que além de não darem conta da realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno e do povo por serem compartimentalizadas e fragmentadas artificialmente, resultando, por conseguinte, na desconsideração total com a interdisciplinaridade natural do objeto do conhecimento. Os educadores que defendem esta nova ação pedagógica privilegiam tanto a participação consciente de todos os educadores, educandos, funcionários e sociedade quanto a descentralização do poder como princípios fundamentais que marcam a sua política educacional não só para garantir a autonomia da escola como também para garantir uma prática de construção de um saber não fragmentado, que possibilita ao aluno a relação com o mundo e consigo mesmo, uma visão de conjunto, na transformação de sua própria situação com que se defronta em determinados momentos de vida (SÃO PAULO, SME, 1989, p.9).

Para a concretização desses objetivos, a interdisciplinaridade exige a reflexão, à medida em que se embrenha a conhecer a comunidade com que trabalha, a fim de que estabeleça junto a ela os temas de interesse e por meio dos quais os diálogos das aulas podem acontecer. Tratar-se-ia de um profícuo e exigente trabalho coletivo, pautado em um plano que atendesse e convencesse, também, a comunidade escolar. Dessa forma, é uma nova escola pretendida na qual o educador seja sujeito de sua ação pedagógica. Este documento destaca que os objetivos a serem alcançados pelos educadores estariam na

defesa dessa proposta e dependiam de uma gestão participativa na geração de decisões de diversas esferas, incluindo a orientação curricular.

O currículo como instrumento básico de organização e ação da escola, deve ser aplicado de maneira a superar a simples função transmissora de conteúdo desvinculado do cotidiano daqueles a quem se destina e, ao mesmo tempo, abrir espaço a pra para a comunidade como forma de estimular uma relação de igualdade, respeito e consideração mútua, enquanto seres que se relacionam com e pelo conhecimento, embora de modos diferentes quanto à intensidade e profundidade (SÃO PAULO, SME, 1989, p. 10).

Nesses parágrafos do documento, defende-se a necessidade da democratização do acesso à escola, não pensando no número de vagas, somente, mas ao seu fazer cotidiano por meio da participação popular. Evidencia-se que, na perspectiva adotada, somente os educadores que comungavam da mesma visão é que poderiam levar a cabo tal projeto. Aqui se distingue, categoriza e divide o grupo de professores da rede: educadores progressistas, que defendem esta nova ação pedagógica, e os que se acostumaram a conviver com as propostas pedagógicas vindas de cima para baixo. Essa oposição no documento gera uma tentativa de convencer o corpo docente da rede de que há apenas dois grupos e que se está na iminência de uma transformação para alcançar qualidade da educação.

Além disso, o professor, embora não central como numa pedagogia magistocrêntrica, tem uma função medular já que deve mobilizar a comunidade. Magalhães (2004) indica que “é sobretudo junto ao professor, enquanto profissional reflexivo, que as pedagogias críticas exercem “uma ação mais consequente”. Ao referir-se a Paulo Freire em sua obra, afirma que o intelectual “sob um pressuposto socrático de uma maiêutica como caminho para a luz [...] espera que a ação do pedagogo ilumine (conscientize) tecnologize pela palavra e pela escrita os conhecimentos e releituras do mundo que os formandos foram elaborando ao longo da sua existência” (MAGALHÃES, 2004, p.25 *nota 12*).

O trabalho com o tema gerador, pautado no conhecimento da realidade nas comunidades escolares, estabelece a coleta de dados sobre o meio, como nas pesquisas de campo, levantando elementos da realidade local, por isso dependeria da utilização de técnicas e instrumentos adequados, pautados nas ciências. Também dependeria de um trabalho coletivo e da disponibilidade de cada educador.

O tema gerador, geralmente, por sua natureza, é entendido como um objeto de

estudo que compreende o “fazer” e o “pensar”, o “agir” e o “refletir”, a “teoria” e a “prática”. Deste modo, o tema gerador, pressuporia não só um estudo da realidade da qual emergiria uma rede de relações entre situações significativas e uma rede de relações que orientam a discussão da interpretação e representação dessa realidade, mas também uma visão de totalidade e abrangência dessa realidade e a ruptura do conhecimento no nível do senso comum, uma vez apontado o limite de compreensão que a comunidade teria sobre essa realidade.

Além dos acima citados, podemos apontar, na lista dos pressupostos do tema gerador, o diálogo como um método de trabalho que aponta na direção da participação, da discussão do coletivo e que, em consequência disso, exigiria uma certa disponibilidade de cada educador. A vista disso, o tema gerador constitui-se, por conseguinte, no embrião de uma intervenção na direção da sociedade. Dessa intervenção podemos considerar dois níveis, ambos estritamente ligados: Um nível um nível utópico, que aponta para uma sociedade que garanta ao homem o exercício pleno dos direitos humanos e que, o considere como cidadão; um segundo nível da interpretação que dimensiona o possível imediato, o aqui-e-agora historicamente constituível. Do ponto de vista da escola, a intervenção possível para uma nova organização curricular da escola; pelo respeito, convivência e experimentação do coletivo; pela mudança de postura do educador, inclusive em sua relação com o conhecimento (SÃO PAULO, SME, Caderno de Formação da Secretaria de Educação da PMSP, p. 1- 12).

Assim, o educador progressista que levava a cumprimento o projeto de educação sob as ideias de Paulo Freire, seguindo os passos metodológicos que indicava, poderia fazer parte desse caminho de iluminação para a promoção de uma a plena cidadania e exercício de direitos. Porém, o trabalho era efetivamente repleto de passos a serem dados e, por vezes, tratava-se de um exercício extenuante, já que exigiria do professor andanças pela comunidade, aplicação de questionários, entrevistas e tabulação de dados, além de análises qualitativas.

Importante salientar a observação do próprio documento sobre a necessidade de disponibilidade de tempo por parte do professor, que antes de propor um caminho de conteúdos a serem abordados no currículo de seu componente disciplinar, deveria utilizar os passos para encontrar o tema gerador significativo para a sua comunidade.

A pesquisa envolve a comunidade local e escolar, formando um processo de conhecimento e reconhecimento mútuo. A coleta de dados na comunidade escolar e a busca de informações deve incorporar as

problematizações já existentes nas escolas.

Sendo obtidas opiniões e sugestões dos diversos funcionários da escola, alunos e pais.

Devem ocorrer plenárias, mostrando-se filmes, cartazes, murais que desencadeiem discussões.

Um levantamento da história da escola relacionada à história da comunidade deve ser feito e a participação dos pais mesmo que seja apenas através de questionários e reuniões é muito importante. [...]

O tema gerador, geralmente, por sua natureza, é entendido com o um objeto de estudo para a construção do programa na nova proposta que pedia a superação das abordagens superficiais dos conteúdos selecionados. Dada a exigência da interdisciplinaridade seria necessária maior profundidade de conteúdo, por meio de uma ação educativa com envolvimento coletivo, com diálogo e troca. Nesse sentido, essa mudança de postura com relação ao fazer e pensar currículo, medida pelo tema gerador, difere o fazer currículo através de grades e programas oficiais., porque gera programas mais significativos, já que, partindo da realidade local, permitem a própria construção e reconstrução do conhecimento historicamente contextualizado, necessário para melhor entender a sociedade contemporânea. Podemos ainda considerar também que através dos temas geradores é possível, de um lado, como ponto de partida, a comunidade desenvolver os níveis de compreensão que ela própria tem de sua realidade imediata em totalidades mais abrangentes (SÃO PAULO, SME, 1989, p. 15).

Não se pode perder do escopo de análise que a proposta de Escola Pública Democrática Popular, delineada na gestão de Luíza Erundina, era a materialização de ideias de um intelectual progressista que, no tempo maturadas, passam por momentos que movimentam seu pensamento e sua práxis nos estratos de tempo (Koselleck, 2014). Paulo Freire tem uma trajetória que apresenta eventos significativos, tais como a alfabetização em Angicos; a atuação no exterior, incluindo universidades renomadas; e a consultoria na assessoria aos países em processo de independência por meio do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra; por fim, seu retorno ao Brasil, na década de 1980 e a atuação como Secretário Municipal de Educação. Por isso, é possível notar na trajetória de Paulo Freire a constante relacionada a uma forma de compreender a educação como processo de libertação das classes populares, por meio da conscientização, por isso seria imprescindível que fossem mobilizadas em favor de uma participação ativa que seria o exercício de sua cidadania, de sua dignidade, para que essa pudesse ser reconhecida e validada por toda a sociedade, não por mediação, mas por intervenção direta. Não haveria outra forma de o fazer sem que se mobilizasse como classe.

## **4.2 – Democracia e Educação: a práxis de Paulo Freire na cidade de São Paulo: retalhos de um processo de investigação**

Iniciamos este item com uma narrativa que expõe parte da trajetória em busca de fontes que evidenciassem a recepção do projeto por parte dos professores nas unidades escolares. A princípio pautamo-nos pelo que víamos nas entrelinhas dos documentos da gestão que, conforme expusemos, mostram, por meio do uso do *discurso alheio*, vozes contrárias e resistentes à proposta. No entanto, pareciam ainda insuficientes para revelar o confronto entre a *ideologia oficial* e a *ideologia do cotidiano*.

Renunciamos a utilizar os enunciados da imprensa escrita para tentar identificar os elementos que constituiriam a resistência, por compreendermos que aí haveria uma mediação específica, que precisaria de um tratamento particular; além do mais, não estaria exatamente na configuração discursiva que pretendíamos, já que nos empenhávamos em ouvir as vozes dos professores num registro do microuniverso das relações nas comunidades escolares. Também, os registros da imprensa não evidenciariam o que pretendíamos iluminar, dado caráter de propaganda contrária, encontrada nos jornais de grande circulação em São Paulo, em relação ao projeto de Paulo Freire, de Luíza Erundina e do Partido dos Trabalhadores.

Então, dispusemo-nos ao empenho da releitura de *Democracia e Educação: a práxis de Paulo Freire na cidade de São Paulo*. Uma obra pautada em pesquisa do campo da Sociologia, que se pretendia descritora síncrona da implementação do Projeto Interdisciplinar baseado no método do tema gerador, responsável pela reorientação curricular na rede municipal. Carlos Alberto Torres, Pia Lindquist Wong e Pilar O’Cadiz visitaram a cidade de São Paulo em meses de trabalho, durante o período entre 1989 e 1994, a fim de registrar as mudanças promovidas pelo Partido dos Trabalhadores, sob as ideias do intelectual Paulo Freire, na educação paulistana.

Na leitura que empreendemos da obra, interessou-nos sobremaneira o capítulo VI, última seção do livro, intitulado *Pedagogia da Esperança e realidades da escola*; embora os demais capítulos também sejam bastante importantes para compreender a implementação da reforma no sistema. A pesquisa de Maria del Pilar O’Cadiz mostrou-se em distinção por abrir a possibilidade de acesso a estudos de caso em escolas específicas com testemunhos de professores no momento da gestão e depois, já em 1994, quando algumas das escolas empenhavam-se em manter a reorientação curricular com os projetos resultantes do método do tema gerador.

Pilar O’Cadiz observou quatro escolas que implementaram a reorganização do currículo via tema gerador de diferentes formas e por distintas motivações, por isso ofereceu-nos uma perspectiva que considera avanços, limites, aceitação e resistência à proposta por parte dos professores e por parte, também, embora com menor intensidade no empenho do registro, da comunidade escolar. Para isso utilizou a descrição de aulas, incluindo registro da participação dos alunos, e entrevistas com professores para mapear tais elementos. Fizemos uma leitura detida, considerando inclusive as observações nas notas acrescentadas e constatamos que haveria material audiovisual das aulas e entrevistas, além de anotações em diário de campo.

Em novembro de 2019, poucos meses antes de iniciar o processo de isolamento social por causa da pandemia de Covid-19, fizemos contato, por endereço eletrônico, com a pesquisadora, apresentamo-nos e indicamos interesse em diálogo sobre acesso a esse material, para uma pesquisa na História da Educação. Sua resposta, em dezembro de 2019, a princípio, foi bastante receptiva. Demonstrou-se surpresa pelo fato de ainda haver interesse em sua pesquisa, já que fazia tanto tempo que não era procurada por essa motivação. Pediu que indicássemos nosso escopo de trabalho e lhe disséssemos em que poderia contribuir concretamente. Também solicitou uma chamada por aplicativo de conferência, momento em que pudemos dialogar sobre as nossas pesquisas e a situação de seu material. Soubemos, então, tratar-se de material audiovisual e de áudio em tecnologia obsoleta, pois eram fitas VHS e de microcassete cuja deterioração poderia impedir acesso aos conteúdos, além de disquetes em que estavam registrados os passo-a-passo de sua tese; também afirmou haver diários de campo que poderiam ser de conteúdo proveitoso, além de documentos variados desse momento histórico.

Esperamos cerca de dois meses por sua resposta, no entanto não a obtivemos, por isso, fizemos contato novamente e respondeu-nos, em fevereiro de 2020, quando ainda não sabia as condições de seus materiais. Além disso, afirmou interessar-se em levá-lo ao acervo do museu Paulo Freire nos Estados Unidos. Diante dessa resposta começamos a compreender que, talvez, não houvesse interesse em nos ceder o material.

Indicamos formas alternativas de comunicação entre nós, incluindo nossos números pessoais de telefone, por meio do qual passamos a nos comunicar por *whatsapp*. Oferecemo-nos para ajudar a transferir para tecnologia recente os materiais de áudio e vídeo que, porventura, ainda estivessem íntegros para colaborar com o acervo da instituição a que se destinaria. No entanto, em março de 2020, fomos isolados pela pandemia de Covid-19; não haveria possibilidade de viagens ou mesmo de trânsito em

lugares públicos. A Universidade da Califórnia, onde é professora, ficou fechada por longo tempo, assim como a PUC-SP. Os materiais estavam na casa de sua mãe, um pouco distante de onde mora atualmente. Desta forma, nosso acesso ao material ficou impossibilitado.

Dois anos e 9 meses depois, em setembro de 2022, a pesquisadora fez contato por *whatsapp*, adicionou fotos de seu arquivo pessoal, no qual estão guardados os diários de campo, cerca de quinze cadernos em brochura com anotações manuscritas, todas as fitas VHS, as fitas cassete, os disquetes e materiais diversos. De todo esse material, indicou que poderia permitir acesso às transcrições, em português, das entrevistas e reuniões nas escolas. Em resposta, afirmamos serem um excelente e maravilhoso material que nos permitiria alcançar uma perspectiva mais específica sobre a recepção da proposta. A essa altura não teríamos tempo de dar o devido tratamento a todas essas fontes, então não insistimos mais em solicitar essa cooperação. Somente as entrevistas equivaleriam a mais de dez horas de gravações, dos quais uma parte diminuta está presente no capítulo *Pedagogia da Esperança e realidades da escola*.

Entre trocas de mensagens e chamadas por aplicativos, também houve a informação sobre a possibilidade de acessar a publicação de sua tese, em inglês, parte do acervo da biblioteca da UCLA, tão cedo pudesse voltar ao espaço da universidade. No entanto, não houve, também, disponibilidade de acesso a essa publicação, da qual uma pequena parte é o capítulo que nos interessou.

Fizemos contato, por e-mail, com a biblioteca da instituição, e outro desfecho negativo bateu-nos à porta, demonstrando que pesquisar requer muita insistência, esperança e reorganização de planos, dado o caráter de surpresa sempre presente no resultado de nossos empreendimentos; além de resiliência frente às frustrações de expectativas.

Por fim, escolhemos considerar somente os relatos dos professores que foram registrados nesse capítulo da obra, ponderando os destaques e as perspectivas que a pesquisadora escolheu; sobretudo porque a sua concepção de pesquisa foi a do campo da Sociologia, pautada no registro síncrono dos fenômenos, com a crença de que captava o processo. Na nossa concepção, temos um material mediado, cujo olhar pretende confirmar uma hipótese transportada das lentes dos estado-unidenses *freireanos* para observar a ação da administração petista e de Paulo Freire no Brasil. Portanto, é necessário pisar nessa terra, que é o universo criado na obra, com o cuidado de quem utiliza outras lentes e cadencia seus passos de outra forma nas sendas da investigação.

Em relação a uma possibilidade de comparação entre o trabalho da pesquisadora Maria del Pilar O’Cadiz e a obra, há uma observação bastante pertinente a ser feita. A pesquisadora esteve no Brasil por longos períodos entre 1990 e 1994. Registrou áudios e vídeos de entrevistas e reuniões, obviamente, em Língua Portuguesa na variante brasileira. Este material deu origem a transcrições também em português que, ao serem utilizadas em sua escrita acadêmica, foram traduzidas ao inglês. Por isso, na obra, houve uma tradução do inglês para o português lusitano. Assim, observamos as transcrições dos relatos dos professores numa variante que não lhes seria a original. Possivelmente, para além da sensação de artificialidade das falas, teremos alguns distanciamentos pequenos e sutis de sentido. Em nota nas informações da obra, diz-se que se manteve a ortografia vigente em Portugal, por recomendação da revisão científica; no entanto, notamos não se tratar apenas de uma questão ortográfica, mas de variantes linguísticas, incluindo questões de vocabulário que podem corromper compreensões importantes.

Em suma, o que pretendemos afirmar é a nossa consciência de que estamos diante de um material limitado dadas as diversas mediações que o constituíram: registro síncrono de pesquisadores que, de certa forma, interferiram no fenômeno, modificando-o; a narrativa de estrangeiros que possuíam lentes carregadas de crenças e conjuntos de ideários, muitos dos quais não seríamos capazes de observar, elaborando uma composição memorialística internacional; a tradução de outros sujeitos, cuja identidade não é explícita, apenas citada em uma revisão científica<sup>65</sup>.

Por isso, identificar as especificidades das versões em inglês e em português pareceu-nos essencial, ainda que não consigamos aprofundar essas questões, sobretudo porque não marcaremos problemas de tradução – dada a complexidade desse tipo de trabalho e a indisponibilidade de espaço, de tempo e de recursos. De todas as formas, faz-se necessário marcar alguma distinção entre as versões, que não são tão numerosas, mas bastante expressivas.

---

<sup>65</sup> De acordo com informações da obra, a revisão científica esteve sob responsabilidade de António Teodoro e Áurea Adão. O primeiro é catedrático da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa, doutor em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa, professor de Sociologia da Educação e Educação Comparada, também é cofundador do Instituto Paulo Freire, de Portugal. A segunda, é pesquisadora aposentada, foi professora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (1997-2009). Também foi reitora da Universidade Lusófona em Cabo-Verde (2006-2007). Recebeu, em 1997, o Prémio “Dr. Rui Grácio” atribuído pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Foi membro da Direção da *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), entre 1993 e 1995. As informações desses intelectuais podem ser conferidas em: <https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/investigadores/investigadores-integrados/antonio-teodoro/> [https://www.goodreads.com/author/show/7164031.\\_urea\\_Ad\\_o](https://www.goodreads.com/author/show/7164031._urea_Ad_o)

A versão em inglês teve a primeira edição, após a morte de Paulo Freire, termina por ter um tom de homenagem póstuma. O título em inglês é *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*, publicado em Nova Iorque/ Londres, em 1997, por *Taylor and Francis Group*<sup>66</sup>. Aí está a primeira mudança substancial, tradução literal desse título seria “Educação e Democracia: Paulo Freire, Movimentos Sociais a Reforma Educacional em São Paulo”. O sentido é bastante distinto da tradução ao português *Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*, já citada muitas vezes nesse texto.

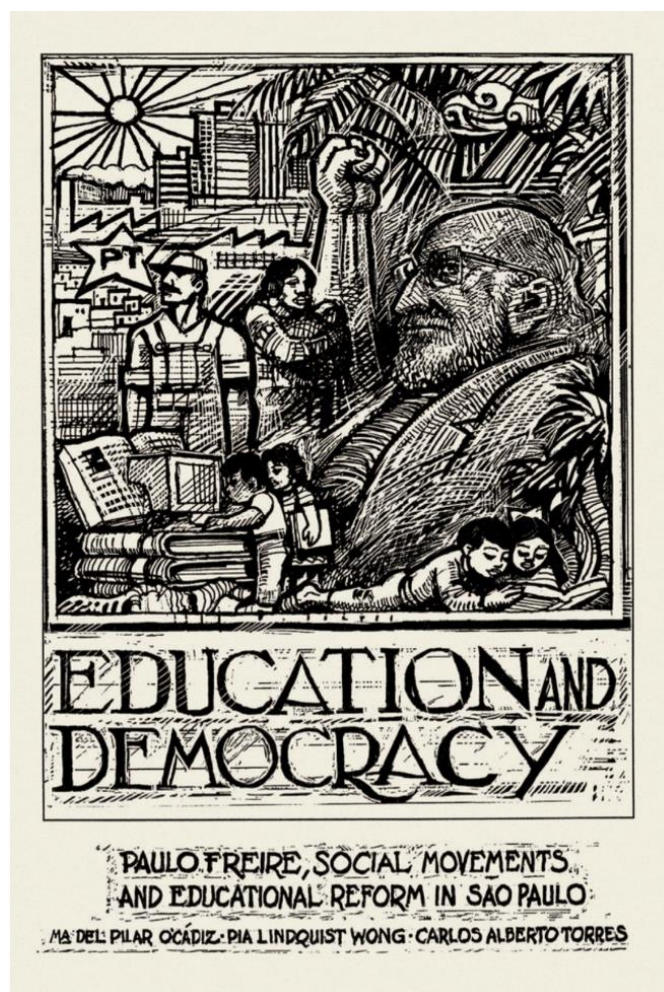
Percebe-se, na versão do título em inglês, foco na relação entre o intelectual, as relações com a sociedade e as reformas propostas; em contrapartida, o título em português está concentrado no termo práxis e no nome de Paulo Freire como equivalente aos termos Educação e Democracia. A pontuação da versão em inglês indica um aposto explicativo para “*Education and Democracy*” mais abrangente, com atores variados; já em português o único elemento enunciado, com a mesma função gramatical, é o universo conceitual e de ação do intelectual, sintetizados pelo termo “práxis”. Nesta construção, favoreceu-se os termos Educação e Democracia como equivalentes a Paulo Freire e sua práxis, oblitera-se do título a movimentação e a dinâmica próprias da proposta de Educação Pública Popular Democrática, assim intensifica-se a ideia de enaltecimento do intelectual.

Caberia a pergunta sobre a opção por essa mudança no título, tentando identificar os enunciados responsivos, lançamos a hipótese de que além de favorecer mais um elemento intensificador de uma memória laudatória, também serve a uma atração do leitor simpatizante de Paulo Freire e dos *freireanos*. Também poderíamos inferir que obliterar “movimentos sociais” e “reforma educacional” atenuaria sentidos que tornariam evidentes questões específicas de uma forma de fazer educação própria da esquerda que, no contexto geral brasileiro, tende a levantar suscetibilidades.

---

<sup>66</sup> *Taylor and Francis Group* é uma editora do Reino Unido especializada em publicação de trabalhos acadêmicos, apoia pesquisas de diversas áreas do conhecimento. Em seu histórico afirma estar há dois séculos a serviço da difusão de conhecimento a fim de promover desenvolvimento, também defende ser uma das maiores coleções do mundo de *eBooks* em ciência, tecnologia, engenharia, medicina, humanidades e ciências sociais; além disso, diz ser criteriosa quanto à qualidade das publicações, num compromisso de responsabilidade com a ética na divulgação do conhecimento. Disponível em: <https://taylorandfrancis.com/>

**Figura 19** – Capa de *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*.



Fonte: Arquivo pessoal.

A particularidade das imagens que compõem a capa nas duas versões da obra é elemento expressivo a ser considerado. Na edição da *Taylor and Francis Group* (figura 19), há uma espécie de xilogravura em branco e preto com a imagem de Paulo Freire à direita, juntamente a duas crianças lendo um livro e outras duas acessando computador apoiado em livros gigantes. Na mesma linha horizontal da imagem do intelectual, à esquerda, há uma mulher com um bebê no colo, parece ser uma representação dos povos originários; um trabalhador com indumentária semelhante a um uniforme de fábrica; mais à esquerda, uma estrela com a sigla do Partido dos Trabalhadores. Levantando o olhar, observa-se, à direita, o que parece ser a representação da natureza com vegetação, céu com nuvens; à esquerda o sol a brilhar em longos raios, que pode ser interpretado como símbolo arquetípico do alvorecer de uma nova era. Um detalhe, no centro da imagem, é

o braço com a mão em punho cerrado, fazendo referência a reivindicações e lutas populares<sup>67</sup>. Nota-se que a representação da dinâmica evocada pelo enunciado verbal produz um sentido com maior unidade, não somente com o título, mas, também, com a intencionalidade presente nos conteúdos da obra. Convém ressaltar que o conteúdo versa sobre a reforma no sistema educacional do município, considerado resultado de uma gestão socialista, pelos pesquisadores americanos.

Vale um breve aparte sobre um símbolo importante na composição da imagem em estilo xilogravura da versão em Língua Inglesa, antes de adentrarmos à descrição da edição em Língua Portuguesa. O braço estendido com punho cerrado é uma imagem recorrente, de acordo com Lopes (2020). De acordo com a autora, esse símbolo esteve presente em diversos momentos de luta, citou, em seu texto, um conjunto delas. Entre as mais expressivas – pela nossa compreensão, considerando um conjunto de critérios, entre eles estar na capa da edição em Língua Inglesa, numa obra de intelectuais progressistas – consideramos sua presença no gestual de integrantes do movimento negro norte-americano (os Panteras Negras), além de ser simbólico na iconografia da Rússia pós-revolução; além dessas duas referências pontuadas historicamente, pode-se associar também a reivindicações variadas das lutas sociais.

Segundo Laclau (1983), o conceito de movimentos sociais emergiu por volta da década de 1970, em substituição ao conceito marxista de luta de classes que acabou esgotado pelo uso excessivo nas Ciências Sociais. A emergência do conceito de movimentos sociais tem relações com a “descoberta da sociedade como lugar da política” (TELLES, 1985, p. 62). Quando as atenções destinadas à sociedade política deslocaram-se para a sociedade civil, os partidos políticos e os sindicatos começaram a perder espaço para os movimentos populares, nos quais o protagonismo político é exercido pelos sujeitos que se organizam e ocupam o espaço público das ruas (LOPES, 2020, p. 13).

Esses enunciados auxiliam-nos a compreender as possíveis motivações do uso desse símbolo, dado que, os autores da obra defendem o título de governo socialista-democrático para a gestão do Partido dos Trabalhadores na prefeitura de São Paulo; por isso, interessaram-se em registrar, do ponto de vista da pesquisa sociológica, a implementação das reformas que, nessa perspectiva, foi pautada pela participação dos movimentos sociais.

---

<sup>67</sup> Acessamos a versão em inglês em versão *e-book*, por isso utilizamos a captação da imagem da capa e a transferimos para este arquivo de texto.

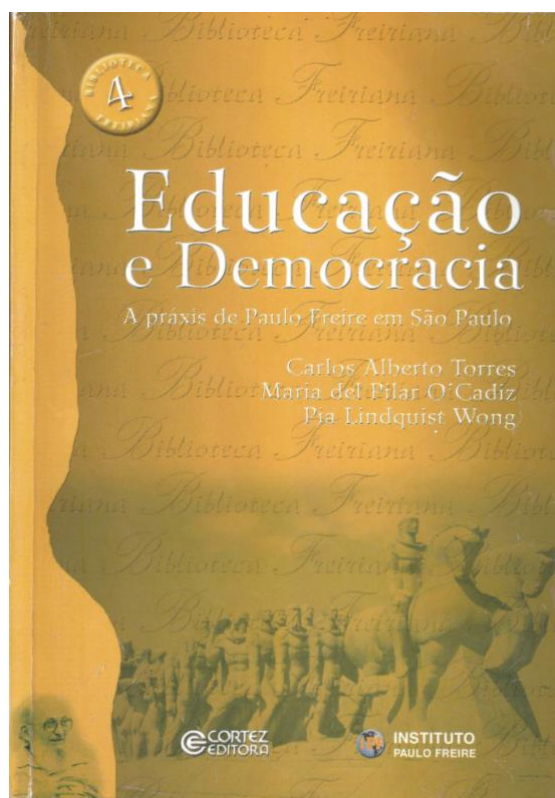
Na versão em Língua Portuguesa, a construção pictórica da capa se contradiz aos elementos verbais. A imagem de maior destaque é um monumento importante da cidade de São Paulo, situado no Ibirapuera, bairro nobre e que possui uma contradição em sua representação política. O monumento em si parece ser a representação da cidade, agigantada nessa capa em comparação à representação do intelectual. Os tons alaranjados foi uma escolha que tornou essas imagens opacas e pouco nítidas, a marca d'água “biblioteca freiriana” acentua a opacidade ou esfumaçamento das formas, linhas e cores. Essa composição acaba por destacar o título principal *Educação e Democracia*. O título secundário também fica um pouco apagado, assim como o nome dos pesquisadores. Não há como fazer opção por interpretar as intencionalidades dessa composição, mas é possível identificar que não houve muita reflexão sobre os possíveis sentidos que poderiam ser evocados a partir dela.

Ao refletirmos sobre a escolha do Monumento às Bandeiras devemos considerar que este acaba por representar questões políticas controversas. A princípio um símbolo de coesão nacional, apoiado na história do Sudeste. Valverde (2018) auxiliou-nos a compreender essa representação afirmando que é necessário ir além das questões da composição da obra por Vitor Brecheret e alcançando as intencionalidades utilizadas em cada momento histórico e as variadas propagandas que poderia evocar. Possivelmente, a escolha por esse monumento seja a representação da luta contra a ditadura militar, no entanto, considerando sua primeira edição em 2002, com reimpressão em 2013, essa intencionalidade estabeleceu-se temporalmente distante, marcando certa incoerência.

O Monumento às Bandeiras foi uma demanda direta de um grupo político paulista, relacionado ao ex-Presidente Washington Luís (1926-1930) e o Partido Republicano Paulista (PRP), a partir de um esforço de construção de um sentimento de coesão nacional derivado do centenário da independência brasileira. Esse esforço de propaganda foi sucessivamente transformado por outros grupos, como, por exemplo, o Grupo Estado e o Partido Democrático (PD), financiadores do esforço revolucionário de 1932. Consideramos então que, antes de qualquer elemento próprio ao campo artístico, deveríamos ser capazes de entender que o Monumento às Bandeiras é uma mensagem política apropriada, pensada e desenhada como forma de simbolizar um efeito sobre o poder. Sugerimos que este patrimônio da cidade São Paulo cumpriu um papel dinâmico ao longo do tempo, que foi condicionado em seus movimentos pelos conflitos políticos em São Paulo e no Brasil. Seu princípio se reflete na construção da nacionalidade brasileira pelo aparelho do Estado, migra para a reconstrução política e estética de grupos políticos de São Paulo [...], é em seguida colocado como estratégico para a reificação simbólica do militarismo brasileiro durante o Regime Militar (1964-1985), é apropriado de modo agressivo

por grupos anti-ditadura, e, mais recentemente, tem sido alvo de apropriações e manifestações por parte de grupos indígenas como forma de denúncia do contínuo genocídio indígena e celebração dos seus realizadores. Nesse sentido, a importância de um patrimônio para o mundo ultrapassa a excepcionalidade artística ou a biografia de seu realizador e tampouco se constrói apenas em função da intencionalidade do seu artista ou mesmo do seu financiador a partir de um entendimento do passado (VALVERDE, 2018, p. 30-31).

**Figura 20** – Capa de Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo.



Fonte: Arquivo pessoal.

O que podemos indicar das diferenças entre o título e a capa dessas duas versões da obra, talvez, digam respeito a intencionalidades distintas em cada público leitor concebido nessas edições. O leitor da versão em inglês, possivelmente, seja um educador progressista desejoso de conhecer uma iniciativa de reforma libertadora, opositora e combatente dos resultados gerados pelo sistema capitalista, fortemente enraizado na cultura norte-americana. Por isso, as representações simbólicas tão contundentes fazem parte não apenas do enunciado verbal, como do conjunto de representações imagéticas. De modo distinto, na versão em Língua Portuguesa, sem referências diretas a movimentos

sociais, lutas sociais, reformas e oposições, talvez, estejamos diante de atenuações de sentido que alcancem um público leitor, cuja atração seja a figura do intelectual, apenas.

Em relação ao conteúdo das versões, não há diferenças a serem pontuadas. O que observamos é um texto em inglês pautado na concepção de que será lido por partidários da educação progressista, que conseguiriam identificar uma reforma constituída de potenciais e limitações. Os primeiros próprios da concepção que nortearia a proposta, com vistas à libertação do oprimido, à construção de uma consciência das classes populares e de sua movimentação; as limitações, não muito bem esclarecidas quanto a suas motivações, estariam relacionadas às formas de execução em cada unidade escolar, fragilizadas pela recepção dos professores que adotavam uma perspectiva elitista e autoritária.

Na versão em português, o conteúdo foi fiel e lealmente preservado, salvo por possíveis desvios de tradução, além da opção pela tradução ao português lusitano para uma edição brasileira. De qualquer forma os possíveis desvios estão relacionados à compreensão das organizações burocráticas estatais e da história do país; carregam-se as tintas na descrição do Partido dos Trabalhadores, alcançando certo nível de idealização. Paulo Freire, em diversos enunciados, é nomeado como Secretário Estadual de Educação; também se encontram alguns exageros como a afirmação de que entre os grandes paladinos dos objetivos democráticos está o Partido dos Trabalhadores com fortes raízes populares, responsável por dinamizar a participação social.

O colorido de tais palavras, mais intensificado aos nossos olhos, deve-se também à idealização da gestão de Luíza Erundina na prefeitura de São Paulo. Enquanto os pesquisadores estado-unidenses encontravam uma gestão socialista ou democrático-socialista, Luíza Erundina afirmava administrar de modo republicano, já que não governava apenas para petistas<sup>68</sup>. Couto (1995) ao indicar as contradições internas ao partido, asseverou que, no decorrer do mandato da prefeita, o partido passou a renunciar uma postura de imposição de sua ideologia e assumir a necessidade de coalizões, negociações, além de perceber suas reais limitações em promover a participação social.

Tais considerações foram importantes para ler a obra desses estrangeiros, conscientes de que suas lentes são distintas das nossas, não somente porque nossos

---

<sup>68</sup>Dizia a prefeita em entrevista à revista Teoria e Debate, de agosto de 1990, intitulada *Sem medo de ser governo*: “O mandato extrapola o partido, é do trabalhador; e a maioria dos trabalhadores não é filiada”. Essas questões relacionadas aos conflitos e contradições entre as concepções no interior do Partido dos Trabalhadores pode ser mais bem compreendida em nossa pesquisa de mestrado.

contextos de nacionalidade são diferentes, mas porque, sobretudo, não estamos interpretando a partir das visões do paraíso<sup>69</sup>, mas acercando-nos do material com nossas lentes providas pela historiografia e pela consciência de que nos movemos pelo universo da memória, que, para promover a coesão de grupo, ganha estatuto de memória coletiva com hierarquias e classificações que fundamentam e reforçam sentimentos de pertencimento, além de indicar as fronteiras socioculturais da atuação dos grupos (POLLACK, 1989, p. 3-10). Nesse caso, afirmar que a gestão seria democrático-socialista reforça a identidade progressista do intelectual Paulo Freire em uma posição político-administrativa.

Em relação a diferença de conteúdo, vale ressaltar que a versão em português, recebeu uma nota de apresentação à edição brasileira, de Michel W. Apple. Nesse texto o autor indica que a obra de Carlos Alberto Torres, Maria del Pilar O’Cadiz, Pia Lindquist Wong é uma das poucas publicações sobre reformas educacionais que não oscilam entre o “possibilitarismo romântico”, ao versar sobre uma autenticidade superior, e uma linguagem administrativa “que divorcia totalmente as lutas educacionais da maioria das questões econômicas, culturais, políticas ou sociais, ou da formação de movimentos sociais”. Também afirma que a obra se apresenta séria e metodologicamente comprometida, já que não cria “neologismos pós-modernos” esvaziados de sentido que não conseguem descrever escolas verdadeiras, nem professores verdadeiramente existentes (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 19).

Nessa apresentação à edição brasileira, Apple se apresenta como testemunha do processo, ao afirmar que em 1990 esteve na capital paulista para encontrar uma equipe que assessorava Paulo Freire e com ela trabalhar. Indica que se enfrentava àquela época um contexto complexo e contraditório, no qual se tentava aplicar as principais perspectivas e análises de Paulo Freire sobre processos de alfabetização e educação crítica popular nas escolas da cidade. Também afirma que se tratava de uma reforma promovida por meio da reestruturação curricular, pautada na realidade da escola pública popular, por meio do tema gerador.

O autor pareceu, por um lado, crítico, ao apontar alguns elementos que poderiam enriquecer a perspectiva apontada pelos pesquisadores; por outro, apresentou considerável generosidade ao enfatizar a importância da obra. Fato é que, talvez, não haja

---

<sup>69</sup> Aqui fazemos referência à obra de Sérgio Buarque de Holanda que indicou a visão dos colonizadores nas primeiras interpretações que faziam da nova terra que encontravam, movimentando crenças e imaginários próprios da visão de mundo da Idade Média.

registro do fenômeno tal como o fizeram os americanos; por isso, a obra, mesmo com as limitações que indicamos aqui – relacionadas à tradução, lacunas produzidas pela ausência dos materiais originais – é uma fonte importante sobre esse período.

As transformações não aconteceram sem conflitos final foram abraçadas por muitas pessoas e repelidas, ressentidas, ou somente aplicadas retoricamente por outros. A piora da crise econômica teve um efeito ainda maior considerando a histórica falta de recursos financeiros para a educação especialmente nas áreas mais pobres no Brasil. Além disso, como pude testemunhar pessoalmente quando eu estava lá cada tentativa de Paulo Freire e do PT para institucionalizar políticas e programas mais democráticos, eles foram muito atacados por grupos dominantes e pela mídia neoliberal e conservadora. Diante dessas condições, qualquer avanço feito por Freire e seus colegas não foi conquistado facilmente. E, no entanto, houve, de fato, houve avanços. Educação e democracia conta a história e os efeitos dessa caminhada. Maria del Pilar O’Cadiz, Pia Lindquist Wong e Carlos Alberto Torres não se satisfazem em contar isso de uma forma abstrata. Eles nos levam para dentro das instâncias intermediárias da Secretaria e das escolas nos oferecendo uma ideia detalhada de como esses avanços aconteceram e como os seus efeitos em última instância foram limitados pelas condições sociais ideológicas institucionais dentro e fora das escolas em São Paulo. A história que eles nos contam é honesta. Tanto o lado positivo como negativo nos são oferecidos. Esperança e perda são ponderadas, mas a Esperança permanece uma possibilidade.

Os autores argumentam claramente que não se pode entender o que aconteceu lá sem levar em consideração alguns aspectos: a imensa pobreza, uma infraestrutura caindo aos pedaços e prédios escolares inadequados sentimentos contraditórios os compromissos profissionais dos professores e o declínio dos seus salários, jornada de trabalho estafantes a falta de tempo e de recursos materiais os conflitos dentro das escolas entre aqueles que apoiavam as novas políticas e seus detratores, e questões mais amplas tais como os conflitos dentro do próprio PT e a história da relação entre estado e os movimentos sociais. Suas descrições de como essas dinâmicas afetaram o crescimento e aceitação de uma política educacional crítica contém as vozes dos participantes vir com um maior enfoque das vozes do secretariado e dos professores. No entanto enquanto o volume é amplamente descritivo ele não despreza sua obrigação de tentar estabelecer um sentido teórico político do que aconteceu em São Paulo. Análise poderia ter sido fortalecida com um pouco mais de discussão sobre o estado do da complexidade da política da cultura popular vir das contradições do profissionalismo e sua relação de classe raça e a dinâmica de gêneros. Porém, essas lacunas não diminuem meu respeito pelo que os autores conseguiram aqui.

Seria errôneo afirmar que o que aconteceu em São Paulo é totalmente único. Muitos países têm tido histórias de lutas semelhantes sobre políticas e práticas da educação popular. Nos Estados Unidos para mencionar somente dois exemplos seria interessante comparar as práticas politicamente afiliadas da educação construídas por socialistas durante os primeiros anos do século passado com as realizadas em São Paulo. Mais proximamente, também seria interessante a comparação

com as práticas políticas vistas no movimento das “escolas democráticas” nos Estados Unidos. Estas práticas carregam uma espantosa semelhança com aquelas articuladas por Freire e seus colegas em São Paulo estão sendo aplicadas em um número considerável de escolas por todo o país (ver Michael W. Apple e James A. Beane, orgs., *Escolas democráticas*, livro traduzido pela Cortez Editora em 1997). Tais comparações fazem da experiência de São Paulo até mais valiosa visto que os autores fornecem uma visão das principais tensões limitações e as possibilidades que precisamos levar em conta quando na proposta da reforma que buscam mudar profundamente as regras da ação educativa.

Para terminar, tendo em vista que os autores realizaram aqui, deixem me dizer algo que eu raramente digo sobre livros que eu apresento. O’Cadiz, Lindquist Wong e Torres produziram um livro que é essencial que seja lido por qualquer pessoa que queira compreender as relações entre a reforma educacional e o seu contexto político mais amplo por qualquer pessoa interessada no impacto de Paulo Freire nas escolas, e por todos aqueles e aquelas que queiram entender a tensão entre desespero e Esperança na luta para construir uma educação que seja verdadeiramente crítica e popular (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 20-22).

Consideramos, então, alguns tópicos relacionados ao conteúdo da obra, indicando distinções entre as duas versões. Como já abordamos, não tivemos o intuito de fazer uma análise comparativa das versões, para indicar problemas com tradução, dado o espaço e tempo de pesquisa que tomamos, nas sendas da historiografia e da História da Educação. Assim, não nos detivemos em especificidades da tradução, ainda que reconheçamos as particularidades do processo nessa obra. Tais particularidades nos guiam para uma perspectiva que, considerando os aspectos relacionados ao nosso campo, problematiza o estado de fonte dessa obra.

Um dos elementos a ser considerado, ao analisarmos a obra como fonte histórica, é o procedimento de pesquisa adotado por Torres, O’Cadiz e Wong. Percebemos necessário registrar o conjunto de pressupostos movimentados e registrados pelos autores para desenvolver a observação do fenômeno da reforma educacional, assim como os pressupostos teóricos.

A justificativa que os pesquisadores deram localiza o estudo como uma contribuição para a “história social de um movimento de reforma educativa no Brasil que continua a desempenhar um papel essencial no desenvolvimento de modelos alternativos de política e planejamento educacionais no país e, possivelmente no mundo inteiro (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 27).

Outra finalidade importante deste livro consiste no estudo das formas como a administração de Freire ligou uma tradição histórica de luta social no Brasil e na América Latina - baseada em conceitos como libertação diálogo organização colectiva e movimentos sociais que necessariamente implicam risco político - às tradições de socialismo teoria crítica em pesquisa educacional. Deste modo, um segundo objetivo deste livro é a discussão de um aspecto particular da experiência da reforma, que não depende meramente do contexto mas em nossa opinião tem um alcance global.[...] todavia como qualquer outra reforma apesar dos seus conceitos idealistas e objetivos corajosos só pode considerar-se válida se resultar final têm sido escassos estudos sobre o plano da reforma educativa em São Paulo, e como acontece com uma série de outras propostas de melhoria na educação na região e a nível Internacional – é preciso frisá-lo - poucos investigadores conseguiram provar, de forma concludente que as mudanças aumentaram a qualidade da educação fornecida (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 19).

No processo de pesquisa, os pesquisadores afirmaram que, ao conhecer mais as autoridades escolares, foi possível verificar se a abordagem da gestão administrativa do Partido dos Trabalhadores fora efetivamente produtiva.

Quisemos verificar se a abordagem inovadora da administração do PT, no que respeita a colaboração entre Estado e sociedade civil foram suficientemente produtivas. Havia intenção de verificar se as políticas encabeçadas por Freire alterariam o modo como o estado capitalista se relacionaria com a sociedade civil e a comunidade educativa. Havia consciência por parte de algum pessoal da Secretaria de que a formulação das políticas teria de ocorrer lado a lado com os esforços para eliminar a herança de um passado autoritário final uma efectiva tomada de decisões, uma participação acrescida dos pais, dos professores e dos alunos no delinear de medidas políticas, o melhor relacionamento com os sindicatos de professores novas alternativas de gestão tais como os conselhos de escola, E a democratização interna do sistema no seu todo eram objectivos que a nova administração socialista tinha grandes esperanças de alcançar. Este livro dá algumas pistas no sentido de saber se estes objetivos enunciados foram claramente definidos e, em última análise, atingidos (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 30).

Assim, justificam o estudo que empreenderam para tentar responder algumas perguntas, entre elas, a que refletiria o sucesso da empreitada de Paulo Freire e sua equipe. Para isso, movimentaram uma estrutura teórica que se define como “neo-marxista, pós-estruturalista e pós-liberal”, já que consideraria a economia política e as políticas de cultura. Afirmam analisar colocando ênfase no papel da teoria crítica e da pedagogia crítica na administração de Paulo Freire. No entanto, caberia dar voz aos pesquisadores

que indicaram, por si mesmos, quão eclético foram seus procedimentos, considerando sua estrutura teórica.

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

Uma sociologia política da educação oferecendo análises concretas de situações específicas, dá também corpo a nossa obra. Recorremos ao pluralismo metodológico para levar a cabo esta investigação, que teve lugar durante um período alargado de tempo. Como já se disse a nossa metodologia inclui a análise narrativa etnografias entrevistas sistemáticas com elites, funcionários governamentais, professores, alunos e gente simples dos bairros das escolas estudadas. Mas o nosso estudo também trabalhamos arquivos e fizemos análise documental observação de aulas e observação não participada.

Apesar de uma parafernália metodológica bastante elaborada, o nosso entusiasmo pelos acontecimentos que se desenrolavam à frente dos nossos olhos fez nos pensar acerca do conceito de objetividade. Não conseguimos, e recusamo-nos mesmo, sentirmos nos à margem do processo como nos aconselhavam as estratégias de investigação tradicional – e, pensamos nós, obsoleta. Na realidade, muitas ocasiões houve em que nos sentimos completamente consumidos pela paixão e a imaginação política dos brasileiros e nos vimos envolvidos em toda a espécie de diálogos que iam muito para além do distanciamento de um etnógrafo ou cientista positivista. Não só este envolvimento tornou a nossa investigação mais agradável, e talvez bem mais útil para os nossos colegas brasileiros como possibilitou que os nossos processos de aprendizagem fossem mais experienciais, concreto de facto multifacetados (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 30).

Isso pareceu-nos suficiente para identificar que se tratava de um grupo de estrangeiros fascinados pelas possibilidades que poderiam resultar da ação da esquerda na América Latina, sobretudo no Brasil. Afirmaram também que as perspectivas teóricas ecléticas possibilitavam uma abordagem com maior subjetividade, incluindo as aprendizagens pessoais em experiências de encontro com as realidades brasileiras.

Finalmente, enunciamos a nossa perspectiva teórica nos comentários que fizemos atrás para aqueles que gostam sempre de rotular as origens e desenvolvimento de um determinado texto. No entanto gostaríamos de realçar que a nossa percepção do processo de ensino aprendizagem se baseia numa perspectiva que está próxima da filosofia do construtivismo. Assim, a nossa obra tem uma opinião muito favorável acerca do pragmatismo crítico dos ideais educativos progressistas e democráticos de John Deewey e a pedagogia do oprimido revolucionária e utópica de Paulo Freire, mas apreciamos também os contributos de uma perspectiva pós-liberal de Jünger Habermas. Construtivismo é aqui entendido no contexto do multiculturalismo e da análise pós-colonial, com especial enfoque nas práticas discursivas em educação. Fazemos, portanto, nossa é uma afirmação fulcral da teoria feminista da produção do conhecimento: ou seja, via a sua preocupação com uma epistemologia que reconheça a dificuldade em estabelecer uma distinção facto – valor, ou defendam um conceito de neutralidade de valor em educação. Um ponto de vista igualmente importante é o conceito de que a ciência constrói identidades legitimando princípios de organização racional da sociedade e legitimando também os pressupostos que estão subjacentes na constituição evolutiva das instituições final. Concordamos com Sandra Harding quando questiona o conceito de que não há contestação científica destas identidades que ponha em causa a opinião dominante de que as sociedades que são multiétnicas, multilíngues e multiculturais são verdadeiros *melting pots*. Nada poderia estar mais longe da verdade minha cola que aquela (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 35-36).

No primeiro capítulo da obra, intitulado *De uma pedagogia do oprimido a uma pedagogia da esperança*, obtemos um cenário da pesquisa que empreenderam, considerando o estudo, sua justificativa, questões da reforma implementada, o contexto brasileiro e a estrutura teórica escolhida. O segundo capítulo, *Preparando o cenário: política, políticas e educação no Brasil*, desenvolve-se de forma a abordar a reforma implementada, considerando o contexto brasileiro, com histórico breve sobre o Estado, a situação econômica e sócio-política na América Latina. Depois citam superficial e brevemente as especificidades da democratização da educação no Brasil, seus primeiros movimentos para, enfim, chegar à reforma educativa em São Paulo.

No terceiro capítulo, *Redefinindo relações: e Estado, a educação e a mudança social*, incluem a experiência de São Paulo como movimento social, abordando o intelectual Paulo Freire como secretário de Educação e a reorganização do projeto de escola da rede municipal, abordam os conselhos de escola e seu funcionamento. No quarto capítulo, *Criando a Escola Pública Popular: fundamentos teóricos e iniciativas políticas*, está localizada a visão sobre os fundamentos teóricos e as iniciativas políticas para a democratização da rede municipal de ensino. Inicia-se também a descrição da reforma

curricular pelo caminho da interdisciplinaridade. Fazem criteriosa descrição da metodologia do tema gerador como construção do currículo em cada unidade escolar.

Há um item específico sobre a formação dos professores, que, incluídos em grupos, passavam por formações, que visavam ao preparo para os processos pautados nas visões e propostas de Paulo Freire, tais formações também faziam parte de iniciativas descentralizadas, lideradas pelas equipes locais dos Núcleos de Ação Educativa. O quinto capítulo ainda é dedicado a questões de currículo formado pelo tema gerador que incluía os estudos da realidade, a organização do conhecimento e a sua aplicação.

O sexto e último capítulo, *Pedagogia da esperança e realidades da escola*, dedica-se inteiramente aos estudos de caso. Esse é o capítulo que sintetiza a pesquisa de Maria del Pilar O’Cadiz, nela a pesquisadora descreve o processo de implementação dos projetos interdisciplinares de quatro escolas distintas. Faz uso de entrevistas, descreve sua observação de aulas de alguns professores, incluindo a reação dos estudantes, também registra a impressão de alguns pais frente à proposta de reorientação curricular e de participação nos Conselhos de Escola. Esse é o capítulo de maior interesse, na nossa perspectiva, por meio dele podemos sair de uma visão macroscópica e adentrar no universo da escola, sempre conscientes da mediação promovida pela pesquisadora. Ainda assim, pelo que pudemos investigar, essa é, talvez, a única narrativa para além do registro testemunhal, considerando se tratar de uma pesquisa em que os investigadores formam uma espécie de junta de avaliação do fenômeno observado.

#### **4.3 – Os relatos dos professores em Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**

Quatro escolas foram o ambiente para a pesquisa de Maria del Pilar O’Cadiz. A escolha desses ambientes foi auxiliada pela diretora Ana Maria Saul, da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), subdivisão que respondia diretamente ao secretário Paulo Freire, de acordo com a organização definida pela Secretaria Municipal de Educação. Em 1989, quando já havia um projeto-piloto para implementação da reorganização curricular pela via da interdisciplinaridade, a pesquisadora mantinha-se em comunicação com a equipe de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação para iniciar a sua pesquisa com estudos de caso.

No sexto e último capítulo de *Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*, intitulado *Pedagogia da esperança e realidades da escola*, a pesquisadora

nos brindou com quatro estudos de caso, como já enunciamos. Foram quatro ambientes nos quais se aplicou o projeto de reorganização curricular por meio do Projeto Interdisciplinar (Projeto Inter). Por meio da descrição desses ambientes somos levados a conhecer particularidades da reforma em cada uma dessas unidades escolares, por uma narrativa em que se alternam o uso do *discurso alheio*, diretamente citado, e o seu uso por meio da mediação da pesquisadora, com marcar evidenciadoras de que o outro não foi nomeado ou não apresenta uma manifesta existência, por isso, sua voz é incorporada ao poder narrativo da pesquisadora.

Esse recurso de citar as vozes dos professores é um elemento tratado de forma diversa nos quatro casos. No primeiro, dado o caráter bem-sucedido em relação à adesão dos professores, as vozes são nomeadas, aos professores foi dada uma identidade definida. No segundo estudo de caso, o início do projeto apresentou adesão da minoria de professores que, com o tempo, conseguiu entusiasmar os demais professores; nesse, os professores também têm vozes e identidades definidas e são diretamente citados. No terceiro, a resistência apresentou-se de modo difuso, pois os professores eram capazes de repetir refrãos, mas não apresentavam transformação em sua prática pedagógica; por isso, nota-se o tratamento dado às suas vozes com a anonimado de suas identidades. No quarto estudo de caso, o mais problemático, a reorientação curricular ficou a cargo de poucos professores que não conseguiram promover a execução do Projeto Interdisciplinar; por isso, suas vozes foram mediadas pela pesquisadora, com um número diminuído de citações diretas.

Nesses estudos, verificou-se a observação e descrição de aulas que estavam em consonância com a aplicação do projeto interdisciplinar; em contrapartida, não há descrições com o mesmo detalhamento das aulas “tradicionais”. O mesmo ocorreu com as observações de reuniões pedagógicas.

Esse tratamento distinto, conforme o nível de aceitação e resistência ao projeto, nos quatro estudos de caso, pareceu-nos expressivo; sobretudo se consideramos que a interpretação dos casos de sucesso, demonstrados nas vozes dos professores, é um trabalho de complexidade menor. As vozes dissonantes, cuja resistência se move fluida sob as palavras, tornam o trabalho interpretativo um deciframento de enigmas muito profundos.

Em cada uma das escolas, ouvimos as vozes de professores e professoras que, de modo aparentemente livre, emitiram suas opiniões sobre as vivências que experimentaram entre o início da reorientação do currículo - com ganhos, perdas,

inseguranças, dificuldades de compreensão - e o final do projeto marcado pela vitória de um prefeito conservador na sucessão de Luíza Erundina. Maria del Pilar O’Cadiz fez a opção por acompanhar esses casos em momentos diversos, entre 1990 e 1992, por aproximadamente 6 meses, depois em 1994, por mais dois meses. Seu retorno após o encerramento da gestão petista se deveu à tentativa de captar que tipo de permanência gerou a reforma de Paulo Freire. Sua pesquisa que gerou uma tese de doutorado teve a duração de aproximadamente seis anos.

Para nós, trinta anos após esse período de observação, trata-se da oportunidade de identificar as vozes citadas e combatidas no discurso da *ideologia oficial* da Secretaria Municipal de Educação. Partimos da hipótese que admite que, mesmo sendo apenas quatro estudos de caso, “ouvindo” poucas dezenas de professores, tivemos acesso ao discurso da *ideologia do cotidiano*, por isso, pudemos verificar parte das réplicas interligadas e dos enunciados responsivos que marcaram o conteúdo da documentação da Secretaria Municipal de Educação. Com isso, saímos de um registro filtrado pela administração e pela memória institucional e entramos no conjunto de uma memória do intelectual, projetada internacionalmente, filtrada pela junta de pesquisadores americanos e de suas intenções. No entanto, uma memória que se formulou na preocupação em evidenciar o fenômeno da reforma, não a promoção e maior projeção do intelectual Paulo Freire – ainda que notemos também essa função e intenção.

No início do capítulo há uma pequena narrativa que nos serve de aviso sobre o terreno em que pisamos. Indica-nos os passos por que passou a pesquisadora e nos dá mostras do que há em seus estudos.

Este capítulo apresenta a esperança pedagógica que floresceu e, por vezes se afundou, em quatro escolas que implementaram o projeto interdisciplinar durante a administração do partido dos trabalhadores. As realidades destas escolas pretendem ilustrar as mudanças existentes nas escolas envolvidas na experiência. Esta mudança era de esperar numa reforma que se centrava muito mais no processo do que no produto e onde as realidades locais específicas eram primordiais na orientação da transformação da escola. Além disso, cada caso ilustra os fatores particulares de cada escola que criaram condições favoráveis, ou desfavoráveis ao desenvolvimento do Projecto nesse local. A cultura da escola, as características do corpo docente, a orientação do pessoal do NAE e a sua relação com a escola, as situações significativas da comunidade local, moldaram, todas elas, a forma como o projeto ganhou expressão numa determinada escola. Assim, os casos estudados, e aqui incluídos, contextualizam num meio social mais específico os elementos teóricos da reforma curricular do projeto interdisciplinar [...] (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 165).

Chamou a atenção a primeira frase sobre a “esperança pedagógica” apresentar, nesses quatro estudos de caso, momentos em que floresceu e afundou. Isso pareceu-nos indicar a intermitência de energia com a qual os professores se lançaram na execução dessa reforma.

Como já explicitado, conseguimos identificar a aplicação do projeto nos três primeiros estudos de caso; já não consideramos o último estudo de caso uma aplicação da metodologia da secretaria sob as ideias de Paulo Freire. Por isso, reforçou-se a ideia de que houve a adesão à proposta sem a sua real execução, elemento que constitui o processo de resistência da rede no que estava sob o poder dos grupos de professores. Por isso, optamos por abordar os dois primeiros casos, dado o caráter mais detalhado e com maior recurso para fontes materiais. O terceiro e o quarto caso não foram considerados em nossa abordagem.

O parecer da pesquisadora sobre o projeto de reorientação curricular pela via da interdisciplinaridade, intitulado Projeto Inter, ainda que considere o aflorar e o afundar, pautou-se em uma avaliação positiva. Ela considerou o contexto anterior à reforma e identificou avanços.

Se alguma coisa se pode dizer que foi conseguida durante a administração PT foi o facto de os professores entrarem em diálogo uns com os outros sobre os aspectos fundamentais do que é educar num contexto urbano como o das escolas municipais de São Paulo e num país que estava a viver um período de democratização política e de estabilização económica. Os professores, com os seus colegas e os alunos, defrontavam-se com a tarefa de problematizarem no seu trabalho diário esta realidade complexa, nos termos destas constantes questões freireanas: O que estamos a ensinar? Porquê e para quem estamos a educar? Com efeito, este projecto de reforma tinha como objectivo a transformação não só da forma como o conhecimento estava organizado no currículo ou do conhecimento que era considerado válido para o conteúdo e objectivos de um currículo interdisciplinar construído coletivamente, mas também pretendia transformar a forma como os professores se relacionavam uns com os outros, com os seus alunos e com a comunidade envolvente da escola (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 166).

Pareceu haver, na valoração dada pela pesquisadora e pelos demais pesquisadores, de certa forma, uma apreciação positiva do fato de que a abordagem promovida pelas ideias de Paulo Freire e pelo Partido dos Trabalhadores na secretaria de educação era não tradicional e, portanto, requeria um afastamento das práticas ditas tradicionais. Por essa

afirmação, as tradicionais práticas estão relacionadas à adoção e a execução dos conteúdos dos livros didáticos, tal como manuais de procedimentos pedagógicos para o professor. Nessa perspectiva, defendida por O'Cadiz, a singela possibilidade de que os educadores repensassem suas práticas, fazendo tentativas em sair dos costumes, geraria algum tipo de transformação. Isso se deve ao fato de que sua perspectiva defendeu que a reforma considerou o papel do professor para além de sua função profissional, elevando-o à condição de agente ativo da proposta, que pretendia ser uma reforma social.

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

Mais ainda, a reforma curricular do PT não só considerou problemático o papel dos professores na sala de aula, mas também questionou do seu papel na sociedade em geral, projectando assim uma visão dos professores como agentes activos da reforma não apenas educativa, mas social. Nas palavras de um membro da equipa da Secretaria encarregado de coordenar o Projecto, "as administrações anteriores impunham o seu programa. Diziam aos professores: 'o programa será assim..'. A proposta desta administração não pode ser imposta, mas antes depende da adesão do professor. O professor é confrontado com os seus princípios teóricos, compreende a abordagem e escolhe aderir ou não ao Projecto. Se o professor decidir não desempenhar um papel activo, então o Projecto não funcionará" (Membro da Equipa da CONAE, entrevistado em outubro de 1992). A este propósito, a administração PT pretendia tornar o processo educativo um acto de constante questionamento e reinvenção por parte dos professores. Uma professora, cujos pensamentos representavam os de muitos outros informadores, apontava a intensidade desta preocupação como dominante para a administração PT, quando fez a seguinte observação: "Nunca nos meus 16 anos de ensino vi uma administração tão preocupada com a educação" (Maribel, entrevista, setembro de 1992).

Os princípios do Projecto, de forma geral; pautavam-se por uma abordagem não tradicional da educação. Ao falarem do Projecto, os professores faziam frequentemente referência ao facto de ele significar um afastamento das práticas tradicionais de ensino a partir de um manual seguindo um plano curricular estático estabelecido fora do contexto da escola: "o que, na realidade, está fora da história, é

conformista e desligado do contexto da escola... não tendo em conta a 'cultura primária' e sendo, portanto, incapaz de transmitir uma 'cultura elaborada' transformadora". Além disso, a alternativa proposta seria um currículo integrado, desenvolvido através de um dinâmico processo participado que "procurava tornar menos rígidas as barreiras entre as diversas áreas de conhecimento". Assim, em cada estudo de caso, o Projecto dava aos educadores a oportunidade de ver as realidades dos seus alunos - frequentemente pela primeira vez - e deu-lhes um veículo (i.e., o currículo interdisciplinar através do tema gerador) para ligar esta realidade às várias áreas de conteúdo a ensinar na sala de aula. (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 166).

A valoração positiva sobre as transformações geradas pela reforma também pareceu bastante otimista dada a esperança de que depois dela haveria um ponto de não retorno, ou seja, haveria a transformação definitiva das concepções que regiam as práticas dos professores a ponto de alterá-las em definitivo.

Assim, parece que, de um ponto de vista analítico, o grau em que os professores, individualmente ou no seu conjunto, puderam transformar a sua pedagogia e transformar as suas salas de aula em espaços democráticos em que o conhecimento universal interagira em pé de igualdade com o conhecimento popular era menos importante do que o facto de a grande maioria dos professores poder identificar e criticar elementos de uma pedagogia tradicional autoritária, e articular uma alternativa viável e mais democrática. Desta forma, o Projecto conseguiu dar um primeiro passo essencial com muitos professores mais antigos - e também recém-chegados à profissão - ajudando-os a pensar de forma diferente e mais crítica. **A "cristalização" da prática dos professores começava a esboroar-se** (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 167 , *grifos nossos*).

Necessário agora conhecer os dois casos que escolhemos e os personagens que compuseram a narrativa da pesquisadora, para isso, demos às vozes espaço específico por meio do uso de citação direta – sempre que possível. Essa nossa escolha se deve, sobretudo, às especificidades desse material que elegemos como fonte. Lembramo-nos de que se trata de um material problemático, dado que as entrevistas da pesquisadora foram transcritas e traduzidas do português brasileiro ao inglês e, depois, ao português lusitano. Consideramos esses processos com suas possíveis alterações de significado, dado o fato de que houve mediações da pesquisadora e dos tradutores. Essa problemática nos leva a optar por transpor aqui os enunciados dessa fonte e não os parafrasear, a fim de evitar uma intervenção mais.

Dessa forma, abrimos espaço para que a pesquisadora faça soar sua voz e nos mostre a sua perspectiva, permitimos que soem as vozes dos professores Selma, Cláudio, Vera, Jenny, Magda e Francisco. Por meio de suas perspectivas, pudemos ver as especificidades da resistência dos professores na rede. Eles estão para nós como porta-vozes dos ressentimentos, dos desconfortos, dos mal-entendidos, das limitações e das frustrações ocasionadas pela proposta. Assim como também o são da esperança, dinamismo e possibilidades de transformação por ela gerados.

A perspectiva da pesquisadora. Valoração positiva e esperançosa da proposta.

Uma das constatações da pesquisadora é o fato de que a reforma era um projeto com muitas possibilidades de interpretação e aplicação, sobretudo se consideramos sua característica de responsividade às demandas locais, tomando por interlocutores os estudantes e seu ambiente.

Como se tornou evidente durante o nosso trabalho de campo, o Projecto Inter não era um programa de reforma curricular completamente delineado, nem a sua implementação se fazia de um modo coeso, mesmo numa escola determinada. O que era claro era que o Projecto teve um **impacto considerável na realidade das escolas, na natureza da troca de informação na sala de aula e na formação contínua e identidade dos professores.** As quatro escolas representam abordagens particulares do Projecto resultantes de distintas orientações tomadas pelas diferentes Inter Equipas em três dos dez NAEs encarregados da sua coordenação: especificamente incluem o NAE 6 (Escola Sussumu e Escola Habib); o NAE5 (Pracinhas da FEB); e o NAE 1 (Manoel de Paiva) (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 169 , *grifos nossos*).

Primeiro caso abordado foi a implementação do Projeto Inter na Escola Sussumu. Tratou-se de uma escola piloto. Na descrição da escola a pesquisadora incluiu um primeiro descritivo da experiência.

A escola João Sussumu Hirata (Escola Sussumu) está situada na área de Pedreira, no sul da área metropolitana urbana da zona de influência de São Paulo. A escola foi escolhida entre as dez escolas piloto para o projeto Inter. A Escola Sussumu poderia não ter sido selecionada como escola piloto por uma administração menos radical e menos politizada. Mas dada a sua localização, mesmo em frente de uma grande *favela*, a Escola Sussumu oferecia um desafio precioso à Inter equipa do NAE 6. Oportunidade para testar a eficácia do seu projeto para uma reorientação curricular radical do que trabalhar directamente com as populações mais rejeitadas pelo conteúdo intrinsecamente irrelevante e discriminatório dos programas curriculares tradicionais?

A experiência da Escola Sussumu põe em evidência várias questões importantes relacionadas com os planos ambiciosos da administração

de Freire para a reorientação curricular e a correspondente criação de um movimento social com as escolas locais como ponto fulcral. A Escola Sussumu, em particular enfrentou alguns desafios sendo um deles, e bem importante a institucionalização e manutenção do projeto. Embora esta fosse sem dúvida, uma preocupação para todas as escolas envolvidas no Projecto, a Escola Sussumu apresentava uma série de características especiais porque era uma escola piloto – o que quer dizer que recebeu níveis relativamente elevados de apoio inicial da administração regional teve a mais longa vigência do Projecto, e deveria ser considerada modelo para outras escolas interessadas ou participantes. Um aspecto a ter em conta foi a alteração na natureza da relação da escola com a Inter Equipa do NAE 6, o que ajudou a facilitar o processo de desenvolvimento de um currículo interdisciplinar por meio do tema gerador na escola. No início tanto o corpo docente da escola como a equipa do NAE consideraram esta relação muito eficaz, um produto de frequentes oportunidades de diálogo e experiências partilhadas; no final, porém, o pessoal do NAE teve de voltar as suas atenções para novas escolas do Projecto, deixando no corpo docente uma sensação de abandono e no pessoal do NAE a preocupação de como criar na escola a capacidade de auto-suficiência. Como consequência destas situações, o corpo docente esforçou-se por compreender os conceitos de base do projeto e tentou desesperadamente iniciar e dar continuidade a aplicações práticas deles (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 170-171).

De acordo com a pesquisadora, em 1989, quando a secretaria pediu propostas para integrarem a reforma, com a inclusão da reorganização curricular pela via da interdisciplinaridade, os professores da Escola Sussumu, apoiados pelos gestores decidiram apresentar a propostas com adesão de mais de 70% do corpo docente. Ser escola piloto teria a vantagem de contar com o acompanhamento dos coordenadores do NAE. No caso dessa implementação, diz-se que tiveram toda a atenção por parte da equipe multidisciplinar nos dois primeiros semestres da implementação, entre 1989 e 1990.

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

Em junho de 1990, porém, o Projecto fora apresentado a mais 20 escolas, 14 das quais tinham aceitado. Os membros da equipa do NAE tiveram de decidir a forma de continuar com a adesão de novas escolas

ao Projecto. Nesta altura, a implementação do projeto atingira um grau de abrangência e operacionalização alargada a todo o sistema. Obviamente a equipa do NAE 6 já não podia dar o mesmo apoio intensivo que vinham dando [...] decidiram organizar reuniões conjuntas nas 14 escolas com a participação de 450 professores, de setembro a dezembro de 1990 (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 173-174).

A descrição da ampliação da adesão ao Projecto, um ano após a escolha das escolas piloto, gerou um impacto difícil de contornar. A aplicação do método proposto pareceu estar garantida pelas ações das equipas multidisciplinares dos NAE, que de acordo com o esquema organizacional (figura 18), era a interface de relacionamento da alta hierarquia da pasta com as escolas. Havendo a ampliação do número de escolas participantes, a ação direta passou a ser impossibilitada e a livre interpretação da proposta pode ter corrido por veredas desconhecidas e por adaptações inférteis – elemento desconsiderado pelo olhar desses pesquisadores.

Para solucionar a questão, nesse NAE e, possivelmente, nos demais, reuniões para formação de professores eram marcadas, separadas por componentes curriculares e professores interessados. Nas primeiras reuniões, cerca de 450 foram os participantes, marcando considerável adesão. No entanto, houve a dificuldade de manter essa participação e levar adiante um projeto de formação que pudesse apresentar regularidade.

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

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

Em resultado destes factores, o Projecto conheceu avanços e recuos, a sua implementação foi irregular com turmas a reflectirem todo um leque da pedagogia democrática à tradicional, e muitos professores dos mais antigos a exprimirem uma nostalgia amarga e doce do apoio atento que lhes tinha sido dado no início. (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p.174).

Elementos da resistência docente apareceram nessa descrição. Vejamos que a escola teve considerável adesão de seus professores ao projeto, no entanto, isso se mantinha pela atuação dos integrantes do NAE. Ao ser impossível fazer um acompanhamento tão próximo, os professores exprimiram uma “nostalgia amarga e doce do apoio que lhes tinha sido dado no início”. Talvez esse apoio tenha gerado no grupo de professores a mesma segurança e facilidade que o livro didático geraria. Os manuais, com os conteúdos, as orientações de conduta e de formas de avaliação, haviam sido substituídos pelo acompanhamento dos membros das equipes interdisciplinares. Talvez, na época, tenha sido difícil identificar essa possibilidade de migração do costume, no entanto, isso nos pareceu se evidenciar dado o sentimento promovido nos professores que, de acordo com o relato de falas de uma reunião, passaram a considerar a proposta de Paulo Freire “muito filosófica”. Também afirmaram terem se sentido abandonados pela equipe do NAE.

Na ocasião de avaliação da implementação do projeto da Escola Sussumu, a pesquisadora registrou as considerações dos professores.

Muitos professores da escola de Sussumu e de outras confessaram ter tido dúvidas, no início, sobre a exequibilidade do Projecto Inter, e alguns revelaram mesmo que de início se tinham mentalmente oposto a ele, mas concordaram em cooperar com o Projecto a fim de acompanharem o resto da escola. Todavia, uma vez que lhes foi dada a oportunidade de estudarem os seus conceitos teóricos de base (i.e., as estratégias freireanas de intercâmbio dialógico e de investigação temática, conjugadas com a abordagem construtivista à alfabetização e com a aprendizagem de Emilia Ferreiro), tinham ficado gradualmente seduzidos e começaram a acreditar que aquele seria o caminho certo a seguir. Ao mesmo tempo, outros houve que quase de imediato sentiram uma afinidade com as propostas e os objectivos políticos do Projecto e agradeciam a oportunidade de encontrarem uma âncora teórica para uma prática lectiva que sempre usaram. Os retratos que se seguem dão-nos uma imagem das ideias de alguns professores da escola de Sussumu, ao reflectirem sobre a sua experiência no Projecto Inter (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p.187).

Talvez a valoração negativa dada pelos professores às ideias de Paulo Freire, considerando-as demasiado filosóficas, tenha sido responsável por outra relacionada a

exequibilidade da proposta. Efetivamente, o projeto de Escola Pública Democrática Popular rompia – se ainda não rompe – com a lógica enraizada nas concepções de funcionamento da escola. Não à toa, os refrãos estabelecidos nessa valoração ecoam ao fundo das avaliações dos professores, mesmo quando realizaram o projeto.

Selma estava entre os educadores que a princípio se mostrou relutante em aderir ao Projecto Inter, mas que veio a tornar-se uma das suas mais entusiásticas defensoras. Afro-brasileira oriunda das classes trabalhadoras, Selma imigrou para São Paulo em 1974, como jovem professora proveniente da cidade nordestina de Recife. Trabalhou no MOBIL [o programa de alfabetização de adultos do governo militar], durante dois anos, até 1976, ano em que começou a trabalhar como professora numa escola pré-primária. Chegou à escola de Sussumu em 1985 para ensinar a pré-primária e o primeiro ano. Nos últimos anos, dado persistente desemprego do marido precisou de aumentar os seus rendimentos vindos trabalhando mais um turno como colaboradora administrativa do director.

Selma recordou como para ela o Projecto Inter transportava o rótulo do Partido PT e, portanto, a princípio equivalia a uma imposição negativa e indubitavelmente partidária à escola e aos professores. Esta reacção inicial da sua parte devia-se, em grande medida, ao facto de o PT ter no passado sido governo na cidade de Diadema, onde antes residira, e lhe terem desagradado os seus esforços na educação, tornando-a "completamente anti PT". A sua experiência com o Projecto Inter e a administração PT de São Paulo alteraram a sua visão do partido. Para Selma, a interação com o pessoal do NAE 6 mudou as suas opiniões e permitiu-lhe tomar consciência do respeito da administração PT pela integridade profissional dos professores. Uma vez decidida a dar uma oportunidade ao Projecto Inter, sentiu-se bem a trabalhar dentro dos seus princípios, e em 1992 afirmou que planeava continuar a desenvolver a sua prática lectiva dentro da estrutura de um currículo interdisciplinar, através do tema gerador, qualquer que fosse o partido político que estivesse no poder.

Selma considerava que a sua experiência no Projecto Inter afectara definitivamente a sua reflexão e prática lectivas. Revelou que antes do seu envolvimento com o Projecto Inter o conteúdo do currículo era aquilo com que mais se preocupava; com o Projecto Inter o seu conceito do que realmente importava se tinha alterado. E explicou: "agora a essência [da minha prática lectiva] é a formação [do aluno], já não tenho a preocupação de dar o livro todo... preocupa-me, sim, formar uma pessoa criativa crítica". Selma considerava o currículo interdisciplinar, através do tema gerador, uma abordagem educativa mais abrangente do que um currículo tradicional que limita o papel educativo do professor e da escola à transmissão de um conteúdo específico. Afirmou: "[esse papel deveria ser] a formação integral do cidadão, a partir da experiência da vida diária do aluno e não que eu [como professor] decido que o aluno precisa. [O Projecto Inter] é uma proposta que dá ao aluno a oportunidade de se posicionar na sua realidade". Expressou a sua recém-descoberta identidade profissional nos seguintes termos: "[o professor] é um agente que contribui para a formação de cidadãos. Não sou só eu que estou a ensinar, é o aluno que está a descobrir [novos conhecimentos] através da minha mediação"

No entanto Selma considerava Paulo Freire "muito filosófico" e um tanto afastado da realidade concreta do ensino numa escola urbana como a de Sussumu, embora reconhecesse a importância do seu contributo teórico para o Projecto Inter, nomeadamente a ideia do tema gerador. E explicou: "é impossível dissociar o Inter do tema gerador, um está intimamente ligado ao outro". De um modo geral, a avaliação que Selma fez da implementação do Projecto Inter na escola de Sussumu foi de que foi realizado de um modo irregular, em grande medida devido à falta de compreensão da sua base teórica por parte dos professores. Apesar de muitos professores acreditarem na proposta e de a maioria dos professores afirmar estar a trabalhar dentro do Projecto, na sua opinião, a realidade era que não estavam e que dependia muito de cada professor individualmente se sim ou não a sua turma funcionava dentro dos princípios do Projecto. Todavia, em 1994, ainda recordava a experiência do Projecto Inter como positiva, e nesta afirmação revela uma conceptualização muito freireana da educação: "Foi uma experiência válida e enriquecedora, aprendi muito, aprendi principalmente a aprender. Mostrou-nos a nós, educadores, que a educação não é uma coisa fechada: tira-se um curso, aprende-se, ensina-se. Não, tem de se aprender com os nossos alunos. Deste modo, o Inter mostrou-nos que o ensino e a aprendizagem são um intercâmbio [... e que] não há assunto de que seja proibido falar [na sala de aula]" (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 187 – 189).

Como já explicitado, os professores, nessa escola, são nomeados e apresentam uma identidade. Em muitas dessas descrições evidenciam-se o pertencimento a uma classe e grupo sociocultural. Selma é um exemplo de professora trabalhadora das classes populares, por isso, nas entrelinhas dos enunciados da pesquisadora, estaria mais “naturalmente” propensa a aderir à proposta.

O próximo professor é Cláudio, um dos que mais intensamente defendeu a proposta e sua implementação, mesmo com fortes críticas à administração do PT. Sua principal queixa foi a do “abandono” da escola pelos membros do NAE.

Cláudio foi um dos professores que mais alto falou em defesa do Projecto Inter, embora tivesse algumas críticas a fazer a administração PT. Como outros professores da escola, a sua principal queixa era de que o pessoal do NAE 6 “abandonou” a escola à medida que o projecto se expandia para outros locais. Ensinava desde 1976 e trabalhava na escola de Sussumu desde 1986. Tinha ensinado desde o quinto até oitavo ano, ensino secundário e magistério, e tinha alguma experiência em administração escolar.

Teoricamente considerava o projeto Inter construtivista e, portanto, exprime o seu apoio à proposta de reforma curricular nessa base. A este propósito, Cláudio afirmou o seguinte: “O projeto procura por fim a fragmentação do saber ver segundo os pressupostos do construtivismo, em que acredito”. No que a contribuição Freireana para o projeto diz respeito, porém, Cláudio não achava que o tema gerador fosse um elemento tão essencial para o processo global de construção de um

currículo interdisciplinar; afirmou: “o tema gerador é um dos meios através dos quais a interdisciplinaridade pode ocorrer, mas não é o único. Pessoalmente acho que a interdisciplinaridade através da língua teria mais êxito. [Por exemplo,] A minha participação no projeto Inter mudou a minha prática educativa. Como professor de português, tento dar aos meus alunos a possibilidade de adquirir incompetência linguística através do uso da língua”.

Embora reconhecendo o esforço da administração para estabelecer canais para comunicar a sua proposta, através de publicações (i.e., Cadernos de Formação), tinha algumas reservas sobre se o Projecto estava a ser bem comunicado e interiorizado pelos professores. A despeito da enorme relevância destes princípios para a prática da sala de aula, Cláudio pensa que a Secretaria os apresentou de uma forma demasiado teórica para que a maioria dos professores os entendessem, tendo em conta a limitada formação profissional que a maioria dos professores recebe e o facto de muitos dos criadores do Projecto terem sido especialistas universitários, habituados a pensar em termos teóricos sofisticados.

A avaliação global do Projecto feita por Cláudio é de que teve impacto na prática e no pensamento dos professores da escola de Sussumu. Defendeu que, em consequência dele, os professores tornaram-se mais disponíveis para trabalharem em grupo e mostraram o desejo de quebrar a rotina: "Os professores tornaram-se mais activos, participativos, criativos e críticos", acrescentou. Cláudio apontou uma visível transformação nas relações interpessoais na escola, realçando uma redução no autoritarismo, uma maior integração da equipa técnica e do corpo docente e a valorização da coordenação pedagógica. "A escola passou a preocupar-se mais com a comunidade e a dar mais atenção às diferenças individuais dos seus membros". Do mesmo modo, recorda Cláudio, como muitos professores, os alunos, a princípio, reagiram negativamente ao Projecto porque se sentiram inseguros com as inovações na forma como a sala de aula estava organizada. Logo que se habituaram a trabalharem em grupo e a aprenderem sem ser com os manuais como único recurso, começaram a gostar do seu novo programa educacional. Não considerou as mudanças que ocorreram como necessariamente permanentes, mas antes bastante precárias no sistema municipal. Todavia, em 1992, imediatamente a seguir à derrota do PT nas eleições municipais, Cláudio tinha ainda a firme convicção de que algumas bolsas de resistência lutariam por manter o Projecto vivo ao nível das escolas, apesar de uma mudança política na administração. Com efeito, numa visita de adicional à escola, um ano e meio mais tarde, ele fazia precisamente parte de um desses grupos na escola de Sussumu, tal como Selma (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 189 – 191).

Um elemento que não havíamos vislumbrado na mobilização das fontes da Secretaria Municipal de Educação, que participou das dinâmicas de resistência docente, quicá de toda cidade, era uma antipatia pelo Partido dos Trabalhadores. Esse elemento aparece nas falas dos professores, marcando um conteúdo da *ideologia do cotidiano*. Outro elemento é uma espécie de aversão aos enunciados de pensadores e filósofos, avaliados negativamente como distantes da realidade e da vida cotidiana – isso,

possivelmente, esteja relacionado a um senso comum sobre a função do intelectual e suas formas de registro discursivo. Essas ideias favoreceram as recusas, as renúncias as resistências, no entanto, também serviram de possibilidade de questionamentos, pelo que se observa desses relatos. Evidentemente, o fato de que foi possível a elaboração de reflexões e questionamentos pode não ter significado o esboroamento das práticas tradicionais tão combatidas pela proposta de Paulo Freire, mas defendida – sempre que possível – por professores em reuniões de formação.

Em reunião, datada de 1992, na Escola Sussumu, a Coordenadora Pedagógica lançou uma provocação sobre o posicionamento do professor tradicional e do professor “construtivista” (progressista). Evidenciava-se uma tendência de valoração extremamente positiva ao progressista e, de modo intensamente oposto, ao professor tradicional. Um professor levantou-se a dizer que “a mudança em si e por si só não é boa, todos temos bagagem cultural e não podemos simplesmente considerar lixo o que é tradicional” (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 180).

As outras duas professoras que foram nomeadas, identificadas e suas vozes são transcritas são Adriana e Vera. Elas marcariam uma posição intermediária entre adesão e resistência.

Adriana era uma professora relativamente recente na escola, e daí representar o problema anteriormente identificado dos recém-chegados que não se sentiam tão empenhados como poderiam num projecto iniciado antes da sua chegada à escola [estava apenas há seis meses na escola de Sussumu quando foi entrevistada]. Jovem da classe, média, Adriana terminara o seu estágio pedagógico em 1983, e estava a fazer um mestrado em educação desde 1989. Iniciou a sua carreira de professora trabalhando em várias escolas privadas. Na escola de Sussumu ensinava história a turmas desde o quinto até ao oitavo ano. Considerava os alunos, de um modo geral, pobres ou provenientes da classe média baixa, sem cultura e com dificuldades de aprendizagem devidas ao seu vocabulário limitado e à incapacidade de entender o que o professor tenta transmitir. Do Ponto de vista filosófico, Adriana considerava-se uma humanista mas dizia não ser partidária de quaisquer teorias educacionais em particular, embora admitisse ser por vezes um pouco “rígida” na sua relação dentro da sala de aula, devido à sua experiência de trabalho em escolas tradicionais. Como professora, achava que a sua função consistia em dar aos alunos as competências académicas básicas normais e ajudá-los a adquirir uma perspectiva mais crítica da realidade. No que ao Projecto Inter diz respeito, concordava com o seu objectivo geral, que no seu entender pretendia “criar um movimento que repense o ensino”. Embora se considerasse “ideologicamente dentro do Inter”, Adriana descreveu a sua experiência com o Projecto na escola de Sussumu como fazendo com que, por vezes, se sentisse “no meio do caos”. Sendo um membro relativamente

recente do corpo docente da escola, não acompanhara as fases iniciais do desenvolvimento do Projecto Inter na escola de Sussumu e sentia-se limitada na sua capacidade de fazer comentários sobre a sua eficácia. No entanto, Adriana considerava, tal como muitos dos seus colegas, que o que de mais positivo tinha a experiência do Projecto Inter era que os professores tinham sido empurrados para um repensar do processo de construção do currículo, tendo em conta todas as áreas disciplinares ao mesmo tempo. Concordava com o conceito de base da interdisciplinaridade de que os assuntos não deveriam ser divididas em diversas áreas de conhecimento. Embora Adriana insistisse que o seu conhecimento dos princípios educacionais freireanos era limitado, considerava que esses princípios tinham alcançado o seu objectivo com o Projecto Inter, na medida em que a abordagem dialógica e reflexiva de Freire facilitava o processo de os professores repensarem as suas práticas pedagógicas e orientarem o seu trabalho na sala de aula. Todavia, era de opinião que os professores não deveriam ficar presos ao método interdisciplinar de organização do currículo baseado em temas geradores demonstrando uma resistência a este aspecto central do Projecto que era partilhada por muitos professores que se encontravam na escola de Sussumu e noutras escolas. Com efeito, admitiu abertamente que não segue à risca o Projecto Inter na sua prática diária de sala de aula e salientou que fazer a ligação com outras disciplinas (i.e., uma abordagem interdisciplinar) nem sempre é fácil de conseguir. Aludiu, ainda, resistência por parte dos alunos a novas e mais exigentes abordagens do ensino e aprendizagem derivados do Projecto, afirmando que “os alunos têm necessidade de copiar os alunos do quinto ano faziam cartazes trabalhando em grupo E fazendo pesquisa mas os alunos não gostavam porque lhes dava mais trabalho”. As maiores objecções que tinha em relação ao Projecto relacionavam-se com as várias inovações programáticas introduzidas (i.e, a instituição de ciclos e a avaliação por conceitos), que faziam parte das medidas mais amplas de reforma educativa do PT. De acordo com Adriana, estas medidas estavam relacionadas com aquilo que considerava uma crescente falta de controle e autoridade por parte dos professores em relação aos seus alunos. E conclui: “[como resultado destas mudanças nas políticas de avaliação e transição de ano], fica assinar dúvida sobre se os alunos compreendem o que o professor lhes transmite. O aluno sente necessidade do professor tradicional”.

A própria Adriana sentia-se pouco a vontade sobre a sua capacidade de implementar completamente o Projecto Inter, devido à sua natureza complexa, embora, de facto, se posicionasse ideologicamente a favor de um dos seus princípios educativos fundamentais, na medida em que considerava que a realidade dos alunos deveria necessariamente ser respeitada dentro do currículo. A sua avaliação era de que o projeto e Inter ficar aquém por não ser capaz de ensinar aos alunos realidades além da suas (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 191-192).

O posicionamento de Adriana, de certa forma, reflete questionamentos presentes em muitos daqueles que avaliaram a reforma educacional de Paulo Freire. Em dar ênfase ao processo, mais que ao produto, retirou-se do professor uma previsibilidade e uma transparência sobre o processo. Um dos elementos dessa transparência – sentida pelo professor – era a ausência de avaliações tal como testes de conteúdos com mensuração de

resultados. Essa forma de observação de rendimento dos estudantes passava a ser, inclusive, mal avaliada, compreendida como procedimento que não respeitava as formas populares de ser e de viver, portanto, formas de expulsão das classes populares.

Um enunciado que é a ponta de uma meada bastante emaranhada também está na valoração contida na última frase “não ser capaz de ensinar aos alunos realidades além das suas”.

Para compreender essa formulação é importante fazer uso de um registro da pesquisadora sobre um exemplo de Estudo da Realidade, cujo tema gerador era “lixo”. Fazendo levantamento das condições gerais de saneamento e dos tipos de resíduos que contaminavam o espaço da comunidade, com a finalidade de encontrar algum tipo de solução e aplicação do conhecimento, houve a coleta de informações na comunidade. Isso originou o seguinte texto que é o “discurso da comunidade utilizado na definição de situações significativas” (Sussumu/ 1990) (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 181)

“Quando construíram os prédios ligaram o sistema de esgotos com um canal que desaguava no Rio da favela”.

“Se as pessoas não deitassem o lixo naquele beco não haveria tantos ratos e moscas por ali.

O caminhão do lixo passa lá em cima e todos têm de levar lá o lixo”.

“Como é longe as pessoas preferem deitar o lixo pelos cantos ou no meio da favela”.

“As crianças brincam no laguito do reservatório. O esgoto contamina o reservatório. Os ratos atacam os miúdos de noite”.

“Os alunos tomam banho no depósito de água da escola” (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 181)

Talvez a professora Adriana tenha se referido à pretensão do projeto de reforma que era fazer que se alcançasse uma cidadania plena, no entanto, partindo da absurda realidade do aluno, sem que pudessem sair do seu ambiente e verificar, de modo experiencial, outra realidade possível, poderia ser difícil manter esse projeto com esperança de transformação social. Na voz dessa professora que aponta para um posicionamento crítico frente à proposta, observamos uma reflexão profunda na qual as entrelinhas indicam uma séria questão a ser colocada nas propostas de educação popular. Valorizar a cultura popular não pode significar subtrair das classes populares o direito de transcender à sua situação material, oferecendo possibilidade de instrumentos de melhoria de vida e de avaliação dos bens disponíveis à humanidade para favorecer a elaboração de um capital com o qual possam entrar na luta por seus direitos com horizontes mais alargados.

Vera era uma professora de idade, que ensinava o quarto ano na escola de Sussumu. Embora afirmasse estar a trabalhar com o Projecto Inter, demonstrou um reduzido entendimento dos seus métodos e objectivos tanto no enunciado que deles fazia, como na interpretação do Projecto e sua aplicação na prática lectiva. Como muitos educadores em São Paulo que não conseguiram perceber completamente as bases teóricas do projecto ou se recusaram a abraçar o seu objectivo político, Vera **adaptou algumas características superficiais** do Projecto à sua própria estrutura pedagógico - ideológica, deste modo **afectando de modo reduzido a sua abordagem à planificação e condução de aulas**. De um modo geral, associava o Projecto Inter com **ideias vagas de construtivismo**, que definia como o dar validade ao conhecimento que o aluno traz de casa. De acordo com Vera, "antes [ao Projecto Inter], o professor não se preocupava com o aluno. Agora [dentro do Projecto] o objectivo é trabalhar com o sentido crítico dos alunos e orientar o aluno na reflexão sobre o que diz e o que pensa". A característica do Projecto Inter mais digna de nota, segundo Vera, era o facto de a programação do conteúdo não ser predeterminada, mas sim aberta: afirmava que, com o Projecto Inter, "o conteúdo tornou-se mais lato, já não estamos agarrados àquele conteúdo tradicional de 'vai à página... do livro'". No que respeita à percepção generalizada sobre a maior exequibilidade de associar um determinado tema gerador com certas disciplinas (em relação a outras), Vera considerava que o Projecto Inter era sobretudo eficaz na área das ciências sociais, concluindo que, devido ao Inter, "os alunos estão mais interessados em disciplinas como a história". Acrescentou que o Projecto Inter exige um elevado grau de consciência da parte do professor, mas sem explicitar que tipo de consciência, i.e., política versus pedagógica. Vera reflectiu a sua simplificação excessiva do modelo curricular do Projecto Inter com afirmações do tipo "Fiz Inter do folclore". Por outras palavras, segundo ela, qualquer tentativa de introduzir uma discussão sobre cultura popular ou temas actuais na sala de aula é considerado "fazer o Projecto Inter" (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 191 - 193).

Necessário retomar uma preocupação indicada por Azanha (2000) sobre a formação de professores. Ao refletir sobre o carácter nebuloso das “exigências” sobre a profissão, aponta o fato de que se trata de uma formação problemática em muitos aspectos. Um deles diz respeito à qualidade de formação profissional. Ao dar voz a Vera, a pesquisadora ilumina aspectos dessa problemática no que tange à possibilidade de resultados. Podemos afirmar que faltou a Vera condições de compreender a proposta, assim, adotou-a dando-lhe as formas que conseguira, por isso, demonstrou-se superficial em sua aplicação e em sua avaliação. Tal como Vera, houve muitos outros profissionais que, com formação deficiente, levaram adiante as propostas pedagógicas sem compreendê-las e, possivelmente, retornando a velhas e familiares formas de atuar.

Segundo estudo de caso. Escola Habib.

Na Escola Habib o Projecto Inter começou por envolver apenas 11 professores que se mostraram interessados em adoptar a proposta da Secretaria. Gradualmente outros se lhes juntaram, e por volta de Dezembro de 1990 a maioria optou por aderir ao Projecto. A directora da escola era militante do PT e, portanto, apoiou vivamente o Projecto. Porém, ela e outros professores da escola foram chamados a trabalhar como membros do pessoal do NAE 6, durante a administração PT, privando, deste modo, a escola de pessoal que teria tido aí um papel chave no êxito do Projecto. Com efeito, depois de o PT Ter perdido as eleições em 1992, a directora e três dos elementos do NA 6 regressaram aos seus lugares como professores na escola Habib. Tiveram um papel importante no esforço para organizar os professores interessados em continuarem a trabalhar num modo interdisciplinar muito depois do fim do Projecto em 1994. Como noutras escolas, a organização dos professores dos níveis intermédios, com os seus horários completamente diferentes, transformou-se num pesadelo de logística. Todavia, apesar destes obstáculos, os Coordenadores Pedagógicos da Escola Habib continuaram empenhados no Projecto e organizaram reuniões a horas diferentes ao longo do dia, por forma a responder aos diferentes horários. A CP, Luciana, recorda a fase inicial das reuniões de formação: "Durante estas reuniões iniciais] começaram a aparecer palavras como 'dialéctica' e 'epistemologia'. Havia muita teoria. Começámos com a teoria e um mês de reuniões, foi cansativo mas animado". Após o treino inicial, a CP contou que os professores continuavam confusos pela complexidade da teoria subjacente aos momentos pedagógicos que deveriam pôr em prática (i.e., ER, OC, AC<sup>70</sup>). Afirmou que era difícil para os professores organizarem as suas aulas usando os três momentos pedagógicos e gradualmente foram-se apercebendo de que o Projecto requeria muito maior preparação profissional do que tinham imaginado. Outros problemas surgiram em relação à selecção de conteúdos: Luciana recorda que "ao princípio quase matávamos os alunos com tanta matéria". Em consequência das grandes categorias sugeridas pelo tema gerador, gerou-se uma indefinição quando os professores discutiram o que uma tal abordagem estipulava como conteúdo relevante a ensinar. Todavia, de acordo com Luciana, este conflito também resultou no início de um diálogo construtivo entre os professores das várias disciplinas e a troca de ideias a um sofisticado nível pedagógico. Na sua avaliação, em maio de 1991, "o colectivo começara verdadeiramente a funcionar" (Luciana, entrevista, 1992).

No entanto, o Projecto não deixou de ter os seus opositores na Escola Habib. Um ponto de grande discórdia foi a **quebra na disciplina dos alunos** apontada pelos que se opunham ao Projecto. À medida que os professores começaram a organizar os alunos para trabalharem em grupo, muitos sentiram que estavam a **perder o controlo da sala de aula**, uma vez que os alunos tinham autorização para se movimentarem mais livremente e falarem uns com os outros. Em consequência disto,

---

<sup>70</sup> ER – Estudo da Realidade: consistia em fazer levantamento da realidade local para buscar temáticas que lhe fossem significativas, a fim de definir o Tema Gerador. OC – Organização do Conhecimento: tratava-se da fase de levantamento dos conteúdos e suas formas de abordagem, apresentando aos alunos perspectivas de interpretação. AC – Aplicação do Conhecimento: nessa fase deveria haver uma forma de interferência nas problemáticas abordadas. Um exemplo disso foi a execução de um sistema de coleta, seleção e tratamento do lixo, na Escola Sussumu, executado pelos estudantes e professores.

houve uma divisão na escola: "a escola se dividiu", afirma Luciana, realçando que foi uma divisão muito marcada. Como dizia um professor, havia os que preferiam o conforto de ensinar uma turma de alunos que se espera que estivessem calados e os que estavam dispostos a aceitar o desafio de tentarem fazer as suas salas de aula mais participativas [...]

Alguns sentiram-se forçados a entrar no Projecto e a certa altura exclamavam: "**Detesto isto e não quero continuar**", recordou a CP<sup>71</sup>. Além disto, os novos professores exigiam **ver aplicações práticas das teorias que lhes apresentavam**. Um professor contou que o pessoal começou a aceitar o projecto com base em professores que lhes demonstravam como poderia funcionar na prática, gradualmente "forçando outros a abandonarem a sua posição conformista"

Porém, a CP e vários professores entrevistados foram unânimes em dizer que **muitos tinham concordado em aderir ao Projecto porque foram motivados simplesmente pela perspectiva de ganharem mais dinheiro com a JTI e achavam que podiam continuar a ensinar como lhes apetecesse na privacidade da sala de aula. Esta parece ter sido uma estratégia comum entre professores que se afastavam dos métodos e filosofia do projecto, ou simplesmente se sentiam incapazes de os pôr em prática**. Um professor apontou o facto de muitos experimentarem um **sentimento de culpa**, como se tivessem pecado, por não seguirem à risca as linhas de orientação do Projecto e, portanto, tinham de disfarçar. Do seu ponto de vista, trabalhar com o Projecto Inter não consistia numa metodologia especial, mas requeria uma certa atitude, "um acreditar no que se está a fazer". Muitos professores que se afastaram simplesmente não concordavam ou acreditavam no Projecto Inter. Contrastando com as afirmações da Secretaria, **alguns consideravam mesmo que tinham ficado de fora do processo de desenvolvimento do Projecto** (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 200 – 203, *grifos nossos*).

Nesse longo enunciado, destacamos alguns fragmentos que elucidam em diversos níveis a motivação da resistência dos professores. Também pode ser uma simplificação a acusação de que o professor deseja o controle da sala de aula por mero autoritarismo, existe também uma necessidade de assegurar que haja harmonia, respeito entre os estudantes, garantia de que todos estejam aprendendo. Não há nenhum tratado sobre isso, mas faz parte do imaginário coletivo de quais seriam as atribuições dos professores. Quando isso é, de alguma forma ameaçado, parece ocorrente que os professores se sintam inseguros. Por isso, não deveria causar nenhum tipo de espanto que houvesse um desconforto com o tipo de trabalho proposto; sobretudo se consideramos as condições materiais a que se submetiam e se submetem os profissionais da educação nas periferias de São Paulo. No entanto, pareceu haver, nos enunciados da gestão e da pesquisadora e

---

<sup>71</sup> Abreviação comum à rede municipal para se referir à função de Coordenador(a) Pedagógico(a).

dos adeptos da proposta, uma valoração negativa que ocasionou “sentimento de culpa” e sensação de “pecado”. Havia, como já explicitamos, por um lado uma propaganda da forma progressista de ser professor, de ser cidadão e, por outro, a forma “tradicional” (elitista, autoritária, antidemocrática) de ser professor e de ser cidadão. Nessa dicotomia, quase maniqueísta, haveria de se conformar uma série de possibilidades de existência que pudessem sobreviver em matizes, um pouco mais sutis. Por isso, a resistência foi tomando forma nas adesões parciais ou superficiais.

Da Escola Habib há o relato de Jenny, pouco mais de 40 anos de idade, tinha dois empregos: era diretora na rede estadual de educação e professora de português na rede municipal. Teve uma educação sob orientação da filosofia dominicana, dado que estudou no curso de magistério e possuía duas licenciaturas, uma em Letras e outra em Pedagogia. Afirmava que os salários não eram suficientes para a manter na profissão, mas sentia-se na responsabilidade de servir o país, por isso se mantinha empenhada a trabalhar como profissional da Educação.

Jenny declarava ter convicções educativas progressistas. De facto a observação demonstrou que utilizava métodos de ensino modernos nas suas aulas que faziam lembrar a eficiência fria dos modelos norte-americanos (e.g., aprendizagem para maestria). Os seus alunos estavam sentados muito direitinho sem carteiras limpas e seguiam à risca as suas aulas bem estruturadas. No entanto, citava Freire como essencial para compreender o papel da educação na sociedade Brasileira contemporânea, embora não se funcionasse completamente na linha da filosofia política e educativa do PT (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p 212).

A pesquisadora americana pareceu, aqui, fazer uma ponderação de desvalorização da perspectiva de Jenny, ao associar a sua atitude pedagógica à do modelo americano. O adjetivo fria, ao substantivo eficiência, parece confirmar uma predileção a uma abordagem que não se empenhe tanto com estabelecimento da ordem, da limpeza e da estruturação das aulas. Isso acaba por corroborar com a impressão dos professores em relação à falta de controle gerada pelo método que a forma progressista propagandeada pela secretaria fez.

Ao dar voz à professora Jenny, notamos uma ponderação importante, possivelmente representante de outras vozes na educação que corrobora afirmações mais amplas feitas na documentação da secretaria. Outro nível de resistência é indicado ao evidenciar que os professores acabavam por concordar em trabalhar em consonância com a proposta sem o fazerem efetivamente, porque, muitos, não entendiam os pressupostos

ou não se interessavam por eles e mantinham-se nas tradições e costumes herdados. Ela também aponta a dificuldade de aplicação de reformas em demandas e sistemas tão amplos quanto os públicos.

Penso que os autores que tratam da educação através da mudança são os que têm mais a oferecer, em termos da solução dos nossos problemas nacionais, uma vez que a educação está muito próxima desse aspecto social. Penso que a educação é a verdadeira base de tudo, da compreensão, da consciência do indivíduo, da formação da cidadania para que seja actuante na sociedade, lutando pelos seus direitos, cumprindo os seus deveres, exigindo os seus direitos... Acredito que é um dos três pontos do tripé estrutural de um país - a educação - se não o mais importante aspecto da estrutura do país. Este projecto deu-nos uma abertura, uma mudança no que estava a acontecer na cidade em termos de educação, penso que constituiu mesmo uma mudança bastante radical para muitos de nós que ainda trabalhávamos com uma metodologia diferente, outra linha de pensamento. Mas no processo da sua implementação demonstrou resultados, mudanças no comportamento das nossas crianças, um maior grau de consciencialização que o projecto estava a causar numa base individual. Considero isto extremamente importante, pois as crianças, de facto, modificaram-se. Deixaram de destruir coisas na escola e começaram a ver a escola como um espaço a que tinham direito e que é seu. Não é um espaço público onde reina a anarquia e o vandalismo, mas um espaço de pessoas para que as pessoas se desenvolvam. A escola pública implica algo muito grande. É tão grande que é difícil de alcançar. Pode ser atingido ao nível da implementação obrigatória [de uma dada reforma], ou seja, todos deveriam seguir linhas de orientação educativa específicas estabelecidas pela administração. Mas é inimaginável que isto garanta que todos sejam afectados pelas mudanças internas [causadas pela reforma]. Pode acontecer que as pessoas mudem apenas exteriormente e continuem sem pôr em prática o [currículo] da escola dentro do Inter [Programa] e não se empenhem verdadeiramente no processo de mudança. Não precisamos, portanto, de avaliar até que ponto esta administração afectou as escolas em termos de sistema no seu todo. O sistema é muito grande. Sim, houve uma implementação do Projecto em larga escala, mas com muitos a continuarem sem estarem verdadeiramente conscientes dele (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 212-213).

Na sequência, observaremos as vozes de Magda e Francisco. A primeira professora da área de Artes, o segundo, professor das séries iniciais (1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série). Magda formada na Faculdade Belas Artes, Francisco formado no magistério com o sonho de cursar uma licenciatura em História.

Magda falou abertamente de quanto gostara de trabalhar no sistema municipal nos últimos 17 anos, como professora de artes. Bem

informada na sua área, recebeu formação em desenho, artes plásticas, educação artística e pedagogia em quatro instituições pós-secundárias, incluindo a Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Nos últimos seis anos vinha trabalhando tanto no sistema municipal como no estadual como acontecia com muitos dos seus colegas, face aos baixos salários dos professores e à inflação galopante. No passado trabalhara em escolas privadas e escolas de arte, ensinando desenho. A sua experiência no sistema escolar municipal é extensa e inclui um envolvimento desde cedo na organização do *supletivo* [ensino nocturno para adultos] no sistema municipal[...]

Dada a sua abordagem flexível à planificação curricular, Magda estava muito aberta à ideia de criar um currículo de acordo com um tema gerador escolhido em cada semestre. Reconheceu, todavia, que, no início, a mudança na estrutura curricular não caiu muito bem entre os alunos. Recordou que a primeira reacção dos alunos, quando o sistema [do Projecto Inter] foi implementado, foi, de resistência. Segundo ela, os alunos "não percebiam o que estava a acontecer, pediam que lhes ensinassem matéria, julgavam que não estavam a receber aulas em nenhuma disciplina. Diziam: 'Está tudo muito bem, mas quando é que começam as aulas?'" Mas com o passar do tempo, salientou Magda, os alunos tomaram consciência da finalidade de trabalhar desta nova maneira. Começaram a compreender o Projecto e finalmente, na sua opinião, acabaram por aceitar plenamente a proposta. Explicou melhor a mudança de atitude dos seus alunos: O facto de terem consciência de que antes havia fórmulas e tudo lhes era apresentado muito organizado dava-lhes um falso sentido de segurança, uma vez que tinham algo de concreto para memorizar e responder. Agora [com o Projecto Inter] tinham de pesquisar, procurar coisas, investigar, e tinham de desenvolver as suas próprias opiniões sobre as coisas. Isto fê-los sentir inseguros. Depois perceberam que estavam a fazer-lhes um desafio, a pedir-lhes que reagissem. Tiveram de reagir. Já não era algo cómodo, um produto acabado que lhes era transmitido, tinham de procurar [as suas próprias respostas]. Acabaram por gostar muito do Projecto.

Na abordagem tradicional o professor diz ao aluno "Tu estás aí, eu estou aqui. Eu sou a autoridade suprema e tu tens de respeitar-me e obedecer-me". Mas há alguns professores que já compreenderam o conceito [sugerido pelo Projecto] de que temos de dar espaço aos alunos para que se abram, uma vez que se vai trabalhar a partir do discurso dos alunos. Não se trata só da investigação preliminar. A investigação tem de ter lugar todos os dias, temos de analisar sempre o que o aluno diz para podermos trabalhar com esse material, para modificarmos [as aulas] à medida que vamos andando. Ainda há professores que resistem, mas não são a maioria, pelo menos nesta escola (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 213-215).

Talvez, para Magda, não houvesse tanta divergência entre a sua forma de abordagem e a proposta da gestão de Paulo Freire. Ao mesmo tempo, não manifesta o entusiasmo do educador progressista militante, sua narrativa localiza a mudança num lugar de familiaridade. Essa personagem é interessante e enigmática, porque, ao mesmo tempo que se associa ao projeto, não parece depositar nele uma valoração que o considere salvífico, tal como a propaganda da gestão ou mesmo a perspectiva dos pesquisadores.

Em 1992, frente à possibilidade de que vencesse o partido de direita, Magda afirmou não temer perdas, pois acreditava nas mudanças que promovera. Para ela a proposta permaneceria por conta da liberdade que ela possibilitava. Liberdade que para ela significava a sua costumeira flexibilidade.

Elemento bastante importante, levantado na voz de Magda, foi a resistência dos estudantes que, movidos por uma imagem do que seria aprender, associavam a ausência de aulas centradas no professor à ausência de aprendizado. Imaginemos, então, como seria essa abordagem em reuniões com os responsáveis dos estudantes que, possivelmente, também tinham essa expectativa.

Ao fazer uma avaliação sobre a proposta, Magda afirmou que fez falta maior apoio técnico do pessoal do NAE, com a criação de uma unidade central para acesso a recursos<sup>72</sup>.

Tinham as melhores intenções, ótimas qualificações e capacidades, mas eram muito poucos para conseguirem responder as necessidades de todas as escolas. Este processo está só no início os houvesse tempo para continuar... Esperamos ter a oportunidade de continuar, agora que enfrentamos uma mudança de governo... Tenho grandes receios. Se ganhar o candidato do PT, ele de certeza dá continuidade ao Projecto, mas se ganhar o outro, que é de um partido autoritário, ligado ao anterior regime militar, por isso que uma posição diferente, não aceita esta abertura. São do sistema que defende que o professor tem de estar na aula a ensinar o que está decidido que ensinem. [De acordo com esta posição) as pessoas não precisam de ser críticas, precisam de obedecer (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 216).

Manifesta incerteza sobre a continuidade do projeto, aceitando o fato de que a construção do fazer pedagógico esteja relacionado à diretrizes definidas pela hierarquia. Ao mesmo tempo, indica uma esperança por continuidade, pautada na capacidade libertadora da experiência proposta.

Não acredito que desapareça, pois os professores que estão no Projecto têm uma visão diferente. Transformaram-se, tivemos uma certa liberdade, e quem quer que tenha saboreado essa liberdade nunca aceitará voltar ao padrão antigo. Pode ser que lá em cima, na Secretaria, haja uma mudança de política. Mas na sala de aula nunca teremos a mesma mentalidade. O tipo de aulas que vamos dar nunca será o mesmo, por isso penso que, de certo modo, ficará uma sementinha: [da qual resultará] um novo tipo de aula, uma nova forma de tratar os alunos

---

<sup>72</sup> De acordo com algumas fontes, esse material estaria disponível no edifício solicitado por Ana Maria Saúl a Ladislav Dowbor, na Vila Mariana. No entanto, considerando as dimensões da cidade, essa queixa de Magda, possivelmente, reflita a dificuldade de acesso a esse apoio, mais do que a sua inexistência. Ofício no. 45/90 a Ladislav Dowbor (Secretário de Negócios extraordinários) – jul. 1990

e de viver os seus problemas (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 216).

O último professor que ocupou o turno, em nossa pesquisa, é Francisco. De acordo com a pesquisadora era “exemplo do que se poderia chamar o ‘educador militante’ no Brasil contemporâneo”.

Nascido e criado no bairro pobre onde ainda ensina, considerou o seu papel como educador uma parte integrante do seu trabalho político na defesa dos direitos de sua comunidade. Prova da sua militância educativa era o facto de, além do seu trabalho diário na escola Habib, participava activamente à noite com um grupo de alfabetização de adultos, que fazia parte do MOVA, o movimento de alfabetização iniciado pela administração de Freire.

Com 24 anos, casado e pai de dois filhos, Francisco vive e trabalha na periferia a sul de São Paulo. O seu rosto jovem mas cansado reflecte as dificuldades da sua vida diária e a batalha para se tornar professor apesar de nascido no interior dos bairros de lata. Falou com toda a franqueza das dificuldades com que foi criado: "Quanto a mim, nunca tive mãe, foi-se embora quando eu tinha três anos. Tive muitas madrastras. Vivia numa barraca que estava a cair aos bocados. Apanhava comida no chão do mercado de rua... [Tendo crescido pobre] aprendi a gostar das pessoas por aquilo que são, sem me preocupar com a sua posição social. Todos temos valor, através da educação temos de descobrir o nosso valor para aprendermos a crescer”

Consequentemente, os alunos de Francisco respeitavam-no porque ele respeitava-os completamente como iguais na grande luta pela construção de uma escola, cidade e vida melhores. A sua própria luta para se instruir, apesar das condições adversas, teve um efeito marcante na sua visão político-pedagógica:

Vivo a mesma realidade dos meus alunos, aqui na periferia. Não frequentei a universidade porque neste país é extremamente caro, o que torna a frequência universitária proibitiva para muitos. Fiz o magistério 2 anos espero estudar direito ou mesmo pedagogia mas para mim será difícil frequentar a universidade. O dia todo a trabalhar... Mesmo quando andava no secundário... E as aulas de manhã, trabalhava no banco a tarde toda... Chegava à casa sem água corrente vir mal ouvia para um copo para beber, e tinha de fazer os trabalhos de casa para o dia seguinte. Isto faz-me compreender melhor os meus alunos. Essa experiência também me fez procurar as causas do insucesso escolar da maioria das crianças. O insucesso escolar tem a ver com as condições de vida do aluno... Sem comida sem ninguém que olhe por eles, sem mãe, sem pai. Para piorar as coisas [na escola] a criança fica de fora, recebendo informação que não tem nada a ver com ela.

Quando Francisco chegou à escola Habib, já se iniciara o Projecto Inter. Porém, ele testemunhara os primeiros passos do seu desenvolvimento noutra escola em que trabalhara antes, em substituição. Viu imediatamente que o Projecto Inter casava bem com as suas próprias convicções sobre o papel transformador da educação na sociedade brasileira: "Sou um filho da periferia, uma criança da escola pública, portanto como podia não abraçar algo que falava da minha própria vida? (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2003, p. 216-217).

A pesquisadora o qualifica como “educador militante” por fazer parte da história da comunidade onde trabalhava e indica que era esperado que um professor como Francisco se identificasse com a proposta da administração petista. E nos recortes de suas falas nas entrevistas indica que ele afirmava que “não faz sentido falar de Paris a um aluno que vive em *Missionária* ou *Jardim Miriam*<sup>73</sup>”.

Aos olhos de Francisco, o objetivo do Projecto Inter de educar para a conscientização realiza-se utilizando o princípio freireano do tema gerador. Para ele o tema gerador é um problema importante para a comunidade, mas não se esgota aí. O papel do educador é problematizar a situação significativa para a comunidade incorporada no tema gerador. Explicou, por exemplo, que se o tema gerador é “violência” [que foi o caso na Habib durante a implementação do Projecto em 1992], então o professor tem de construir o seu currículo em torno de uma série de “questões significativas”, tais como: “De que tipos de violência estou a falar?”; “Como cometo violência?”; “Que factores tornam a violência intimidatória para a comunidade, para os indivíduos?”; “Que outros valores se escondem por detrás do problema da violência?” Afirma ele: “Não chega olhar apenas para o problema. Temos de olhar para as causas e para o que se pode fazer para transformar o processo. Assim, o tema gerador é um desafio à análise”. Aparentemente, Francisco associava diretamente a utilização pedagógica de um tema gerador (como eixo de um currículo interdisciplinar) com o que considerava um imperativo político de resolver problemas sociais através de um processo de conscientização e acção transformadora colectivas! A partir dessa posição a escola torna-se um elemento essencial na luta pela justiça social e uma cidadania crítica.

Como ele disse:

E por isso que eu digo que o trabalho da escola não pode limitar-se a quatro paredes, pois, a partir do momento em que se está dentro de quatro paredes, está-se a alienar o aluno. **Não faz sentido dar às crianças livros para lerem se eles não compreendem o que se passa na sua própria rua. Por isso, só partindo da experiência diária [da criança] podemos criar um cidadão crítico e [instilar nele] a noção do direito à cidadania** (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 218-219, *grifos nossos*).

O princípio da fala de Francisco sobre as reflexões sobre o tema gerador escolhido parece conjugar bem os princípios das ideias freireanas; no entanto, associar a leitura de livros, que expandem a relação do sujeito com o espaço e o tempo, tornando possível transcender as contingências, inclusive, para desejar a transformação, pareceu uma

---

<sup>73</sup> Missionária e Jardim Miriam são bairros pobres na região Sul de São Paulo. O segundo já foi considerado um dos bairros mais violentos e vulneráveis da cidade.

postura de resistência ao conhecimento arquivado da humanidade. Muito possivelmente, essa recusa a “dar às crianças livros para lerem se eles não compreendem o que se passa na sua própria rua” seja uma interpretação do valor do saber instituído – condenando-o como ele condenaria a cultura popular. Essa é uma possibilidade de interpretação da outra faceta disso que é a valorização da cultura e vivência popular.

A abordagem à história não é a que a sociedade quer, a forma como a sociedade determina que as coisas aconteceram. Tornamo-nos professores – investigadores. Trabalhamos na pesquisa dos meios e artifícios que demonstrem aos alunos que há uma história alienante e que há outra de pessoas que contribuíram mas foram simplesmente apagadas da nossa história (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 219).

Francisco pareceu-nos um personagem típico, com marcas discursivas produzidas para se encaixar no discurso militante partidário. Afirmava que seu trabalho buscava instrumentos para que os alunos superassem a história alienante, possivelmente a ensinada convencionalmente nas escolas – sobretudo porque era, ainda, herança da ditadura militar.

Assim, ele questionava [tal como a SME-PT] os conceitos convencionais do que constitui a informação válida e reconhecia a presença de uma história e de conhecimento fora do discurso "oficial" que deve ser tido em conta no âmbito da aula transformadora. Além disto, como muitos colegas da escola Habib, Francisco deu conta do aumento da interação profissional entre os professores, em resultado da implementação do Projecto Inter; mas, ao mesmo tempo, fez notar que o Projecto não conseguiu atingir o objectivo de promover o envolvimento da comunidade no programa educativo da escola. Francisco atribuía este aumento da unidade dentro do corpo docente da escola à hora em conjunto, introduzida com o Projecto Inter: "porque os professores agora têm uma hora específica para se sentarem a discutir, analisar, passar em revista coisas em conjunto. De repente as preocupações que antes eram individuais tornaram-se preocupações de todos". Embora a grande tarefa de galvanizar a comunidade em torno de um movimento para construir a escola pública popular ainda estivesse para acontecer, Francisco acreditava que o Projecto Inter forneceria o trabalho de base necessário para que esse processo começasse. "Estamos a dar alguns passos. Não podemos dizer que efectivamente atingimos a unidade [com a comunidade] porque não atingimos. É um processo gradual... porque tivemos anos e anos de tradicionalismo" O Projecto Inter significou, portanto, um primeiro passo para mudar não só a estrutura mental que os professores têm do seu trabalho e do papel da escola, mas envolveu também o abanar dos conceitos tradicionais que a comunidade tinha acerca da escola. Francisco foi um dos poucos professores entrevistados que se posicionou fortemente partidário do Partido dos Trabalhadores e do seu

projeto global de construir uma escola pública popular para conseguir a educação de uma cidadania crítica e participativa. Ao contrário de muitos dos seus colegas, para quem a associação do projeto com a administração PT os fazia desconfiar das suas intenções, que consideravam intrinsecamente partidárias e, em última análise, indesejáveis, para Francisco associação do PT deu ao programa de reforma curricular validade imediata. Ele defendeu acaloradamente a sua posição com estas palavras: “O PT é um governo dos trabalhadores, que é precisamente o que o diferencia dos anteriores governos municipais. O PT é um partido com uma história muito bonita. Houve anos de luta e conquistas. É por isso que uso a estrela do PT na minha camisa, pois acho que quando uma coisa é boa devemos anunciá-la. (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2003, p. 219).

Ao acompanhar o raciocínio de Francisco na sua adesão política e pedagógica aos ideais da gestão petista, verificamos a repetição de formulações sobre a necessidade de reconsiderar as formas de organizar o conteúdo, ou mesmo até de elegê-los. Nessa reconsideração, haveria a possibilidade de considerar o conhecimento das classes populares tão válidos quanto o repertório cultural das classes dominantes. Aí, possivelmente, em sua compreensão, residia a sua identificação com a proposta.

No entanto, em 1994, o discurso de Francisco se transformou. Adotou um posicionamento mais crítico e arrefecido.

Por exemplo, em 1994, numa entrevista subsequente, Francisco estava mais crítico nas suas reflexões sobre os êxitos e limitações da experiência de reforma do PT. Como outros, citou a instituição da JTI e dos ciclos como dois factores que tiveram um efeito nefasto nos últimos meses do mandato do PT. Também considerava a falta de clareza da proposta como, em última análise, responsável pela indefinição quanto ao futuro. Ele explica: “A proposta não estava claramente definida. As coisas ficavam, muitas vezes, ao nível da teoria, nem sempre senti que estavam a ser postas em prática, frequentemente os professores não sabiam que utilidade tinha essa teoria na sala de aula. [Neste sentido], o NAE cometeu um pecado, deviam ter feito isto de maneira diferente. Em vez de nos chamarem para discutirmos teorias **deveriam ter-nos dado métodos mais concretos**”. No entanto, reconhece o impacto positivo do Projecto Inter, na medida em que “transformou os professores em investigadores... se quisessem podiam tornar-se participantes activos no processo de planificação educativa. A Secretaria via os professores como profissionais, e como profissionais tinham os seus direitos, bem como as suas obrigações. [Consequentemente], os professores descobriram que eram profissionais e não *baby-sitters*”.

Francisco, possivelmente cansado e desgastado, também desejava obter manuais com os quais seguir o método. Ao final, mesmo um personagem como “educador militante”, diante do esgotamento, considerando as condições materiais do viver, desejou que lhe facilitassem a vida, que o custo do seu tempo de trabalho pudesse ter uma

economia que lhe fosse mais vantajosa. Porque, ao fim, a proposta da gestão petista, sob as ideias de Paulo Freire, não considerou as condições de vida de seus professores e isso eles pronunciaram ao afirmar que as ideias do intelectual tinham dificuldade de exequibilidade. Quando afirmavam haver um descompasso entre a realidade e o ideal postulado, não estamos certos de que falavam de questões pedagógicas, temos mais segurança em defender que se referiam a suas próprias condições de realizar a proposta, considerando a multiplicidade de fatores que deveriam ser considerados para realizá-la.

Num primeiro momento, movido por uma identificação com o partido, com uma promessa de realização de cidadania plena, com a esperança de transformações nas condições de vida, Francisco e, possivelmente, muitos outros professores defenderam as pautas. Depois, paralisados pelo cansaço, pelas tímidas mudanças promovidas, pela pequeníssima melhora dos salários, as derrotas pareceram grandes – sobretudo considerando as eleições que levaram Paulo Maluf, candidato conservador que já fora prefeito na ditadura militar, à prefeitura da capital – por isso, algo que facilitasse o trabalho e pudesse ser mais confortável passava a voltar aos desejos dos professores. Assim, Selma, Cláudio, Vera, Jenny, Magda e Francisco nos auxiliaram, ouvindo-os – pela mediação e intervenção de O’Cadiz, pudemos obter algum entendimento dos ecos desses tempos e encontrar, na miudeza dos afazeres de professores, indícios de que como a resistência dos professores aconteceu.

#### **4.4 - Os tempos de formação de diretores e coordenadores pedagógicos: disputas entre a Escola Pública Democrática Popular e os interesses do capital**

A abordagem centrada nos temas geradores - por isso ancorada na observação e diálogo com a comunidade, para dela encontrar os sentidos oferecidos às palavras e, assim, descobrir as visões de mundo e formas de compreender – era o que materializava a proposta de escola pública democrática popular. Como consequência, também, indicava os passos para o funcionamento dos Conselhos de Escola, núcleo importante de articulação do processo de diálogo.

Os documentos que registraram as formações para coordenadores pedagógicos e diretores nas unidades escolares nos deram pistas por meio das quais pudemos seguir nas sendas das resistências à proposta que, de modo diverso ao que esperávamos, também se dava em outros níveis para além dos profissionais da educação, já que a questão do uso do tempo para participação cidadã – a fim de alcançar a plenitude pretendida pela gestão

– sofria com a imposição das formas de viver na cidade de São Paulo. Grande parte dos cidadãos das periferias enfrentava longas jornadas de trabalho, seguidas de considerável tempo de locomoção. Os documentos que levantaram as dificuldades dos gestores das unidades escolares apontaram para essa questão que impossibilitava um bom funcionamento dos Conselhos de Escola.

Tivemos acesso a um conjunto que mostra um currículo que se pauta em abordagens sobre a teoria do conhecimento, na tentativa de superação de saberes construídos pelo senso comum (também associado ao fazer docente) e alcance de um fazer docente mais alicerçado na realidade das comunidades escolares, cujo norteamento se dava por pressupostos teóricos pautados em conhecimentos acadêmicos. Isso foi fomentado por meio de convênio entre universidades e a administração municipal. Por meio dessa estratégia, especialistas reconhecidos promoveram formações por meio de palestras, que foram compiladas em textos, difundidas para toda a rede, como já expusemos.

Essas palestras foram registradas pelos coordenadores dos Núcleos de Ação Educativa (NAE), foram elaborados textos e distribuídos em reuniões de formação com diretores e coordenadores pedagógicos. Essa foi a maneira de manter um diálogo especializado e formativo com o quadro de gestores, que por sua vez era responsável pela formação dos professores nas unidades escolares.

O centro do esforço pareceu ter sido a construção de uma visão de currículo que pudesse contar com a participação de toda a rede, por isso os textos eram distribuídos para provocar reflexões sobre a prática docente observada em cada unidade escolar. Após o trabalho com os textos eram lançadas perguntas e os gestores as respondiam. Tais respostas eram registradas por escrito e levadas aos coordenadores dos NAE's. O encontro seguinte era pautado nas discussões dos temas levantados por esses gestores, registrados por escrito. Essa forma de diálogo produzia um lento processo de formação que encontrou amarras em uma série de limitações, indicadas também nos documentos.

Devemos lembrar que por se tratar de uma tentativa de trabalho coletivo, as reflexões que os gestores registravam eram também respostas dadas pelos docentes de suas unidades escolares. Assim, após a reunião de formação com os gestores, esses ficavam encarregados de levar às escolas os conteúdos e coletar as informações que os professores levantavam. Parecia dessa forma que o trabalho da gestão da SME era planejar enquanto executava o projeto. Talvez por isso, o processo se mostrou, no registro de fala de gestores e professores, lento e penoso.

O movimento da reforma curricular [...] baseia-se no seguintes princípios: (a) é uma construção colectiva baseada na participação; (b) deve reflectir diversas experiências, com um respeito escrupuloso pela autonomia de cada escola; (c) deve realçar a relação entre teoria e prática, com uma metodologia de reflexão-acção e uma nova acção (*práxis*) no currículo; e (d) deve incluir um modelo de formação contínua de professores com uma análise crítica do currículo na prática (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 82).

Torres; O'Cadiz; Wong (2002) indicaram o funcionamento da reforma curricular com os elementos essenciais centrados na construção coletiva, reflexão das ações por meio da relação entre teoria e prática. Exatamente esses focos foram indicados como complicadores nas falas dos gestores, indicando a dificuldade na relação com o tempo. Tanto do ponto de vista da cronologia do ano letivo, quanto na escassez de tempo dos trabalhadores membros dos Conselhos de Escola. Isso deveu-se ao fato de que esses membros eram os trabalhadores da educação, na rede municipal, e trabalhadores de diversas atividades, que eram os responsáveis pelos estudantes.

Outro elemento complexo que demandava tempo, de acordo com os gestores - revelando as dificuldades dos professores - concentrava-se na tentativa de formar os membros da comunidade para questões das especificidades pedagógicas, para que fossem capazes de compreender, opinar e deliberar. De acordo com os registros dos gestores, parte da apatia e da resistência na participação popular se devia à escassez de tempo e recurso. Alguns dos materiais que pretendiam formar a comunidade escolar tinham tiragem de 100 mil cópias, como no caso das cartilhas, ainda assim a abrangência não seria completamente satisfatória, considerando as 654 escolas que compunham a rede.

Os documentos que indicam as pautas das reuniões de formação do Departamento de Orientação Técnica dos Núcleos de Ação Educativa apontaram os limites da iniciativa, que extrapolariam a ação da SME e até mesmo da gestão municipal e esbarravam em questões de variadas motivações, entre elas a situação de desânimo, enfrentada pelos Diretores de Escola frente à participação e funcionamento dos Conselhos de Escola.

Assim, as fontes que indicam o trabalho de formação do quadro de coordenadores pedagógicos e diretores mostraram que havia encontros pautados na constituição de uma visão interdisciplinar, por meio de uma avaliação processual e da conduta democrática na gestão, acompanhados de dificuldades na implementação desses elementos com a ética da participação democrática e popular, por meio dos conselhos de escola.

É possível concluir, por inferência que os documentos que registram as pautas indicadas pelos gestores dão pistas sobre as dificuldades que o modelo de vida urbano impõe a moradores das periferias. Podemos afirmar que a proposta de participação popular nas comunidades educadoras era sufocada pelo modo de vida dos trabalhadores numa megalópole que funciona como uma enorme máquina do Capitalismo.

Havia resistência de gestores em fazer valer a lógica democrática popular nas unidades escolares, também porque se viam impelidos a buscar soluções para questões que não eram consideradas, nesse esmagamento que o contexto de centro urbano capitalista impôs. As fontes registraram queixas relacionadas a infindáveis discussões sobre resoluções a serem tomadas, que emperravam por falta de participação dos membros, sobretudo por conta dos horários de reunião e dinâmicas de trabalho; outras se relacionavam ao fato de que as unidades escolares estavam destituídas de condições materiais de bom funcionamento e as reuniões do Conselho de Escola terminavam por entrar em discussões de problemas que não conseguiam solucionar dada a falta de recursos.

Outro elemento expressivo era o fato de que os professores participantes do Conselho de Escola desejavam ser remunerados pelas horas de dedicação a essas reuniões, não o sendo, levavam às reuniões suas queixas e pouco se poderia resolver frente a essas questões mais abrangentes, que requeriam intervenção de políticas mais abrangentes.

Se, de um lado, temos a proposta de formação para engendrar a possibilidade de mudança de concepção no trabalho dos gestores e, conseqüentemente, no quadro docente; temos também as réplicas desses profissionais, que indicaram as dificuldades na implementação da proposta pautados em suas vivências diárias.

Numa outra faceta desse objeto tridimensional, temos a tentativa de fomentar a participação popular, nos elementos disponíveis no material de (in)formação; por meio dos quais se constrói uma concepção de quem é a comunidade de responsáveis (donas de casa e trabalhadores informais que residiam no bairro), excluindo a concepção da heterogeneidade das comunidades, compostas por membros que se locomoviam em longas distâncias para manterem suas atividades remuneradas.

Esse material nos revelou um diálogo difícil no interior da instituição, que foi determinado por fatores objetivos que integram o modo de vida de uma cidade de grandes dimensões, que oferece uma complexa trama de relações. Nessa complexidade reside a resistência que a estrutura impõe, antes de tudo porque sofre.

As fontes mostraram, então, a relação dialógica em conflito entre a forma de fazer pedagógico marcado pelo diálogo, com seus longos processos de decisão, a lógica da interação, de permitir que as vozes se manifestem em um processo idealmente democrático, e o tempo do trabalho e dos resultados que o exterior da escola impunha.

Em materiais utilizados nas reuniões de formação de diretores de escola, por parte dos Núcleos de Ação Educativa, reuniu-se registro das principais dificuldades por que passavam esses gestores. As queixas foram levadas a esse processo de formação, para que fossem discutidas e pudessem alcançar um nível mais profundo de reflexão sobre o processo. Isso parece ter gerado desgaste da gestão no microcosmo da escola, acusada, sobretudo, de distanciar o discurso da prática.

Em 1991, no grupo de formação dos diretores dos Núcleos de Ação Educativa, há uma pauta que indica a síntese das principais dificuldades relacionadas à participação nos Conselhos de Escola. Trata-se de documento de cinco páginas, com cabeçalho no qual se identifica a Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa e a Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1º. e 2º. Graus. Esse documento destinava-se aos coordenadores dos grupos de formação de diretores de escola. O título da produção escrita é *Síntese das discussões dos grupos (Participação do C. E)*, seguido ao título já se apresenta uma breve descrição do processo.

As ideias apontadas a seguir resultaram das discussões realizadas no primeiro encontro do ano dos grupos de formação dos diretores. A partir da pesquisa feita pelo NAE-4 e pelo levantamento do NAE-10 Foram colocadas 2 questões geradoras a pouca frequência dos assuntos pedagógicos nas discussões do conselho de escola e as dificuldades de participação final dessas questões foram sugeridos alguns encaminhamentos, tirados da prática dos diretores presentes.

De volta dos grupos, equipe de coordenadores sintetizou as discussões em 3 níveis: constatação, análise de encaminhamentos ponto dos quais indicamos as respectivas sínteses abaixo. Vale observar que os grupos de formação, no que diz respeito ao seu envolvimento com a pauta, distribuíram se nos três níveis. Alguns grupos fizeram apenas constatações, outros fizeram constatações e análises e outras conseguiram registrar alguns encaminhamentos (GRUPO DE FORMAÇÃO DE DIRETORES, 1991, p. 1).

Nesse ano, os diretores das escolas foram convocados a reuniões em que levariam os resultados da implementação dos Conselhos de Escola. Assim, os NAE's de cada região coletaram informações sobre esses resultados. Alguns deles registraram em forma de pauta as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores, considerando, exclusivamente, suas experiências nas suas comunidades escolares. Para isso, houve um

conjunto de reuniões preparatórias, em que textos de apoio e reflexão foram distribuídos a fim de provocar as reações desses gestores. Não temos detalhes sobre como foram conduzidas as reuniões, dada a ausência de registros de suas atas. No entanto, pudemos acessar alguns dos textos – pequenas crônicas, contos, fábulas em que metaforicamente são tratadas as questões dos relacionamentos humanos.

De acordo com esse documento, cuja ata de reunião não temos disponível, os gestores indicaram as dificuldades por que passavam na implementação do projeto. A síntese repetida é que o Conselho de Escola era motivo de desânimo. Entre as queixas estavam a “não participação em organizações e/ou instituições democráticas”. Esse item fazia referência ao fato de que os brasileiros não estavam habituados à participação de instituições de prática democrática. Assim, pareceu haver a ideia de que os conselhos falhavam por não serem uma instituição cujo funcionamento fosse reconhecido. Isso levaria a consequências apontadas como motivo do desânimo. Além do absenteísmo, as reuniões contavam com claudicante silêncio, já que “os responsáveis (pais e mães eleitos) se sentiam inseguros no enfrentamento dos professores”.

Outro elemento que foi citado nesse documento foi a questão relativa à organização da vida numa cidade como São Paulo. Em 1991, a Companhia de Trens Metropolitanos de São Paulo, começou as primeiras ampliações, mas não chegavam às periferias da cidade. A maior parte da população dependia de transportes públicos sob rodas, cujo serviço oferecido era bastante precário, sobretudo nas regiões periféricas. O tempo que o trabalhador das classes populares passava no transporte público poderia ter a contagem de horas. Não à toa, o absenteísmo às reuniões do conselho de escola foi queixa presente nas sínteses dessas reuniões dos grupos de formação de diretores, por isso, presentes nesse documento.

Considerando que, também os professores eram trabalhadores das classes populares, a considerar a defasagem de seus salários, podemos também os inserir entre as vítimas do cansaço e do desânimo. Importante recordar a situação política, econômica e financeira desse momento histórico. O Brasil havia saído de planos econômicos malsucedidos do governo Sarney, entrado em uma crise no Plano Collor, além do cenário de caos gerado pelos escândalos de corrupção.

Assim, o cansaço e o desânimo localizavam-se de modo mais profundo que o manifesto nos itens dessas atas. Tratava-se de um cenário de descontentamento geral, por isso, de acordo com os tópicos levantados, havia outra dificuldade importante a ser contornada, essa referia-se ao fato de que a discussão dos “problemas pessoais

prevalecem sobre os coletivos”. Em situação em que a sobrevivência é dificultada por uma conjuntura de falhas do Estado, a situação de desalento, desesperança é intensificada e os problemas individuais se sobressaem aos coletivos.

No entanto, nas sínteses dos problemas enfrentados pelos gestores, a conclusão fixava-se na dificuldade proveniente de uma novidade: lidar com os conflitos resultantes de situações de diálogo para o projeto de redemocratização. Como se não bastasse, no diagnóstico, apontou-se o fato de que os gestores tinham “dificuldade em definir a própria participação nos conselhos”, já que se colocavam como “último responsável da escola”. Ainda nesses tópicos, há uma formulação com o seguinte enunciado: “o diretor divide o poder e a execução das atividades, mas não a responsabilidade”.

As dificuldades apontadas pelos diretores na solidificação do C.E., como uma das instituições da gestão democrática da escola, trazem à tona questões históricas da educação Brasileira e questões novas surgidas com as propostas da administração final não surpreende, mas exige atenção reflexão e discussão contínua a histórica dificuldade de organização dos educadores. Também, de certa forma, não surpreende o número de dificuldades que o diretor tem na definição da sua própria participação, mas requer igualmente a discussão de todos os interessados e envolvidos sobre qual seja o seu papel numa proposta de gerenciamento democrático envolvido numa teia de relações com a comunidade, educandos, conselho e administração final os conflitos estarão presentes pois estamos tratando de relações humanas intencionais. Os conflitos estarão certamente presentes pois estamos tratando de relações humanas num projeto que está sendo construído a partir destas relações. “Tudo vale a pena se a alma não é pequena”- disse um poeta português (GRUPO DE FORMAÇÃO DE DIRETORES, 1991, p. 4).

Havemos de resgatar, também, concepções presentes nas formulações argumentativas e interpretativas nos estudos sobre a cultura popular, encontradas em Thompson (2016). Ele encontrou indícios e pistas, nos documentos a que teve acesso, de que havia “às vezes um antagonismo entre a cultura, até mesmo a “política”, dos pobres e a dos poderosos” (THOMPSON, 2016, p. 30). Evidentemente, havemos de pensar que, de um lado havia os postos mais elevados na administração da Secretaria Municipal de Educação, com membros que acabavam por gozar de uma condição de superioridade, se comparados aos trabalhadores das unidades escolares. Tal condição se constituía por receber um cargo comissionado e participar da hierarquia da administração. Por isso, podiam aproveitar dessa condição e tecer juízos de valor, nos documentos escritos. Nesse caso, o juízo de valor, indicaria a responsabilidade do diretor por sua própria atuação em oposição a uma função esperada pela administração da secretaria. Nessa formulação, ao

indicar a dificuldade dos diretores e diretoras em cumprir e definir sua função nos conselhos de escola, parecem esvanecer essas limitações hierárquicas, ao mesmo tempo que a enfatizam ao responsabilizar cada diretor por sua própria atuação.

Se consideramos essa relação conflituosa, havemos de perceber a diferença de valoração nos dois extremos dessa tensão. A hierarquia dos NAE, que tinha a responsabilidade de desenvolver um processo de formação dos educadores que tornasse possível a implementação dos conselhos de escola, acabava por resultar no que os diretores e coordenadores indicavam como uma contradição entre o discurso e a prática. Por isso, de certa forma, podemos afirmar que houve antagonismo entre os trabalhadores nas unidades escolares e os coordenadores dos Núcleos de Ação Educativa, pela natureza de tensão dessa relação, como indica Viñao (2002).

Isso impõe, obrigatória e inexoravelmente, notar que há uma cultura própria que dá contorno aos modos de vida popular com a força dos costumes que incorporavam uma forma de pensar, agir e sentir, com força no direito consuetudinário, numa nação que se orgulhava de sua constituição erigida sob velhas e boas tradições, no caso dos estudos de Thompson (2016), por meio dos quais enxergamos a relação com o movimento de resistência às propostas dos poderosos - considerando a perspectiva de que o governo é local de poder - da Secretaria Municipal de Educação na gestão da prefeita Luíza Erundina. Tratava-se de um combate às pedagogias centradas na ação do professor, intituladas magistocêntricas, bancárias, elitistas, autoritárias; no entanto, eram essas práticas, enraizadas na ação do profissional de educação que, de certa forma, apresentava uma economia.

Aqui vale ressaltar o que até então não deixamos claro, partimos do pressuposto que também os gestores e professores, participantes das comunidades educadoras, são parte do povo. A classe a que pertence é a dos trabalhadores da educação, assalariados, cujo tempo é o elemento de conflito e de barganha. Não é possível retirar os educadores de profissão do contexto de trabalhadores. Essa observação é importante para que não construamos um raciocínio que os retire dos embates de classe trabalhadora. Frente ao governo e à gestão, fariam parte de uma classe subalterna, ainda que fossem chamados à participação por meio do próprio projeto que a gestão ambicionava pôr em funcionamento.

Se consideramos que havia uma proposta de reformulação de todo o trabalho docente, que recaía, inclusive, sobre uma disponibilidade de tempo para sua execução, haveria resistência pela lógica da relação de trabalho. Os professores, ao aceitarem os

passos da reforma de Paulo Freire, deveriam se empenhar em um estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Nesses passos poderiam encontrar o tema gerador para a comunidade e convergiriam todo o currículo para realização de atividades que contemplassem o tema. Isso requereria um processo de criação – convite da gestão a todos os professores era ser criador, pesquisador – um exaustivo trabalho que, de acordo com queixas de diretores e coordenadores, os professores indicavam não ter remuneração para realizar e, além disso, participar de reuniões do Conselho de Escola.

Verdade é que houve um ajuste e reparação desse problema com a jornada ampliada aos professores das escolas que adotassem o projeto (JTI). Ainda assim, as relações se tornaram complexas e conflituosas não somente porque se tratava de uma reforma e uma resistência por parte dos trabalhadores, movidos por questões de ganhos financeiros, mas porque havia também os costumes, as formas de trabalhar aprendidas entre os pares. Manter essas formas, seguindo costumes, garantiria uma coesão coletiva que, possivelmente, não se importava com os intuitos da gestão e alimentaria um conjunto de ideias e valorações antigas.

Notamos isso nos relatos dos professores que O’Cadiz coletou em sua pesquisa e no item anterior destacamos. Transitar pelo espaço tempo da pesquisadora tornou mais visível que o ambiente da escola é um circuito cujo funcionamento estabelece funções distintas a cada indivíduo diante de seu papel social em cada instituição em que atua no momento de enunciação, ou seja, quando toma o turno para expressar sua posição frente aos estímulos e desafios pelos quais foi inquirido.

Isso, de certa forma, auxilia na compreensão da insegurança dos pais no enfrentamento dos professores, em relação, sobretudo, a questões pedagógicas. De acordo com o documento, em questão, era difícil pautar as reuniões nas questões pedagógicas dado o despreparo dos pais. Essa é uma tensão constante nas queixas dos profissionais da educação, na rede municipal, no recorte temporal que empreendemos.

Os pais também exprimiram preocupação e relutância em relação ao Projecto. A falta dos símbolos tradicionais da "aprendizagem" - listas de palavras difíceis e tabuadas - fazia com que muitos pais receassem que, o que quer que fosse o novo "Projecto", os filhos não estavam a aprender como devia ser. Outra preocupação dos pais girava em torno do conceito de currículo e ensino temático interdisciplinar. Como explicava um professor, "a ideia de um tema unificador de todas as áreas disciplinares parecia para eles querer dizer que ou os professores se copiavam uns aos outros, ou nenhum

deles sabia nada". Finalmente, os pais hesitavam em se envolverem nas novas oportunidades de governação e tomada de decisões que a escola oferecia através dos Conselhos de Escola. Isto era claramente um conceito novo para eles, e desconfiavam das intenções por detrás destes novos convites à participação na vida da escola (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 242).

Sobre a resistência dos pais, ainda que fosse esperado, não havíamos postulado a possibilidade de justificar o claudicante silêncio dos pais nas reuniões de conselho de escola, atribuindo-o ao fato de que não reconheciam os processos pelos quais os filhos passavam. Possivelmente, não havia forma confortável de organizar um raciocínio em que se pudesse fazer oposição aos professores ou com eles, simplesmente concordar.

Assim, verificaremos as propostas em disputa. Aquelas que estão no fazer do tempo escolar em suas peculiaridades e a do tempo institucional que pretendia estabelecer um modo de funcionamento para toda a rede municipal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dessa pesquisa é mais longa que o texto que aqui se apresentou. Começamos, como já enunciamos na introdução, com perguntas sobre a figura do intelectual Paulo Freire, ainda no mestrado. Para responder, deparamo-nos com um material de difícil compreensão, dado que parece dialogar com seus coetâneos e partícipes da mesma colheita intelectual. Ao transcender o tempo da enunciação, as narrativas sobre Paulo Freire se distanciam da capacidade de compreensão dos educadores contemporâneos.

A certo momento, verificaram-se, esvanecidas no tempo, as motivações que o intitularam “educador progressista” – sabendo que hoje esse adjetivo pode ter sido incorporado como sinônimo para um conjunto bastante alargado de significação. Também as narrativas que foram interpretadas pela via que conduz a uma memória do intelectual como gerador de algo completamente inaudito ou sem precedente na História da Educação podem contribuir, inclusive, para o esquecimento das reais contribuições do intelectual e educador.

Nesse tempo de pesquisa, vimo-nos refletindo e mesmo inquirindo-nos se é suficiente que se continue a citar Paulo Freire, com frases que brincam com as palavras, com seus neologismos, fazendo uso em qualquer contexto para justificar práticas, por vezes contraditórias. Por isso, fizemos considerável mergulho na bibliografia memorial, emotiva, apaixonada de seus seguidores – aqui intitulados *freireanos* – para ouvir as multiplicidades de vozes que o interpretaram. Houve os que, seguindo-o, marcaram uma adesão radical por crerem em um potencial salvífico de seus pensamentos para a Educação. Também os que o classificaram como um marxista eclético, responsável por flexibilizar elementos importantes e diluí-los em seus discursos. De todas as formas, vimo-nos transitando em um espaço de memória, com redes de intenso engajamento e esforço por preservar e manter a memória. Por isso, não estranhamos o fato de que as pesquisas sobre o período em que o intelectual foi secretário municipal da educação em São Paulo fazem uso de referenciais de trabalhos já publicados, pertencentes a grupos coesos, mais que a documentação disponível.

Verdade é que a experiência de Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella à frente da SME precisaria transcender o estatuto de memória e passar a fazer parte de um registro diligente no campo da História da Educação e da História Política, considerando a expressividade do período. Para isso, é necessário um olhar que se furte de consagrar o já

consagrado e passe a se deter sobre os detalhes banais, sem que se paralise em justificativas já utilizadas. Verdade é que havemos de ter coragem para o fazer, dado o ressentimento que, às vezes, parecemos gerar ao levantar possíveis contradições de um ser humano que, em sua trajetória, tentou conjugar elementos conflitivos de sua perspectiva.

Em certas ocasiões, eventos acadêmicos nos ofereceram a possibilidade de observar a dificuldade que é tocar em memória consagrada, com ideias que se repetem e são elevadas à condição de dogmas, ao apresentarmos prévias dos nossos resultados. Isso deu-nos a noção de que muito há de se fazer para que uma memória mais encarnada no tecido da realidade política brasileira possa gerar adesões críticas e conscientes ao legado de Paulo Freire. Por isso, seguimos, ainda que na humilde possibilidade de oferecer a nossa pequena contribuição. Havemos, logo, de levantar considerações sobre o que conseguimos realizar em nossa pesquisa, incluindo as limitações variadas que se imprimiram em nós e contra nós, no percurso que fizemos.

Nosso empenho se deu em promover uma narrativa sobre o processo de formação de professores na rede municipal de São Paulo, como prerrogativa para a reforma que se construía por meio do pensamento e análise de Paulo Freire. O projeto da Escola Pública Democrática Popular precisaria que seus realizadores nele acreditassem. Por isso, era necessário um conjunto de iniciativas que promovessem essa formação. No entanto, a educação, sob os princípios de Paulo Freire, não seria apenas coisa de escola, não seria somente um processo de escolarização, mas o resultado da ação de toda a sociedade. Dado esse pressuposto, não apenas os professores precisariam de formação, mas também a comunidade escolar mais ampla; por isso, houve um empenho em organizar material em que se explicasse a todos em que consistia a reforma proposta.

Esse processo seria uma forma de combater as pedagogias tradicionais que antecederam às progressistas, na narrativa composta nos documentos, por isso foi necessário identificar em que a proposta de Paulo Freire, para a formação dos professores, diferia das intituladas pedagogias tradicionais e bancárias. Assim, mergulhamos nos registros dos documentos e suas sinopses no Catálogo do Centro de Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Expusemos os registros desses documentos como forma de acessar a memória e captar o que os documentos originais puderam comunicar. Tratou-se de uma opção frente a um momento em que não se podia visitar o acervo e confirmar algumas documentações que já tivéramos possibilidade de acesso, por conta da situação de isolamento devido à pandemia de Covid-19. A inicial

dificuldade se transformou em recurso que, ao final de tudo, avaliamos como positivo e interessante, já que nessa iniciativa evidenciou-se o caráter de memória que os acervos e registros passam a constituir uma vez que têm uma forma de organização e guarda que também é expressão. Mais uma vez, detivemo-nos a refletir sobre as potencialidades e limitações de um conteúdo cuja intenção é a preservação da memória, então compartilhamos nossas reflexões e as desenvolvemos por meio da análise de um material mediado pelo Centro de Memória Documental da SME.

Visitar a narrativa memorial de personalidades que se projetaram no período da gestão de Paulo Freire auxiliou-nos a verificar as limitações da história das testemunhas. Nela percebemos a repetição de hipóteses que não são questionadas, são tomadas como verdade e passam a integrar uma propaganda que ganha estatuto de prova, dado o *ethos* de autoridade que a testemunha passa a ter. Ler os artigos de Ana Maria Saul, além das produções acadêmicas que se desenvolveram no eixo das testemunhas, terminou por ser um grande alargador do olhar para nossa pesquisa.

Evidenciou-se, uma vez mais, a dificuldade de pesquisar um objeto salvo, guardado e sacralizado por uma memória testemunhal. Quando movimentamos a bibliografia sobre o fenômeno que observamos – a reforma de Paulo Freire na rede municipal de educação de São Paulo – notamos a rede de citações e referências que formam um círculo em que se evidenciam as relações de proximidade. Exatamente por isso, também, passamos a intensificar a nossa motivação de promover uma narrativa para auxiliar no debate livre, honesto e leal, pautado no desejo de conhecer.

Por isso, buscamos ir além, fazer contato com os pesquisadores americanos, buscar fontes inéditas. Ainda que não tenhamos alcançado bons resultados, pudemos acessar informações que tornaram o fenômeno observado ainda mais importante e abrangente do que havíamos pensado. Como ganho extra, pudemos identificar como a insistência, a perseverança, a confiança em elementos interpretativos intuitivos puderam nos levar a patamares mais altos no que se refere à abrangência da nossa visão – começamos vendo pouquíssimo e tendo dúvidas se o que víamos tinha validade e terminamos por ver um pouco mais e validando nossas visões.

No início do nosso processo, custou-nos ver em que a proposta de Paulo Freire era um movimento reformador. Ainda caminhávamos, exclusivamente, sob a tendência de identificar a proposta no campo da inovação. Coube-nos verificar que não necessariamente se trate de relação sinonímica, dado que tratar como reforma pediu-nos que levássemos em consideração em que elementos havia a tentativa de conserto do que

viera antes. Esse passo tão elementar e primordial levou-nos a compreender as relações de forças e a disputa entre a proposta de abordagem interdisciplinar, centrada no levantamento das realidades locais e a antiga proposta centrada no conteúdo curricular previsto e documentado.

Para isso, movimentar a argumentação de Viñao (2002) foi essencial. Ainda que para o historiador espanhol qualquer iniciativa de reforma esteja fadada à condição de fracasso, sobretudo por conta da crença dos reformadores de que o conjunto de transformações propostas resultarão em bons desfechos e servirão de panaceia para um alargado conjunto de males. Para ele o defeito dessa perspectiva é a obliteração das peculiaridades das comunidades escolares e de elementos profundos e impensados. Parece que os reformadores, em sua visão, têm a ilusão de onipotência, onipresença e onisciência logo desmascarada quando se chega às particularidades das escolas.

No entanto, se houve fracasso da reforma de Paulo Freire, talvez tenha acontecido pela crença salvífica e por uma ideia de que o contexto que encontrariam seria mais propício à transformação, não apenas da escola, como da sociedade brasileira. Não sabemos avaliar se a reforma de Paulo Freire foi bem ou malsucedida, porque dependeria da escolha de critérios. Se consideramos a vitória de Paulo Maluf, nas eleições subsequentes, parece que o projeto educativo da administração petista fracassou. Lembrando que devemos considerar que o projeto educativo do Partido dos Trabalhadores não se resumia à pasta de Paulo Freire. Se consideramos a melhoria do contexto das escolas, relacionado a condições materiais, uso de recursos tecnológicos, formação dos professores, valorização da carreira poderemos avaliar como uma reforma com bons resultados. Isso manifestou-se nas vozes dos professores entrevistados por O’Cadiz em seus estudos de caso.

No entanto, não temos condições de avaliar a qualidade da educação oferecida, se consideramos a realização da plena cidadania dos integrantes das comunidades escolares, como produto desse processo educativo. Possivelmente, não haja forma de identificar as melhorias que a proposta gerou para os filhos dos trabalhadores. Não aconteceu uma mudança revolucionária nas comunidades paulistanas que elevasse a condição de vida e existência das classes trabalhadoras, por meio da ação da reforma educacional do Partido dos Trabalhadores.

Verdade é, como afirmou Michael W. Apple na apresentação à edição brasileira de *Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*, não há estudos que tenham se debruçado sobre essa reforma de modo comparativo, para que possam oferecer

subsídios para maior compreensão, além da obra que ele apresentou e aqui utilizamos como fonte. No entanto, muito humildemente, deixamos registradas aqui, com o nosso marco narrativo pautado na identificação das réplicas interligadas, nossa contribuição para aumentar – pelo menos um pouco – o conjunto que constitui os estudos sobre a memória de Paulo Freire e sua práxis.

Também caberiam, nessas considerações finais, indicar o que poderia ser realizado e - por questões de tempo, espaço, condições materiais - não foi. Sentimo-nos em falta por não conseguir mapear as redes de sociabilidade encontradas nos materiais que acessamos. Há, na obra dos pesquisadores americanos, um conjunto de nomes que fazem referência a funções do Instituto Paulo Freire. Trata-se de intelectuais de todas as partes do mundo que participaram de conselhos editoriais, universidades, fundações e que contribuem para a divulgação da memória de Paulo Freire. Parece haver eixos dessas redes que se espalharam pela gestão da secretaria municipal de educação, fazendo parte de ações que visavam à assessoria das equipes; isso incluiu a participação de Michael Apple em reuniões de formação. Como isso se deu? Quais registros há dessas iniciativas? Pudemos acessar fotografias com curtas legendas em que se registraram esses encontros, mas o conteúdo desses eventos é material ainda intocado.

Também, faltou-nos condições de fazer um mapeamento da reforma pensando na formação do professor especialista em cada segmento e em cada componente curricular, a fim de verificar os desdobramentos das ideias mais amplas que abordamos em documentos com orientações mais abrangentes. Evidentemente, para isso, será necessário movimentar os conjuntos documentais de forma mais convergida a essa intencionalidade.

Por fim, valeria um esforço, considerar a observação do processo de avaliação proposto pela reforma, nele há reformulação que insiste sobre considerar mais o processo que o produto, porém, não há clareza de qual seria o produto. Há enunciados que apontam o produto da formação como a postura crítica dos estudantes, promovida pelo processo dialógico, democrático, valorizador da cultura popular. Essa é uma lacuna, dentre outras, que valeria um esforço de observação.

Todas as observações e análises que não conseguimos fazer, seriam contribuições importantes para revelar a reforma em todos os seus aspectos a fim de que se possa identificar possíveis avanços e permanências desse período, além de contribuir para uma memória fortalecida dos processos de reforma e inovação da história dos intelectuais e instituições da Educação Brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES DOCUMENTAIS

AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de Comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2012

ARENDT, H. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

AZANHA, J.M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 2012.

BRAIT, B. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, v. 5, p.183-196, 2011.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013

BRAIT, B. *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. Unicamp, 2005.

BOTO, Carlota; GUIRAO, Nathalia Campelo Ferraz. A Cartilha Maternal, a Cartilha do Povo e a Caminho Suave: três perspectivas sobre a alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 12, p. 192-211, 2020.

BURKE, P. *Testemunha ocular. O uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

CARVALHO, J. S. F. *José Mario Pires Azanha*. Coleção Educadores. Recife: Editora Massangana, 2010.

COELHO, Eurelino. *Uma esquerda para o capital: o transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)*. São Paulo: Xamã; Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *Educação, instituição e autonomia: uma análise da gestão educacional no município de São Paulo no período 1989/1992*, dissertação (mestrado) PUC-SP, 1997.

COUTO, Claudio Gonçalves. *O desafio de ser governo: O PT na prefeitura de São Paulo (1989-1992)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

DÍAZ, M.; CABRAL, F.; SANTOS, L. *Os direitos sexuais e reprodutivos*. In: RIBEIRO, C.; CAMPUS, M.T.A. (ed.). *Afinal, que paz queremos?* Lavras: Editora UFLA, 2004. p 45-70

DUTRA, André Freitas. *As memórias de professoras municipais sobre a gestão Paulo Freire na secretaria municipal de educação de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DUTRA, André Freitas. *As memórias de professoras municipais sobre a gestão Paulo Freire na secretaria municipal de educação de São Paulo*. São Paulo, CRHE, 2011. (artigo)

FÁVERO, Osmar. *Cultura Popular Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FRANCO, Dalva Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. Campinas: *Revista Pro-posições*, v. 25, n. 3, 2014. Acesso em 25.mar.2016

- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. Educação "bancária" e educação libertadora. Em M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. (pp.54-70). São Paulo: T.A.Queiroz.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P.; CAMPOS, M. D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (texto diálogo), São Paulo: Multimeios, 1991
- GADOTTI, M. ; FREIRE, P. ; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 5ª. edição, 1995.
- GADOTTI, Moacir (org.). *Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.
- GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire, Administrador Público: A experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo (1989-1991)*. In: FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GINZBURG, Carlo. *Medo, reverência, terror: quatro ensaios de iconografia política*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. São Paulo: Vozes, 2018.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. *O modo de fazer pesquisa de um historiador*. Esboços: revista do programa de pós-graduação da UFSC, Santa Catarina, n. 12, v.11, pp 37-51, 2004.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. O pesquisador e a lógica histórica: contribuições do historiador E.P. Thompson para a pesquisa em educação. In: *27º Reunião Anual da ANPED*, 2004, Caxambu, 2004, 27. Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://8cbhe.com.br/media/doc/ef08e4e9107e50293d0011e0372d6c22.pdf> Acesso em 12.maio.2019

IANNONE, Roberto Antônio. *Tentativas e resultados no controle da inflação brasileira durante o governo Sarney*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

INGRAM, James. Quem é ‘O Povo’? sobre o sujeito Impossível da democracia. *Revista Direito, Estado e Sociedade*, n. 39, 2014.

KADT, Emanuel de. *Católicos Radicais no Brasil*. João Pessoa: INEP, 2003

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. Cortez Editora, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre História*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio. 2014.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, M. A. P. *Corpos e(m) resistência: uma análise do punho cerrado nas manifestações sociais no Brasil contemporâneo à luz da semiologia histórica*. In: LOPES, M.A. P.; BERNARDES, E. S. (orgs). *Corpos e discursos: identidades ressignificadas*. São Carlos: Pedro e João editores. 2020

MAGALHÃES, J. *Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, J. *Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII – XX)*. Lisboa: Educa : Unidade de IeD de Ciências da Educação, 2010.

MONASTA, A. *Antonio Gramsci. Coleção Educadores*. Ministério da Educação, 2010.

MUNHOZ, Sidnei. Fragmentos de um possível diálogo com Edward Palmer Thompson e com alguns de seus críticos. *Revista de História Regional*, n.2, v.2, 1997

PAIVA, Vanilda P. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.

PASSETTI, Edson. *Conversação Libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário, 1998.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES Rosângela Hammes. O conceito de valorização nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

PIROTTA, K. C. M., BARBOZA, R., PUPO, L. R., Unbehaum, S., & Cavasin, S. Programas de Orientação Sexual nas Escolas: uma análise das lacunas na implementação de políticas públicas a partir da percepção dos alunos da rede municipal de ensino de São Paulo. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 3(1). 2015

PINSKY, Carla (org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, Carla, LUCA, Tania Regina (org). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2015.

POLLAK, M. *Memória e identidade social*. Rio de Janeiro: Revista de estudos históricos. v. 5. n. 19, 1992, p. 200-215.

POLLAK, M. *Memória, esquecimento e silêncio. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUERUBIM, Viviane. Paulo Freire e a administração pública. Desafios de um intelectual orgânico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991). Dissertação. São Paulo. Universidade de São Paulo. 2008.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris. Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha Caminho Suave e do material de apoio<sup>1</sup>. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, n. 51, 2020.

QUINTANA, Mário. *Lili inventa o mundo*. Global Editora, 2020.

ROSANVALLON, P. *A crise do Estado-providência*. Goiânia, GO: Ed. UFG/Brasília, DF: Ed. UNB, 1997

ROSANVALLON, P. Le peuple introuvable. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, v. 11, n. 44, p. 191-197, 1998.

SANTOS, R. E. N. dos; SOETERIK, I. M. Escalas da ação política e movimentos sociais: o caso do Movimento Negro Brasileiro e a emergência de políticas educacionais de combate ao racismo. *GEOgraphia*, Rio de Janeiro, Brasil, n.17, v. 33, p. 69-97, maio 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2015.v17i33.a13698>

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. *História do tempo e tempo da História*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAUL, A. M. A construção da Escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP - Campinas - 2012

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. 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.

SAWAYA, S. M. (2000). Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educação E Pesquisa*, 26(1), 67-81. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000100005>

SCHUHLLI, G. T. Uma análise comparativa do plano cruzado e do plano real sob a perspectiva da socioeconomia. *Revista da FAE*, Curitiba, v. 24, e0711.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999 (2ª edição).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A influência de Amilcar Cabral e do trabalho na África na construção da práxis de Paulo Freire*. VII Fórum Paulo Freire, 2010. <http://siteantigo.paulofreire.org/Crpf/LegadoPFArtigos>

SEARA FILHO, G. Apontamentos de introdução à educação ambiental. *Revista Ambiente*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 40–44, 1987. Disponível em: <https://revista.cetesb.sp.gov.br/revista/article/view/16>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SECCO, Lincoln. *A história do PT*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2015 (4ª. edição).

SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

SIRINELLI, Jean-François. *Os intelectuais*. In: REMOND, Rene. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 2003

SOUZA, Angélica Riello. *Resistência e desistência: os conflitos na experiência de Paulo Freire como secretário municipal de educação de São Paulo (1989-1991)*. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica SP. 2018.

STRELHOW, Thieles Borcarte. Breve História sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEBR-online*, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010 165 Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf) acesso em 11.nov.2017

TABORDA, Marcus Aurélio. *O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 16, v. 8, pp. 147-169, 2008.

TABORDA, Marcus Aurélio. O pesquisador e a lógica histórica: contribuições do historiador E.P. Thompson para a pesquisa em educação. In: *27º Reunião Anual da ANPED*, 2004, Caxambu, 2004, 27. Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2004.

<http://8cbhe.com.br/media/doc/ef08e4e9107e50293d0011e0372d6c22.pdf>. Acesso em 12.maio.2016

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: A árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: A maldição de Adão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: A força dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c

TORRES, Carlos Alberto, O' CADIZ, Maria del Pilar, WONG, Pia Lindquist. *Educação e Democracia: A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2002.

VALDEMARIM, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

VALVERDE, R. R. H. F. O sentido político do Monumento às Bandeiras, São Paulo: condições e oportunidades para a multiplicação de narrativas a partir da transformação do espaço público. *PatryTer, Revista Latinoamericana e Caribenha de Geografia e Humanidades*1(2), pp. 29-40, 2018.

<https://doi.org/10.26512/patryter.v1i2.10117>

VENDRAMINI, Celia Regina. A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho, *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo RS, v.10, n.2, pp. 123-129, 2006.

VIÉGAS, L. S, SOUZA, M. P. R. A progressão continuada no Estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva dos educadores, *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 10, n.2, p. 246-262, 2006

<https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000200008>

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. *Revista Brasileira de História de Educação*, v. 8, n. 1, p. 63-85, 2008.

VIÑAO, A. 2002. PDF disponível e acessado em: [https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F159888%2Fmod\\_resource%2Fcontent%2F1%2FVinao%20Sstemas%20educativos%2C%20culturas%20escolares%20y%20reformas%20.pdf](https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F159888%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FVinao%20Sstemas%20educativos%2C%20culturas%20escolares%20y%20reformas%20.pdf)

VIÑAO, A. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: *La construcción de uma nueva cultura em los centros educativos, VIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Murcia, Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia, p. 17-29, 1996. PDF disponível e acessado em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5241549/mod\\_resource/content/2/Vi%C3%B1ao%20Frago%20culturas%20escolares%20e%20reformas%20-%201996.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5241549/mod_resource/content/2/Vi%C3%B1ao%20Frago%20culturas%20escolares%20e%20reformas%20-%201996.pdf)

**VIÑAO, A; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.**

**VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2021.**

WASSERMAN, Claudia. A esquerda na América latina durante os século XX e XXI: periodização e debates. *Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, v. 14, n. 1, p. 19-38, 2010.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (org.) *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2ª. Edição, 1961.

### **Fontes do Centro de Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação:**

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Catálogo do acervo do Centro de Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Encontro de professores da rede municipal de ensino -1989  
Regiões Campo Limpo, Capão Redondo (NAE Sul) e Butantã (NAE Oeste)  
Relatos de experiências: Referente à linguagem escrita, segundo os pressupostos da Dra. Emília Ferreiro – 1989

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Caderno de Formação da Secretaria de Educação da PMSP, 1989

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo  
Caderno de formação 1 – 1990 – Educação Infantil

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo  
Caderno de formação 2 – 1990 – Ensino Noturno

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo Quer  
um conselho? Cartilha sobre o Conselhos de Escola – 1990

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo As  
novas regras do jogo: com vocês o Regimento Comum das escolas municipais – Cartilha  
sobre o Regimento Comum - 1991

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo  
Construindo a Educação Pública – Ano 1 – 1989

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo  
Construindo a Educação Pública – Ano 2 – 1990

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo  
Construindo a Educação Pública – Ano 3 – 1991

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.  
Construindo a Educação Pública – Ano 4 – 1992

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 10º.  
Encontro de formação de Professores – *Transmissão e construção do conhecimento*. Yves  
de la Taille – 1990

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.  
Relatos de práticas pedagógicas: Desafios pedagógicos dentro de uma proposta  
socioconstrutivista – 1990

PREFEITURA DE SÃO PAULO, SME, 12º. Encontro de Formação de Coordenadores Pedagógicos, 1990

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. FREIRE, P.; CAMPOS, M. D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (texto diálogo), São Paulo: Multimeios, 1991

CORTELLA, M. S. *Apresentação*. In: FREIRE, P.; CAMPOS, M. D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (texto diálogo), São Paulo: Multimeios, 1991

### **Fontes do Instituto Paulo Freire**

ENCONTRO REGIONAL DOS EDUCADORES DO PT  
Ata do encontro de Educação do Partido dos Trabalhadores – 1988.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Plano de Metas - síntese, 1989.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Movimento de Reorientação curricular 1 – 1990.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Movimento de Reorientação curricular 2 – 1990.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Informativo da Assessoria de comunicação de Imprensa – 28. jun. 1990.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Ofício no. 45/90 a Ladislau Dowbor (Secretário de Negócios extraordinários) – jul. 1990.