

A participação docente em processos de elaboração curricular: A experiência democrática de Paulo Freire em São Paulo

Júlio César Augusto do Valle ^a
Vinício de Macedo Santos ^b

^a Universidade de São Paulo, Instituto de Matemática e Estatística, SP, Brasil.

^b Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, SP, Brasil

*Recebido para publicação em 25 fev. 2021. Aceito após revisão 23 jul. 2021.
Editora designada: Claudia Lisete Oliveira Groenwald*

RESUMO

Contexto: O Movimento de Reorientação Curricular proposto pelo educador Paulo Freire e realizado na cidade de São Paulo, de 1989 a 1992, quando era secretário de educação, foi uma experiência de gestão educacional que, ao desenvolver uma política pública de produção de documentos curriculares para as escolas primárias, reconheceram o lugar-chave do trabalho do professor na escola e colocaram-no no centro do processo de discussão, inaugurando uma dinâmica de diálogo e reflexão até então não vivida. **Objetivo:** Refletir e discutir sobre qual tem sido o lugar destinado ao trabalho docente nas políticas curriculares, assim como seus efeitos sobre a profissão e a identidade docentes. **Design:** Apresenta um recorte da pesquisa concluída, orientada metodologicamente: pela análise documental dos documentos elaborados pela gestão para conduzir a política curricular em tela; pelas entrevistas com diferentes atores responsáveis pela formulação das políticas e pela mediação com as escolas; e pela pesquisa bibliográfica. **Ambiente e participantes:** Embora as entrevistas não constituam explicitamente o recorte que originou este texto, foram entrevistados alguns dos elaboradores da política curricular e também professores de matemática que atuavam em escolas públicas paulistanas à época. **Coleta e análise de dados:** Os documentos analisados foram obtidos do Centro de Memória da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A análise nos permitiu identificar um conjunto de documentos que conduziam a reorganização curricular. Identificamos, nos documentos, nas entrevistas e na pesquisa bibliográfica, como se deu a participação docente no processo de elaboração curricular. **Resultados:** O “não lugar” atribuído ao trabalho docente nas políticas curriculares prescritivas, como o BNCC, produz ativamente o trabalho docente como frágil, inconsistente, ineficaz e ineficaz, fragilizando-o e favorecendo a sua desprofissionalização. Esse enfraquecimento do trabalho docente, produzido ativamente, é utilizado, como em um ciclo, para justificar políticas curriculares mais centralizadas, mais prescritivas e mais autoritárias. **Conclusão:** uma

Corresponding author: Júlio César Augusto do Valle. Email: julio.valle@ime.usp.br

experiência democrática na política curricular pode reafirmar a autonomia, autoridade e alteridade dos professores. A política curricular de Freire, apesar de seus limites e entraves, apresentou-se capaz de promover e ampliar os espaços de sua participação e construção coletiva e autoral.

Palavras-chave: Currículo; política curricular; Paulo Freire; trabalho docente; Educação Matemática; Autonomia docente.

The teaching participation in curricular elaboration processes: Paulo Freire's democratic experience in São Paulo

ABSTRACT

Background: The Curriculum Reorientation Movement proposed by educator Paulo Freire and carried out in the city of São Paulo, from 1989 to 1992, when he was secretary of education, was an educational management experience that, by developing a public policy for the production of curriculum documents for primary schools, recognized the key position of the teacher's work at school and moved it to the center of the discussion process, inaugurating a dynamic of dialogue and reflection that had not been experienced so far. **Objective:** To think and discuss about which has been the place for teaching work in the curricular policies, as well as its effects on the teaching profession and identity. **Design:** a part of a research already completed, for which documents, interviews and the analysis of the relevant bibliography were taken as the basis for taking and analyzing data from the investigated process. The documents are all those prepared by the management to conduct the curriculum policy in question; Among the interviewees, a small group composed of different actors involved in the curriculum reorientation process (manager, specialist technician, pedagogical advisor and teacher) was used to compose a panel of points of view of the different subjects responsible for the formulation, mediation and execution curriculum policies in schools; and by the bibliographical research. **Setting and participants:** Although the interviews do not explicitly constitute the cut that originated this text, some of the curricular policy makers and also mathematics teachers who worked in public schools in São Paulo at the time were interviewed. **Data collection and analysis:** The documents analyzed were obtained from the Memory Center of the Municipal Education Department of São Paulo. The analysis allowed us to identify a set of documents that led to curriculum reorganization. We identified, in documents, interviews and bibliographical research, how teachers participated in the curriculum development process. **Results:** The “non-place” given to teaching work in the prescriptive curricular policies, such as the BNCC, actively produces the teaching work as fragile, inconsistent, ineffective, and inefficient, weakening it and favoring its deprofessionalization. This weakening of the teaching work, actively produced, is used, as in a cycle, to justify more centralized, more prescriptive, and more authoritarian curricular policies. **Conclusion:** a democratic experience in curriculum policy can reaffirm the autonomy, authority and otherness of teachers. Freire's curriculum policy,

despite its limits and obstacles, presented itself as capable of promoting and expanding the spaces for its collective and authorial participation and construction.

Keywords: Curriculum; curriculum policy; Paulo Freire; teaching work; Mathematics Education; Teaching autonomy

INTRODUÇÃO

O trabalho docente já assumiu diferentes características conforme a organização das sociedades, das forças envolvidas na constituição e controle da educação. O pensamento que se produziu no tempo configura um inventário significativo do que seja o papel do professor nas diferentes formações sociais ao longo do tempo.

Natureza e saberes da docência: das pesquisas à institucionalização e vice versa

Nóvoa (1995, 2009), Tardif (2013), Paulo Freire (1996, 1997), entre muitos outros, têm boa parte da sua obra voltada para a reflexão sobre a profissão docente, os saberes dessa profissão e os significados que se conferem ao trabalho do professor na contemporaneidade. Como denominador comum identifica-se na literatura sobre a questão a compreensão que edifica o trabalho do professor e o vincula ao desenvolvimento social em que a desigualdade, a injustiça e as diferenças sociais se inscrevem no rol de problemas que precisam ser enfrentados, por meio também da educação, para se ter sociedades inclusivas, justas e democráticas.

No plano da institucionalização dos fins da Educação a atual LDB¹ preconiza no seu Art. 2º que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996)

¹ Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>.
Consultado em 10/10/2020.

O professor, como profissional da educação, como sujeito que também aprende enquanto exerce sua profissão tem o seu reconhecimento pontuado na LDB, no seu Art. 61:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e 42 Lei de diretrizes e bases da educação nacional V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996).

E, relativamente à sua formação, em parágrafo único da LDB, identificam-se critérios e parâmetros de reconhecimento da profissão e dos fins da atuação docente:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996).

O tema da formação e do desenvolvimento profissional do professor ganha projeção e torna-se objeto de interesse para análise e investigação sobretudo no contexto de mudança de referências e paradigmas curriculares. Também torna-se elemento de disputa em diferentes processos e espaços, em especial naqueles que dizem respeito à formulação e gestão de políticas públicas educacionais.

De maneira generalizada, diferentes países têm experimentado processos de reforma no campo educacional nas duas últimas décadas. Reciprocamente, a atenção ao papel do professor, ao seu conhecimento e à sua prática lança luzes sobre os processos de inovação curricular observado em diferentes países. Ou seja, a compreensão do papel do professor e da sua prática tem mudado significativamente ao longo do tempo em decorrência da mudança de concepções sobre o processo educativo; de iniciativas locais ou regionais de instituição de projetos educacionais alternativos; assim como, em decorrência, das investigações realizadas e do conhecimento produzido sobre o tema.

São marcos significativos vários estudos realizados com o propósito de investigar a natureza, características e componentes do conhecimento profissional do professor, segundo as perspectivas observadas em Garcia (1997):

- a partir da psicologia cognitiva, Leinhart e Greeno, 1986;
- com o interesse central em analisar os processos de aprender a ensinar, Shulman, 1986, 1987; Wilson et al., 1987; Grossman et al. 1989;
- a partir do trabalho profissional, Llinares, 1991; Bromme, 1988;
- com a atenção centrada na “prática”, Elbaz, 1983; Schön, 1983; Feiman-Nemser & Folden, 1986; Clandinin & Connelly, 1988.

O que se verifica nesse caso é uma mudança de perspectiva em que o elemento novo é a atenção ao conhecimento e ao que o professor é capaz de pensar e fazer a partir do que pensa, ou seja, pode-se dizer que os estudos fazem justiça ao professor e à natureza da sua profissão. O professor passa a ser visto como sujeito ativo no processo de ensino e por isso torna-se indispensável conhecer e compreender seus conhecimentos prévios, percepções e processos de raciocínio que realiza e que orientam sua prática docente. Trata-se de identificar o conhecimento profissional do professor entendido por Llinares & Sanchez (1990) como experiência prática acumulada pelo professor na realização de determinadas tarefas docentes.

Atualmente há um relativo consenso discursivo de que o professor mobiliza uma gama variada de saberes adquiridos nos processos de formação por ele vivenciados e na sua história de vida. Esses saberes docentes têm sido amplamente cartografados, pelos estudos e pesquisas em educação, realizados dentro e fora do país, a partir da década de 1980, quando de maneira mais sistemática a atenção de pesquisadores e formadores de professores foi além do fazer docente – fazer esse reduzido à aplicação de metodologias eficazes (frequentemente pensadas por outros) e transmissão dos saberes da sua disciplina. Tal atenção centrou-se no professor como um sujeito dotado de crenças, concepções, em cuja formação e atuação articulam-se teoria e prática caracterizando-se, no âmbito da formação e da pesquisa sobre a formação do professor, o denominado “paradigma do pensamento do professor” e na sequência, as metáforas do “professor reflexivo” e do “professor pesquisador” com impacto sobre os cursos de formação inicial do professor (Santos, 2016, p. 182)

É importante, entretanto, considerar que da soma de experiências vivenciadas, dos processos de formação e desenvolvimento profissional do professor constituem-se os saberes que são a base de sustentação da atividade docente. De acordo com Santos (2016) desse processo provém o substrato caracterizado pela autonomia, autoridade e alteridade docentes, elementos residuais indissociáveis, inerentes à formação, à natureza do ofício e à condição docente, portanto, constitutivos do ser do professor:

Autonomia em que se busca o sentido ético na escola e na sociedade em que o professor opera segundo regras mínimas de argumentação e convivência democrática e segundo valores históricos, construídos de maneira consensual que embasam tomadas de decisões (Bazán y González, 2007). *Autoridade* que se institui pela gestão do ensino, pela atenção às assimetrias, diferenças e dificuldades individuais que se manifestam na sala de aula com base no domínio da disciplina e da sua abordagem, com base na comunicação, no diálogo, nas interações e na cooperação entre professor e alunos e entre alunos. *Alteridade*, pois sendo a sala de aula um contexto no qual imperam assimetrias e diferenças (entre outras na relação com a Matemática), colocar-se no lugar do outro observando

os diversos estilos de aprendizagem, os tempos de cada um, os significados dados a noções, conceitos e ideias faz do professor o único sujeito que, na relação de ensino-aprendizagem, tem condições de colocar-se no lugar do aluno; interpretar argumentos, identificar e fazer perguntas, avaliar. (Santos, 2016, p. 182)

Esse conjunto de informações somado às suas experiências e história de vida possibilita ao futuro professor, e ao professor no exercício da sua profissão, estabelecer critérios para tomar decisões, perceber condições a serem respeitadas ou criadas e o tipo de estratégias, recursos a serem utilizados ao tratar o conhecimento matemático na sala de aula.

O campo da formação do professor para o ensino de Matemática dialoga com uma perspectiva de caráter axiológico, ético, transdisciplinar e é atravessada por ela produzindo resíduos férteis e constitutivos de um *ethos* profissional desse professor. Entretanto, é forçoso dizer que, nas últimas décadas, a profissão de professores da educação pública brasileira, especialmente os da educação básica, tem se deteriorado de modo acelerado revelando, com frequência, o descaso e abandono do poder público em relação às condições de trabalho e à dignidade profissional.

Ressalte-se que no caso da formação do professor para o ensino de Matemática e da atuação desse professor na escola há um conflito associado uma vez que as representações sociais de Matemática e do seu ensino (que destacam um imagem de disciplina difícil, abstrata, exata, associada à meritocracia, em que se faz uso enfático de verbos no imperativo e de variados tipos de injunções), bem como as abordagens privilegiadas no ensino (mecanicista e estruturalista), geram dificuldades na aprendizagem e na relação que os alunos estabelecem com a Matemática. Sendo necessário, a nosso juízo, uma abordagem centrada na “matematização” do real e na resolução e formulação de problemas que simbolizam o fazer e aprender matemáticos, na aula, mobilizando elementos próprios dessa perspectiva na construção e negociação de significados: as interações sociais, a comunicação, a argumentação, a metacognição, os diferentes raciocínios (indutivo, dedutivo e especialmente o abduutivo) envolvidos na relação dos sujeitos com a Matemática.

Assim a compreensão da natureza do trabalho profissional do professor no processo educativo e dos elementos que o constituem estão plenamente caracterizados de modo que se tem condições suficientes para se formular e desenvolver iniciativas e experiências de acordo com esse legado. Os espaços

de institucionalização da formação do professor têm reconhecido a profissão docente e oferecido diretrizes para a sua formação por meio de referências legais, orientações curriculares para essa formação se realizar minimamente em programas e cursos de formação, muito embora observe-se ser este um terreno de disputa como se pode ver pelo esforço de ajuste dos cursos e seus currículos desenvolvidos nas Universidades, por parte de conselhos de educação, visando a vinculação, tanto na forma como no conteúdo, desses processos de formação a políticas governamentais de produção de base curriculares nacionais.

A pesquisa intensificou-se como elemento subsidiário dessa institucionalização e dessa disputa de interesses. As políticas públicas voltadas diretamente para a formação docente, ou políticas educacionais outras que enxergam no professor um agente repetidor, expropriam o professor desse papel de sujeito ativo, produtivo e propositivo que sabemos ser inerente à sua profissionalidade.

Após a democratização do país, em 1985, ganhou força o debate educacional entre professores, formadores de professores, suas associações e representantes que ingressaram no parlamento. Um movimento ativo da sociedade civil influiu, tanto quanto foi possível, no jogo de forças responsável pela promulgação da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e pela edição de diretrizes e pareceres para a educação básica e formação dos professores em instituições superiores de ensino. Essas duas macro referências legais, portanto, passam a instituir e orientar processos de reformulações curriculares que já vinham sendo produzidas no interior de escolas, entre profissionais e seus grupos ou instituições associativas, bem como nas esferas de formação de professores. Propostas curriculares locais, regionais foram elaboradas antes da LDB/96, porém, na sequência e em consonância com esta, foi priorizada produção de documentos curriculares nacionais (PCN, RCNEI, BNCC) os quais passaram a orientar a produção de currículos oficiais, nas esferas municipal e estadual.

A reformulação curricular promovida na gestão de Paulo Freire, como secretário municipal de educação de São Paulo, ocorre simultaneamente ao processo de elaboração de propostas curriculares em diferentes estados e municípios da federação verificado ainda no período pré-instituição da LDB. Um dos aspectos considerados relevantes era como os professores da educação básica participavam da elaboração de documentos curriculares os quais seriam suporte das suas práticas escolares. Nesse aspecto, a experiência do município de São Paulo era bastante inovadora pois apoiava-se na ideia de tornar mais

horizontal o processo de participação e envolvimento dos docentes nas unidades escolares.

O TRABALHO DOCENTE NA POLÍTICA CURRICULAR DE FREIRE

Autonomia, alteridade e autoridade docentes, na perspectiva de Santos (2016), resultam comprometidas, fragilizadas, desse processo de expropriação e isso vulnerabiliza o trabalho docente que nelas se constitui. O processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017) nos serve de boa ilustração desses processos de expropriação das qualidades docentes, reduzindo-nos a meros executores. Caracterizada como um passo dado “na contramão do PNE”² por Dourado & Aguiar (2018), a BNCC é resultado de um processo gravemente antidemocrático como denunciado por Cássio (2019), que não pode ser descontextualizado, inclusive da gestão indevida de Michel Temer. Como afirmam Cury, Reis & Zanardi (2018), a construção de um documento curricular altamente prescritivo, como é o caso, revela o propósito de “tornar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, que não é, ainda, nem comum, nem nacional, comum e nacional através da obrigatoriedade de seu ensino” (Cury, Reis & Zanardi, 2018, p. 60). Por isso, faz-se tão relevante e necessário denunciar que “enquanto processo histórico há que se destacar que a BNCC não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade” (Dourado & Siqueira, 2019, p. 294).

Ora, não pactuá-la democraticamente com os legítimos *pensantespraticantes*³ do currículo contribui profundamente para esse processo de expropriação do papel inerentemente criativo do trabalho docente,

² Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído por meio da Lei Federal 13.005/2014, como um conjunto de metas e estratégias para enfrentar, no prazo de dez anos, graves questões da educação brasileira, produto de “intensas mobilizações nacionais demonstrando que as entidades nacionais de educação permaneceram mobilizadas pela manutenção, ampliação e consolidação das conquistas do mais amplo e socialmente referenciado direito à educação” (Mendonça, 2018, p. 38).

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

³ Valemo-nos da terminologia que nos sugere a pesquisa de Inês Barbosa de Oliveira (2013) sobre os currículos *pensadospraticados*, a partir das contribuições da Sociologia das Ausências e das Emergências de Boaventura Sousa Santos (2007).

contribuindo para sua *desprofissionalização*. Convergimos, por isso, à defesa de que a concepção que a mobiliza “é tributária de um currículo que desconfia do potencial transformador do contexto vivido, do diálogo e da problematização como princípios orientadores da construção curricular (Cury, Reis & Zanardi, 2018, p. 87). Por isso, *também*, a caracterizamos como desses processos que expropriam e vulnerabilizam o trabalho docente, alienando-o, inclusive, da autonomia que prevê a Lei de Diretrizes e Bases já mencionada.

Posto isso, remetemo-nos às investigações que vêm sendo compartilhadas em trabalhos anteriores (Valle, 2019; Valle & Santos, 2018) cujo propósito consiste em argumentar em favor da tese de que as políticas públicas educacionais mobilizadas por Paulo Freire, como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), e sua equipe⁴, romperam com essa lógica neotecnicista incapaz de reconhecer e de respeitar a autonomia, autoridade e alteridade docentes.

A pesquisa adotou uma orientação metodológica fundamentada na análise documental, em entrevistas e na revisão bibliográfica:

- a) na análise documental das publicações produzidas pela SME-SP, de 1989 a 1992, disponibilizadas pelo Centro de Multimeios e Memória do mesmo órgão. A análise convergiu para os seguintes documentos, cujos conteúdos se relacionavam diretamente com a proposta curricular em foco, a seguir dispostos junto aos seus respectivos anos de publicação:
- *Educação na cidade de São Paulo: um ato de coragem* (1989);
 - *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 1* (1989);
 - *Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade* (1989);
 - *Construindo a educação pública popular: Ano 2* (1990);
 - *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 2* (1990);

⁴ Paul Singer (1996) produziu registros relevantes sobre como foram mobilizados os princípios de descentralização, participação e autonomia nas diferentes áreas da gestão municipal.

- *Cadernos de formação (01) – Série: Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade (1990);*
- *O projeto de interdisciplinaridade na escola (1990);*
- *Construindo a educação pública popular: Ano 3 (1991);*
- *Cadernos de formação (03) – Série: Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade (1991);*
- *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 3 – Problematização da escola: a visão dos educadores, educandos e pais (1991);*
- *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 4 – A criança e o desenho (1991);*
- *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 5 Visão de área (1992);*
- *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 6 – Relatos de prática (1992).*

b) compondo o conjunto das entrevistas, temos:

- agentes responsáveis pela formulação das políticas educacionais, em particular as de currículo, como as diretoras do Departamento de Orientação Técnica (DOT) e do Departamento de Administração e Finanças (DAF), além do Chefe de Gabinete da SME-SP, também sucessor de Freire no cargo;
- membros das equipes responsáveis pela mediação do trabalho com as (e nas) escolas, as coordenadoras dos Núcleos de Ação Educativa; e,

- professores de matemática que lecionavam à época na rede municipal de ensino paulistana⁵;
- c) na revisão bibliográfica e estudo de referenciais teóricos dos campos do currículo e da educação matemática, dedicados à interface com a obra e os princípios freireanos (Valle, 2019).

Com ênfase na política curricular proposta à época, intencionamos enunciar subsídios que nos auxiliem, não a reproduzir a experiência em foco, mas a orientar, de modo crítico, a proposição de políticas em meio às intensas disputas que marcam o campo curricular.

Trata-se, em síntese, conforme discutiremos, de uma experiência democrática com a política pública educacional que não subordina, subalterniza ou secundariza o trabalho docente, mas o reconhece como indispensável para *pensar/fazer* currículo e suas políticas. Antagônico à “Pedagogia dos Diários Oficiais” (Saul, 1998), o Movimento de Reorientação Curricular, como foi denominado, de Freire foi concebido sob uma racionalidade emancipatória, que compreende o currículo

(...) não como um produto, pronto, acabado, para ser consumido, mas como um processo em constante construção, que se faz e se refaz. Fundamentalmente, como um caminho onde **a participação dos atores que interagem no processo educativo é condição da sua construção**. (Saul, 1998, p. 155, grifos nossos)

Reconhecer a participação dos atores que interagem no processo educativo como condição da construção do currículo representa, conforme argumentamos, uma iniciativa que privilegia o trabalho docente ao invés de negligenciá-lo ou menosprezá-lo. Com efeito, os princípios sobre os quais se estrutura a política curricular são os seguintes:

- a) a construção coletiva, que deve se expressar através de um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo;
- b) o respeito ao princípio da autonomia da escola, permitindo que sejam resgatadas práticas valiosas, ao mesmo tempo que sejam criadas e recriadas experiências curriculares que favoreçam a diversidade na unidade;

⁵ Todas as entrevistas realizadas foram transcritas e estão disponibilizadas integralmente junto à referida tese (Valle, 2019).

- c) a valorização da unidade teoria-prática que se traduz na ação-reflexão-ação sobre experiências curriculares. É fundamental que a prática em situações pontualizadas anteceda a ampliação gradativa do processo de construção curricular para as escolas da rede. Esta perspectiva permitirá o aprendizado do processo antes de expandi-lo, possibilitando, ao mesmo tempo, a sistematização tanto do processo como dos resultados da reconstrução curricular;
- d) a formação permanente dos profissionais de ensino que deve partir, necessariamente, de uma análise crítica do currículo em ação, ou seja, a partir do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, através da consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem maior fundamentação, revisão de práticas e superação das mesmas. (São Paulo, 1991, pp. 7-8)

Tais princípios orientaram a política curricular, à qual as escolas podiam aderir sem qualquer obrigatoriedade que ferisse sua autonomia⁶. Dado o caráter inédito dessa política curricular e dos princípios que lhes são subjacentes, na história paulistana, Freire recorreu à parceria com universidades paulistas⁷ para que contribuíssem oferecendo respaldo teórico-metodológico à viabilização da proposta. Em decorrência das parcerias estabelecidas, muitos pesquisadores passaram a acompanhar o cotidiano das escolas que aderissem ao movimento. Nesse contexto,

Freire e os seus colegas saíram do pedestal das universidades e do ambiente asfíxiante da burocracia e aventuraram-se nas favelas miseráveis e nas carteiras desengonçadas dos alunos. Não há dúvida de que os passos ousados dados com iniciativas

⁶ Às escolas cujas equipes de professores não desejassem aderir à proposta da Ação Pedagógica pela via Interdisciplinaridade (ou “Projeto Inter”, como ficou popularmente conhecido entre os professores) era facultada a possibilidade de submissão de outros projetos em torno dos quais as escolas se organizavam ou desejavam se organizar. Havia financiamento público para estes projetos (Valle, 2019), assim como havia para aquelas que aderissem.

⁷ Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). As equipes de pesquisadores, que também aprendiam cotidianamente com o ineditismo da proposta, acompanhavam o trabalho docente, subsidiando-o por meio de um papel de interlocução privilegiada.

como a do Projecto Inter definitivamente trouxeram mudanças qualitativas às escolas públicas do município durante o governo do PT. Nas palavras de um dos seus principais teóricos, "conseguimos criar, em teoria e na prática, um novo conceito de elaboração de um currículo participado, no qual as várias equipes envolvidas – professores, especialistas da SME-PT, conselheiros universitários – em constante e sistemática interação entre si, construíram em conjunto o caminho a seguir". (Torres, O’Cadiz & Wong, 2002, p. 112)

O Movimento de Reorientação Curricular foi sistematizado e registrado num conjunto de seis documentos, que se tornaram popularmente conhecidos como “os caderninhos”. Seus exemplares impressos chegavam a todas as escolas da rede municipal. O primeiro deles, dedicado à problematização da escola, reunia as perspectivas dos educadores, dos educandos e de suas famílias sobre “a escola que temos” e “a escola que queremos”⁸ (Saul, 1998), indispensáveis ao Movimento de Reorientação Curricular.

A partir da problematização da escola, procedia-se ao estudo da realidade para identificação dos temas geradores⁹, conceito central na concepção da Pedagogia do Oprimido (Freire, 2012). e esse movimento foi sistematizado nos documentos seguintes:

Era esperado que o caminho do ensinar e do aprender fosse mais ou menos por etapas como: partir de um tema eleito pela comunidade escolar e/ou grupo em sala de aula – por isso, em geral, fora do terreno de uma disciplina propriamente escolar –, problematizar tal tema junto aos alunos, levando-os a formular questões e, a partir das questões formuladas,

⁸ Este é, inclusive, o título do documentário que compartilha parte das entrevistas realizadas no decorrer da investigação de doutorado de Valle (2019). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hAsYQd7afO0>

⁹ Os temas geradores, parte fundamental da Pedagogia do Oprimido de Freire (2012, p. 120) são definidos a partir de sua concepção de que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”. Para ser mais específico, Freire (2012, p. 126) argumenta no sentido de que os temas geradores sejam identificados a partir do que chama de “situações-limite”, isto é, situações presentes, existenciais, concretas que imponham limites, restrições, à vocação ontológica de todo ser humano de “ser mais”.

desenvolver os conhecimentos ditos escolares. (Forner & Domite, 2014, p. 160)

Após elucidar e discutir, nos documentos posteriores, os desdobramentos da proposta curricular no âmbito das disciplinas escolares, chegamos ao sexto e último documento publicado, que constitui o Caderno de Relatos de Prática. Como seu título sugere, o documento “resgata algumas práticas de educadores que vêm empreendendo a reorientação curricular através da sua ação cotidiana na sala de aula” (São Paulo, 1992, p. 1). Na mesma página do documento, lemos que “cada relato vem acompanhado de algumas reflexões e referências nas quais as equipes dos NAE¹⁰, DOT e Assessoria das Universidades enfatizam alguns aspectos fundamentais”.

Ademais, cumpre-nos sublinhar que não configurava um propósito desse último caderno se tornar um “livro de receitas” ou, como consta no próprio documento, “divulgar aulas modelo”. O propósito consistia em, ao invés disso, “divulgar algumas experiências, dentre as muitas que existem na Rede, que auxiliem os educadores a refletir, pesquisar e criar seus próprios caminhos a partir do que outros já percorreram” (São Paulo, 1992, p. 2).

Os comentários elaborados pelos especialistas, pesquisadores, sobre as práticas pedagógicas compartilhadas nos cadernos, contribuíam para o movimento de “ação-reflexão-ação”, de reflexão sobre a própria prática, reconhecido por Freire como parte inalienável do trabalho docente. Para o educador, “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 1997, 40).

Por esse motivo, a publicação dos cadernos com relatos de professores sobre suas práticas, comentadas por especialistas, se convertia numa ferramenta interessante de formação permanente da rede municipal, que poderia aprender, tendo os relatos como parâmetros, uma maneira de identificar o que funcionou, o que não funcionou e, principalmente, caminhos para superar o que não funcionou.

¹⁰ Após uma reforma administrativa, as antigas Delegacias Regionais de Ensino são reconfiguradas como Núcleos de Ação Educativa (NAE) que trabalhariam intermediando a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e as escolas de cada região. Sublinhamos o fato de que a mesma reforma administrativa instituiu os NAE como unidades executoras, instrumentalizando-as, também de forma inédita no município, também financeiramente (Valle, 2019).

Nos documentos orientadores, identificamos também que, neste caso, “a concepção de formação aqui é de que nossos professores possam: a) conhecer melhor aquilo que já conhecem; b) conhecer aquilo que ainda não conhecem; c) produzir um novo conhecimento, conectado aos seus interesses, como um saber-instrumento” (São Paulo, 1990, p. 32). Mais uma vez, se destaca a relevância e a necessidade de que esse seja um movimento acompanhado pelo olhar crítico dos especialistas, o que se revela no trabalho de leitura crítica, comentada, das práticas pedagógicas já em curso. Ao incorporá-las, Freire e sua equipe permitem que práticas realizadas de maneira localizada, contingencial, sejam objetos de estudo de toda a rede municipal, inserindo-as num movimento mais amplo de *fazerpensar*¹¹ currículo de maneira crítica.

Evidencia-se, assim, mais um pressuposto do Movimento de Reorientação Curricular: o de superar a dicotomia entre quem pensa e quem faz currículo, tão presente nas políticas curriculares brasileiras, em especial em seu caso mais recente.

A proposta de Freire se constitui, então, na oposição – e potencial superação – dessa estrutura paradigmática das políticas curriculares que, incorporando o defeito da modernidade de aplicar a lógica da produção fabril, em larga escala, ao contexto escolar, intenciona que diferentes professores em diferentes escolas e contextos executem/reproduzam o mesmo currículo prescrito. A perspectiva freireana mobilizada em sua política curricular configurou-se na proposição de que o currículo oficial se tornasse permeável aos currículos em ação, já em curso, da rede municipal. Trata-se do reconhecimento do caráter artesanal do currículo, no âmbito de uma política em que professores, escola e comunidade escolar, Secretaria e universidades parceiras estão, de fato, debruçados sobre o trabalho pedagógico.

No mesmo Caderno de Relatos de Prática, o Documento 6, encontramos relatos de professores que trabalharam com cálculo mental, relações de proporcionalidade entre salário e cesta básica, visitas à padaria, jogos lógicos, consumo de água, mensuração de alturas e volumes, áreas de casas e da escola, visitas ao supermercado, experiências de geometria com hortas, práticas de avaliação e preparo de um bolo de fubá. Na leitura dos organizadores do documento, “em cada um dos relatos podemos reconhecer

11 Valemo-nos, aqui, de uma possibilidade enunciativa utilizada para explicitar a busca por dissolver/enfrentar certas dicotomias na própria maneira de enunciá-las (Oliveira, 2013).

inúmeras atitudes do educador consideradas positivas dentro de nossa proposta, algumas das quais, uma vez exercida, dificilmente deixará de fazer parte do cenário e desempenho pedagógico desse educador” (São Paulo, 1992, p. 97). São, como afirmam, “processos de mudança irreversíveis”.

Os relatos, ainda mesclando elementos de pedagogias tradicionais com atitudes ousadas, revelam com nitidez as marcas de um movimento contínuo, permanente, de reflexão sobre a própria prática, que não se encerra. Há, ainda, a afirmação de que “o professor que inicia seu trabalho em sala de aula com um diálogo sobre um assunto do cotidiano do aluno, orientando a discussão para problemas que podem gerar conhecimento matemático provavelmente não voltará a ser um mero transmissor de conteúdos previamente estabelecidos” (São Paulo, 1992, p. 97). Nesse documento, portanto, o que nos chama a atenção é o fato de sintetizar a busca de todo o Movimento de Reorientação Curricular que, conforme afirmam seus organizadores, consiste em uma “metodologia de trabalho que envolve o educador na prática de pensar e fazer currículo” (p. 99).

A gestão, à época, também se dedicou à luta para garantir as condições necessárias à efetivação do trabalho docente, em sua inteireza, especialmente sob a perspectiva de um currículo crítico, popular e democrático. De um lado, alteraram-se as estruturas de trabalho:

Ao propor no novo *Regimento Comum das Escolas Municipais* o sistema de ciclo, a gestão considerou que a escola deveria investir no trabalho coletivo, para que esse sistema funcionasse. Para garantir esse trabalho coletivo, foi criada a Jornada de Tempo Integral do professor (pela qual o professor receberia o equivalente a 30 horas), composta de:

- a) 20 horas de trabalho com aluno, em sala de aula;
- b) 10 horas de trabalho de preparação de aula, trabalho coletivo e atendimento à comunidade. (Oliveira, 2002, pp. 72-73)

A Jornada de Tempo Integral, mencionada acima, ainda hoje é reconhecida como um marco na história da rede municipal paulistana, tornando-se amplamente reconhecida como política pública necessária e eficaz no sentido de promover as condições de trabalho demandadas pela docência. Com efeito, a iniciativa converge para aquilo que se tornaria, em 2008, uma grande conquista para a docência na Educação Básica brasileira: com a Lei 11.738/2008, que instituiu o piso salarial do magistério, também se estabeleceu que fosse reservado um terço da jornada semanal dos professores para

atividades de planejamento, pesquisa e formação (Fernandes & Rodriguez, 2011).

Tratava-se de um movimento de construção não somente de uma nova lógica de trabalho para as escolas, mas, sobretudo, de uma mudança na gestão do trabalho pedagógico, o que implicava também outra lógica de sua organização e de seu financiamento. De outro lado, em paralelo à construção da jornada específica para estudos e planejamento, instalaram-se as possibilidades de formação permanente, também necessária à estruturação do Movimento de Reorientação Curricular. Ao organizá-la, seus proponentes sistematizaram os princípios sobre os quais a formação permanente se daria:

Os princípios subjacentes ao programa de formação de educadores, proposto em sua gestão, foram assim enunciados: a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (Saul, 2012, p. 402)

Os princípios citados no excerto acima são elucidativos do que se pretendeu construir de 1989 a 1992 em São Paulo na direção de efetivar o Movimento de Reorientação Curricular. Trata-se, sob nossa perspectiva, de um processo fundamentado em uma tríade de pilares fundamentais à consecução do que Freire e sua equipe desejavam para a rede municipal:

- a estrutura funcional, garantida por meio da proposição de um Regimento que institua parte da jornada para que os professores dispusessem do tempo necessário à formação, assim como a construção, cuidadosamente pactuada com a rede municipal, de um Plano de Carreira do Magistério Público, aprovada em

unanimidade pela Câmara Municipal de Vereadores no último ano de governo (Valle, 2019);

- - um programa de formação permanente que, construído sobre os princípios mencionados, garantiu aos professores as condições intelectuais e de acompanhamento para realização da proposta; e, finalmente,
- - a adesão das escolas que desejassem participar como critério para inclusão/participação no Movimento de Reorientação Curricular, proporcionando também financiamento público às escolas que desejassem construir outros projetos e propostas pedagógicas.

Esse conjunto, com as ações construídas em outros âmbitos da gestão municipal (Singer, 1996; Chauí, 1995), proporcionou outro reconhecimento ao trabalho docente, aos *saberesfazer*s da docência aprendidos na experiência. Não só isso: a assunção de que não se pode construir políticas curriculares a despeito do trabalho docente, desprezando-o ou simplesmente o ignorando, apresentou-se atrelada à necessidade de proporcionar condições dignas e concretas para o trabalho docente. Isto é, o reconhecimento de que os professores não são meros executores ou reprodutores de currículos prescritos – inclusive porque o trabalho docente é constituído por hibridismos e recontextualizações de diferentes tipos (Ball, 2001) – nos subsidia a reivindicação de condições concretas, leia-se ‘inclusive salariais’, de realização deste trabalho, que envolve planejamento, elaboração, criação, invenção e pesquisa.

Existiram, como se deve esperar, obstáculos e entraves enfrentados por Freire e sua equipe na SME-SP. Alguns se destacam, com maior ênfase, nas entrevistas realizadas com os professores de matemática que ensinavam na rede municipal à época:

- a resistência, de caráter político-ideológico, ao projeto apresentado por Paulo Freire e Luiza Erundina;
- uma tendência à simplificação reducionista da compreensão dos temas geradores mobilizada nas práticas pedagógicas da rede municipal, implicando limites à reorganização curricular e ao aprofundamento dos conhecimentos matemáticos;
- os problemas derivados da falta de recursos para garantir as mesmas condições de acompanhamento para todas as escolas, em

especial durante a expansão do movimento, que, em quatro anos, parte de dez escolas e atinge mais de trezentas¹².

Com efeito, tais aspectos, problemáticos ou limitantes no contexto da proposta freireana, evidenciam que a “presença”, a participação docente nesses processos de elaboração curricular depende de que lhes sejam asseguradas as condições para participação. O problema se configura, portanto, quando não há sequer condição para participação.

A AUSÊNCIA DA AUTORIA DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES

Santos (2002) criticando a existência de uma certa razão indolente, preguiçosa, cuja natureza está discutida em sua obra, afirma que essa racionalidade nos tem conduzido sistematicamente, em diferentes áreas, ao desperdício da experiência. No contexto dessa razão indolente, que desperdiça a experiência, Santos (2020, p. 28) argumentará “que muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não existente, e por isso a armadilha maior para nós é reduzir a realidade ao que existe”. Isso significa que somos levados ativamente a perceber como frágil, inconsistente, ineficaz ou mesmo ausente/inexistente certos procedimentos, costumes, *pensaresfazeres*, indivíduos, comunidades, culturas, epistemologias.

Em oposição à razão indolente, essa “racionalidade preguiçosa, que realmente produz como ausente muita realidade que poderia estar presente” (Santos, 2007, p. 20), dedicamo-nos, em síntese, à crítica do modo como as políticas curriculares oficiais têm sistematicamente invisibilizado, construindo como ausentes, os currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2013), propostas curriculares que lograram êxito respeitando a autonomia docente e das escolas, as práticas cotidianas emancipatórias, os inéditos-viáveis (Freire, 2012), tão necessários à emancipação. Valemo-nos, por isso, da expressão currículos *pensadospraticados*:

(...) recentemente criada com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação. Assim, substituímos o termo currículos

12 Para compreensão destes e de outros entraves e obstáculos enfrentados durante a construção da política curricular freireana, recomendamos a leitura de Valle (2019), com ênfase no tópico “3.4. As rugosidades da realidade na construção artesanal do currículo”

praticados, anteriormente utilizado, por esse. Isso porque entendemos que existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas. (Oliveira, 2013, pp. 3-4)

Práticas emancipatórias já em curso sistematicamente produzidas como ausentes, precárias, contingentes, impuras, todas desperdiçadas por nossa racionalidade indolente incapaz de reconhecê-las como práticas capazes de nos informar sobre possibilidades e limites, tensões e potencialidades, obstáculos e caminhos da própria prática. A preocupação de Oliveira (2013), nesse sentido, nos remete à Sociologia das Ausências (Santos, 2020), na medida em que denuncia que “boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática dos sujeitos que constituem a escola” (Alves et al, 2002, p. 41), produzindo ausência em seu lugar.

A problemática, para Santos (2002; 2007), está no desperdício de múltiplas e diversas experiências, mas também, mais gravemente, no fato de que tais experiências, em distintos campos de práticas sociais, são produzidas ativamente como inexistentes, desimportantes, irrelevantes e ausentes. Ao conjunto de maneiras como são produzidas essas ausências por nossa razão indolente, preguiçosa, Santos (2007, p. 28) dá o nome de Sociologia das Ausências, responsável por “tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo”.

Cinco formas de monocultura – do saber e do rigor, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escala dominante e do produtivismo capitalista – se articulam para invisibilizar sistematicamente experiências já em curso e tudo que nelas há de emancipatório, desperdiçando-as. Sob essa perspectiva, Oliveira (2013, p. 12), assume a importância do “desenvolvimento cotidiano de práticas participativas e solidárias em todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos, bem como a busca de ampliação de sua institucionalidade, assumem, nesse sentido, importância capital na tessitura da emancipação social”. Não se pode, afinal, conceber as propostas curriculares como espaço para prescrever mudanças a uma prática que se desconhece!

Argumentamos, aliás, subsidiados pela concepção de que “uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo”, como sublinham Alves et al (2002, p. 41). Não se trata de ingenuamente supor que os professores sabem tudo, mas de também evitar a ingenuidade que seria supor que nada sabem (Cortella apud Valle, 2019). Mais do que isso, importa-nos reconhecer o que já vem sendo *pensadopracicado* pelos legítimos praticantes do currículo para que, possamos compreender, inclusive, possibilidades e alternativas para com eles interagirmos, como faziam os pesquisadores das universidades parceiras à época de Freire.

Queremos afirmar, em síntese, que a ausência do trabalho docente nas políticas curriculares é ativamente produzida como ausência, ao contrário do que se construiu na experiência democrática de Freire. Esse “não-lugar” conferido ao trabalho docente nas políticas curriculares prescritivas, tais como a BNCC, produz ativamente a docência como frágil, inconsistente, ineficaz, ineficiente, fragilizando-a e favorecendo sua desprofissionalização. Essa fragilização do trabalho docente, produzida ativamente, é utilizada, como num ciclo, para justificar políticas curriculares mais centralizadas, mais prescritivas, mais autoritárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. (Freire, 1997, p. 38)

Na apresentação da BNCC, elaborada pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, no contexto de um governo ilegítimo, lemos que o documento foi “**preparado por especialistas** de cada área do conhecimento, com a **valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil**” (Brasil, 2017, p. 5, grifos nossos).

As políticas curriculares construídas sob a égide desse paradigma se dão numa direção, isto é, partem dos gabinetes, das secretarias, dos órgãos oficiais da Educação e, em última instância, do próprio Ministério, rumo às escolas. Essa, porém, pode ser vista como apenas mais *uma* vetorização

possível das/nas políticas públicas de currículo, inclusive como um processo verticalizado de produção das políticas. Caracterizar esse movimento de produção de políticas públicas de currículo, marcado por um processo que, ao mesmo tempo, parte dos gabinetes em direção às escolas de maneira e o faz de maneira verticalizada, preservando as hierarquias de construção, sistematização e circulação de saberes, nos permite identificá-lo como “um *vetor* dessas políticas” (Valle, 2019, p. 18).

Há subjacente a esse vetor, sua indevida naturalização, que nos faz considerá-lo como único, natural ou mesmo esperado. Nesse sentido, o estudo do Movimento de Reorientação Curricular nos traz indícios de que é possível romper essa vetorização, propondo em seu lugar seu inverso. Afinal, a política curricular freireana configura uma ruptura paradigmática em relação às tradicionais políticas de currículo, porque inverte o vetor de produção dessas políticas.

Considerar o texto de apresentação da Base Nacional Comum Curricular, assim como suas concepções subjacentes (Galian & Santos, 2018), em relação às políticas curriculares freireanas praticadas no período destacado nos possibilita verificar, com ainda mais nitidez, a inversão do vetor a que nos referimos. Na mesma medida em que o texto de Mendonça Filho apresenta um documento preparado por especialistas, com a valiosa participação de professores e da sociedade, Freire e sua equipe nos proporcionam outra possibilidade: “a de um currículo **construído** coletiva e artesanalmente **por professores e sociedade**, com uma **valiosa contribuição de especialistas** de diferentes áreas” (Valle, 2019, p. 217).

Conforme aprendemos com a experiência democrática de Freire em São Paulo, é possível inverter o vetor de produção das políticas curriculares. É possível reconhecer, respeitar e considerar efetivamente o trabalho docente nessas políticas, construindo oportunidades para a participação dos professores nos processos de elaboração curricular. Assumi-lo como possibilidade inscrita na história da educação brasileira implica, portanto, recusar enfaticamente toda política educacional responsável pela produção ativa do trabalho docente como ausente, inconsistente e desqualificado – políticas responsáveis por comprometer, como vimos, nossa autonomia, alteridade e autoridade, constituintes da docência.

Outras experiências, reconhecendo-as, favorecem a participação dos professores nas políticas curriculares. Que possamos resgatá-las, fomentá-las e reivindicá-las onde não existirem! Afinal, há vida inteligente nas escolas!

AGRADECIMENTOS

Este artigo se originou de uma pesquisa que dependeu, em grande medida, do apoio do Centro de Memória e Multimeios da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, cujos servidores públicos atenderam-nos sempre pronta e atenciosamente. Agradecemos grandemente pelo auxílio,

DECLARAÇÃO DA CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Os autores JV e VMS discutiram em conjunto o percurso teórico-metodológico assim como a fundamentação teórica subjacente ao texto, elaborando-o conjuntamente.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados, as entrevistas e os documentos que possibilitaram os resultados deste estudo serão disponibilizados pelo autor correspondente, JV, mediante solicitação razoável

REFERÊNCIAS

- Alves, N., Macedo, E., Manhães, L. & Oliveira, I. B. (2002). *Criar currículo no cotidiano*. Cortez.
- Apple, M. & Nóvoa, A. (Eds.). (1998). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto Editora.
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículos sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Bazán, D. & González, L. (2007). Autonomia profesional y reflexion del docente: una resignificacion desde la mirada critica. *Rexe – Revista de Estudios y Experiencias en Educacion*, 11, 69-90.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2017) *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Federal nº 9.394/1996*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html

- Brasil. (2008). *Lei Federal nº 11.738 de 2011*. Brasília/DF, 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm
- Cássio, F. (2019). Existe vida fora da BNCC? In: Catelli Jr., R. & Cássio, F. (Eds.). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. Ação Educativa.
- Chauí, M. (1995). Cultura política e política cultural. *Estudos Avançados*, 9(23), 71-85.
- Cury, C. J., Reis, M. & Zanardi, T. (2018). *A Base Nacional Comum Curricular: dilemas perspectivas*. Cortez.
- Domite, M. C. S.; & Forner, R. (2014). Um encontro entre Paulo Freire e a educação matemática: Maria do Carmo Domite instigada por Régis Forner. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(1), 157-172.
- Dourado, L. F. & Aguiar, M. A. (Eds.). (2018). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. ANPAE.
- Dourado, L. F. & Siqueira, R. M. (2019). A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *RBP AE*, 35(2), 291-306.
- Fernandes, M. D. & Rodriguez, M. (2011). O processo de elaboração da Lei n. 11.738/2008: trajetória, disputas e tensões. *Revista HISTEDBR*, Campinas, 41, 88-101.
- Freire, P. (1996). *À sombra desta mangueira*. Olho d'Água.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *A educação na cidade*. Cortez.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Galian, C. A. & Santos, V. M. (2018). Concepções em disputa nos debates sobre a BNCC: educação, escola, professor e conhecimento. In: Godoy, E., Silva, M. A. & Santos, V. M. (Eds.). *Currículos de matemática: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matemática*. (p. 165-188). Livraria da Física.
- Garcia, M. M. (1997). *Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: El concepto de función como objeto de enseñanza-aprendizaje*. GIEM-Kronos.

- Llinares, S. & Sánchez, V. (1990). *Teoria y práctica en Educación Matemática*. Alfar.
- Mendonça, E. (2018). PNE e Base Nacional Comum Curricular: impactos para a gestão. In: Dourado, L. F. & Aguiar, M. A. (Eds.). (2018). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*, 34-37. Recife: ANPAE.
- Nóvoa, A. (1995). *Os Professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. EDUCA.
- Oliveira, E. C. (2002). *Currículo recomendado, ensinado e aprendido: o currículo de Matemática da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Arte & Ciência.
- Oliveira, I. (2013). Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados/praticados. *Revista e-curriculum*, 8(2), 1-22.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação (SME). (1990). *Cadernos de formação: Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade (01)*. SME.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação (SME). (1991). *Construindo a educação pública popular*. SME.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação (SME). (1992). *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 6 – Relatos de prática (Matemática)*. SME.
- Santos, B. S. (2002). *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Cortez.
- Santos, B. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Boitempo.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.
- Santos, V. M. (2016). PNE e condição docente: para uma ontologia do trabalho docente. *Zetetiké*, 24(1), 173-188.
- Saul, A. M. (1998). A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: Apple, M. & Nóvoa, A. (Eds.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. (p. 151-166). Porto Editora.

- Saul, A. M. (2012). A construção da escola pública, popular e democrática na gestão Paulo Freire no município de São Paulo. In: *Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)*, 2012, Campinas. (p. 395-406). Editora da Unicamp.
- Singer, P. (1996). *Um governo de esquerda para todos: Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo (1989-92)*. Brasiliense.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás . *Educ. Soc. [online]*, 34(123), 551-571.
- Torres, C. A., O'Cadiz, M. P. & Wong, P. (2002). *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. Cortez.
- Valle, J. C. A. (2019). *Inversão do vetor nas políticas curriculares: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992)*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Valle, J. C. A. & Santos, V. M. (2018). Inverter o vetor do currículo: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire no centro do debate. *Revista e-curriculum*, 16(4), 1207-1233.