

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Valle, Júlio César Augusto

O Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992): contribuições para a reflexão curricular

Pedagogía y Saberes, núm. 56, 2022, Janeiro-Junho, pp. 29-40

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13122>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614074309003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

O Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992): contribuições para a reflexão curricular

29

Freire's Curricular Reorientation Movement in São Paulo (1989-1992): Contributions for a Curricular Reflection

El Movimiento de Reorientación Curricular de Freire en São Paulo (1989-1992): contribuciones para la reflexión curricular

Júlio César Augusto Valle *

Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2020
Fecha de aprobación: 06 de julio de 2021

Para citar este artículo

Valle, J. (2022). O Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992): contribuições para a reflexão curricular. *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13122>

* Doutor em Educação, professor da Universidade de São Paulo. Correio: julio.valle@ime.usp.br

Resumo

O propósito deste texto consiste em apresentar e discutir aspectos relevantes do Movimento de Reorientação Curricular construído por Paulo Freire e sua equipe em São Paulo, de 1989 a 1992, quando o educador atuou como Secretário Municipal de Educação da gestão da prefeita Luiza Erundina. Portanto, propondo sinalizar contribuições para a reflexão curricular – tensões, provocações e questões, apresentamos brevemente algumas características do Movimento que ensejaram, como argumentamos, uma construção crítica popular e democrática da política curricular. Conclui-se destacando tanto a inversão do vetor da política curricular, como o resgate do sentido público da escola pública como contribuições endereçadas a tensionar e problematizar o modo como as políticas curriculares têm sido conduzidas.

Palavras-chave:

política curricular; Paulo Freire; currículo; escola pública

Abstract

The purpose of this text is to present and discuss relevant aspects of the Curriculum Reorientation Movement built by Paulo Freire and his team in São Paulo, from 1989 to 1992, when the educator served as Municipal Secretary of Education for the administration of Mayor Luiza Erundina. Proposing to signal contributions to the curricular reflection -tensions, provocations, and questions-, we briefly present some characteristics of the Movement that gave rise, as we argue, to a popular and democratic critical construction of curricular policy. It concludes by highlighting both, the inversion of the curriculum policy vector and the rescue of the public meaning of the public school as contributions addressed to tension and problematize the way curriculum policies have been conducted.

Keywords:

curriculum policy, Paulo Freire, curriculum, public school

Resumen

El propósito de este texto es presentar y discutir aspectos relevantes del Movimiento de Reorientación Curricular, construido por Paulo Freire y su equipo en São Paulo, de 1989 a 1992, cuando el educador se desempeñaba como Secretario Municipal de Educación para la administración de la alcaldesa Luiza Erundina. Por lo tanto, se proponen aportes a la reflexión curricular -tensiones, provocaciones y cuestionamientos-, se presentan brevemente algunas características del Movimiento que dio lugar, como argumentamos, a una construcción crítica popular y democrática de la política curricular. Se concluye destacando tanto la inversión del vector de políticas curriculares, como el rescate del sentido público de la escuela pública como aportes dirigidos a tensionar y problematizar la forma en que se han conducido las políticas curriculares.

Palabras clave:

política curricular; Paulo Freire; plan de estudios; escuela pública

Introdução

29 Setembro 1988 - A um mês e meio da eleição que define o nome do novo prefeito de São Paulo, os jornais "O Estado de S. Paulo" e "Jornal da Tarde" publicam pesquisa de opinião sobre as preferências dos eleitores paulistanos. O candidato Paulo Maluf, do PDS, está disparado na frente, com 30% das intenções de voto. Em segundo lugar, com 14%, aparece João Oswaldo Leiva, do Vers., o candidato do governador do Estado, Orestes Quéricia. E em terceiro a zebra da disputa, a deputada estadual Luiza Erundina, do PT, somando 12%. (Vers., 1996, p. 25)

16 Novembro 1988 - O Brasil fica sabendo que São Paulo, uma das quatro maiores cidades do mundo, com 10 milhões de habitantes, tem, pela primeira vez na história, uma prefeita eleita. (PATARRA 1996, p. 28)

Ao contrário do que era possível prever dias antes, Luiza Erundina, *zebra da disputa*, venceu as eleições municipais em São Paulo (SP). Eleita com um projeto de governo "democrático e popular", que propunha articuladamente como princípios: a descentralização, a autonomia e a participação (Singer, 1996; Chauí, 1995; Freire, 1997). Em um contexto de redemocratização recente, um ano após a promulgação da Constituição Federal de 1988, é de esperar que essa experiência tenha sido excepcional, como nos mostram estudos de diferentes áreas (Singer, 1996; Chauí, 1995; Patarra, 1996). Porém, há, para a história da educação, a singularidade de que o Secretário Municipal de Educação de Luiza Erundina, de 1989 a 1991, foi Paulo Freire:

E por que aceitei ser secretário da Educação da cidade de São Paulo? Em primeiro lugar, porque sou secretário de uma administração do Partido dos Trabalhadores e particularmente da prefeita Luiza Erundina. Isto é, porque posso dizer, em programas de TV e aos jornais e rádios, que, na Secretaria da Educação, "cartão" e injunções políticas não se sobrepõem ao direito de ninguém. Em segundo lugar porque, se não tivesse aceitado o convite honroso que fez Erundina, teria, por uma questão de coerência, de retirar todos os meus livros de impressão, deixar de escrever e silenciar até a morte. E este era um preço muito alto. Aceitar o convite é ser coerente com tudo o que disse e fiz, era o único caminho que eu tinha. (1999, p. 62)

Para composição do secretariado que a assessoraria, Erundina nomeou pessoas de sua confiança e também pessoas de grande prestígio em seus respectivos campos de atuação. Este foi o caso, por exemplo, de Paulo Freire, para a educação; Marilena

Chauí, para a cultura; e Hélio Bicudo, para Negócios Jurídicos, Eduardo Jorge, para a saúde, e mesmo Paul Singer para o planejamento (Patarra, 1996). Para Arelaro e Saul (2017, p. 305), Erundina tinha muitas desvantagens "para governar uma São Paulo elitista e preconceituosa", porém, houve uma grande vantagem, que Arelaro destaca como "uma questão também muito interessante que o governo da Luiza teve, e que não se repetiu em nenhum dos governos do PT", isto é, o fato de que "Erundina escolheu, na verdade, secretários municipais de envergadura de ministros", aglutinando em torno de si "uma equipe da maior competência política, profissional e ética".

Sob a perspectiva de Gadotti e Torres:

Paulo Freire era a opção mais lógica. Membro-fundador do PT, membro da Comissão de Educação do partido, presidente da Fundação Wilson Pinheiro, do PT, e verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica. Os trabalhos de Paulo Freire têm reconhecimento nacional e internacional. A obra de Freire tem suscitado múltiplas polêmicas, convidando à experimentação educativa e à inovação. Enfim, sua obra tem sido objeto de leituras, textos acadêmicos, teses doutorais, no Brasil e no mundo inteiro. (1999, p. 2)

Com efeito, a potencialidade de ter Freire à frente de um órgão governamental responsável pela educação pública na maior cidade do país, foi reconhecida por ele mesmo como uma oportunidade de mobilizar suas teorias e experiências no enfrentamento do que sua própria leitura de mundo caracterizava como nossa inexperiência democrática (Freire, 2012). Anos após, o fim de seu ciclo como administrador público, Freire escreveu:

Assumir a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, ao lado do grande desafio e responsabilidade que isso representa, é para mim, sem dúvida, o momento de buscar pôr em prática um conjunto de propostas com que há muito venho sonhando e sobre o que venho escrevendo e discutindo. Considero, no entanto, que as ideias que venho apresentando e defendendo, tanto em minhas obras como em minha atuação como professor no Brasil e no exterior, são compartilhadas também por educadores progressistas que desejam uma escola pública democrática responsável, séria. Por isso, tenho-me referido à necessidade de mudar "a cara da escola" nesta administração porque tenho certeza de que essa escola que expulsa os alunos (e isto tem sido chamado de "evasão escolar"), que reproduz as marcas de autoritarismo deste país, nas relações dos educadores com os alunos, que tem

bloqueado a entrada dos pais e da comunidade na escola, não tem uma “cara” de que se possa gostar e manter. (1999, p. 96)

O cenário encontrado por Erundina, seus secretários e secretárias, denunciava o descaso e o descuido da ação do poder público nas mais diferentes searas do município. Sob a perspectiva de Singer (1996, p. 37), esse cenário se constituiu como “resultado de uma política de terra arrasada praticada por Jânio, que objetivava concentrar todos os recursos numa meia dúzia de grandes obras”. Em sua primeira reunião com seu secretariado, a prefeita fez uma análise, segundo a qual tal cenário não se devia apenas à política da gestão anterior, mas ao descaso de muitas administrações, reiterando que a missão de seu governo seria “quebrar essa tradição de negligência dos serviços prestados pela municipalidade” (Singer, 1996, p. 38).

Por si, colocar-se a par da situação de cada secretaria já resumia enorme desafio. Para se ter ideia disso, recorremos à descrição de Cortella (1992, p. 56), sucessor de Freire na gestão: “Quando assumimos a gestão da SME em 1989, não existiam dados a respeito do número preciso de escolas municipais; oscilavam entre 640 e 652”, de modo que demorou certo tempo até se poder afirmar, com precisão o número de escolas da rede. Descoberto o número exato, identificou-se que a maioria das escolas da rede municipal demandava algum tipo de intervenção física mais ampla “por serem barracões ou estarem em precaríssima situação, a ponto de termos interditado 14 escolas já de início, por padecerem de risco iminente de desabamento”. Parte da complexidade da gestão de uma cidade como São Paulo, em especial no contexto em que Erundina e sua equipe foram eleitos, está sintetizada no trecho seguinte:

A Prefeitura do Município de São Paulo é responsável por 10 milhões de habitantes, cifra que aumenta ao ritmo de cerca de 200.000 habitantes por ano. Cerca de um terço da população do município se encontra em situação crítica de pobreza, o que significa depender vitalmente dos serviços públicos para a sua sobrevivência e inserção social. (...) Os problemas estruturais herdados pela Administração que assumiu em 1989 foram imensos: déficit de um milhão de habitações, marginalizando um milhão de pessoas em favelas e três milhões em cortiços; mancha urbana de 1.500 quilômetros quadrados, dos quais 950 impermeabilizados, criando uma gigantesca bacia de captação de águas pluviais; décadas de insuficientes investimentos em infraestrutura, necessitando ser recuperada; uma cidade inundada por 4 milhões de veículos, resultado da crônica falta de investimentos nos transportes

públicos, com sérias consequências em termos de poluição e de perda de qualidade de vida; 12.000 toneladas de lixo doméstico, recolhidos diariamente etc. Não há soluções milagrosas para este tipo de problemas: eles exigem, durante várias gestões, a continuidade de esforços rumo à democratização, descentralização e modernização administrativa, bem como significativos investimentos sociais e de infraestrutura. (Cortella, 1992, p. 54)

A oportunidade de Freire nesse contexto tem sido discutida por diferentes pesquisadores, dentre os quais nos remetemos à Arelaro e Cabral (2017); Saul e Silva (2012); Scocugia (2005); Saul (2012); Torres et al. (2002) e Gadotti e Torres (1999). Neste trabalho, buscamos, na esteira destes autores, contribuir para o adensamento das investigações e das reflexões acerca das políticas educacionais desse período. Com maior ênfase, dedicamo-nos às políticas curriculares ou, mais especificamente, à principal delas: o Movimento de Reorientação Curricular proposto por Freire e sua equipe. Conforme discutimos em trabalhos anteriores (Valle e Santos, 2018; Valle, 2020), resultantes de uma pesquisa já concluída (Valle, 2019, p. 8), a “experiência de Freire com a política curricular, tornando-se viável em centenas de escolas paulistanas, (...) enseja contrapontos significativos às políticas curriculares tecnicistas, homogeneizadoras e acrílicas”. Nosso propósito, neste texto, consiste, então, em resgatar essa experiência não para reproduzi-la acriticamente, mas para identificarmos nela que contribuições, provocações e tensões endereçam à reflexão curricular.

O Movimento de Reorientação Curricular de Freire (1989-1992)

Conforme argumentam Gadotti e Torres (1999, p. 13), inaugura-se, em 1989, “uma nova etapa de Freire como tomador de decisões no Brasil” – em uma das maiores cidades do mundo, acrescentaríamos. Nesse momento, dizem os autores, “como secretário de Educação, Paulo Freire não passou tanto tempo refletindo sobre o poder ou teorizando sobre a politicidade da educação, mas exercendo o poder”. A singularidade deste momento também pode ser atribuída ao modo como Freire exerceu o poder: “no seu tempo como Secretário da Educação de São Paulo, Freire nunca se utilizou do Diário Oficial para impor alguma coisa” (Arelaro e Saul, 2017, p. 309). Para a reflexão curricular, este fato também importa. Afinal, interessa-nos investigar como Freire e sua equipe conduziram sua política curricular sem, portanto, recorrer à prescrição, valendo-se da “participação efetiva da comunidade escolar na construção da pro-

posta pedagógica pela valorização do trabalho coletivo e descentralização das ações de planejamento e formação” (Cortella, 1992, p. 59).

Nos primeiros dias de governo, três ações de grande repercussão democrática foram iniciadas: 1) a consulta à rede sobre que escolas queriam e suas avaliações das que existiam, ação está já mencionada; 2) o incentivo para a criação de Conselhos de Escola, com caráter deliberativo e ampla participação dos diferentes segmentos da escola, utilizando para isso, um vídeo interessante, de nome com duplo sentido: “Aceita um Conselho?”; 3) criação da Comissão para elaboração do Estatuto do Magistério, com a participação dos sindicatos e que tinha o compromisso de consultar toda a rede neste processo de elaboração do Projeto de Lei, especialmente as questões polêmicas como a eleição de diretores de escola, defendida pela Gestão e que tinha a rede e os sindicatos com posição contrária. (Arelaro e Cabral, 2017, p. 12)

As três ações mencionadas consubstanciaram pontos de partida relevantes para a construção de diferentes e articuladas políticas educacionais: a primeira, ensejada no contexto do Movimento de Reorientação Curricular; a segunda, como parte do compromisso de democratizar a gestão da escola pública; e a terceira, dedicada à efetivação de melhores condições de trabalho docente. A esse último aspecto em particular, cumpre-nos acrescentar que a Jornada de Tempo Integral do Professor, construída posteriormente a partir deste primeiro movimento, tornou-se referência na história da rede municipal paulistana, convergindo para o que, anos mais tarde, se consolidaria, a nível nacional, na Lei Federal 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. Na gestão de Freire, consolidou-se como a referida Jornada: “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 composição da Jornada de Tempo Integral consistia, inclusive, em uma das condições para a efetivação da educação pública popular e de qualidade social, de que dependia o próprio Movimento de Reorientação Curricular. Assumir a necessidade da reflexão crítica sobre a própria prática, situada no paradigma da ação-reflexão-ação de Freire (1997, p. 40), significa assumir que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa assunção decorre a necessidade de remuneração por este tempo de “pensar cri-

ticamente a prática”, inalienável ao trabalho docente porque constitui sua dimensão criativa, tanto quanto o atendimento à comunidade.

Posto isso, o Movimento de Reorientação Curricular se inaugura, então, com a primeira ação citada anteriormente por Arelaro e Cabral (2017, p. 12), que se tornou conhecida como a etapa de Problematização da Escola, “entendida como a descrição e a expressão das expectativas de educadores, educandos, e pais sobre a escola”, como descreve Saul (2012, p. 400). As famílias participaram de plenárias pedagógicas, junto de representantes de movimentos sociais e pessoas relacionadas à vivência cotidiana no território em que a escola está inserida. A prática dessas plenárias buscava efetivar o direito à escuta das vozes de quem vive dia após dia o cotidiano da escola. Nas palavras de Saul (2012, p. 400), “houve o necessário registro desse momento de *escuta sensível* da escola em documentos que buscaram apresentar o que se chamou de ‘retrato sem retoques’ do currículo em ação”.

Esse momento inicial de problematização, objetivava engajar toda a comunidade escolar em torno da reflexão sobre a escola que desejavam ter, passando pela caracterização da escola que tinham (Valle, 2019). Engajar a comunidade na problematização da escola, que antes tinham como dada, opunha-se severamente à in experiência democrática que vinha caracterizando a sociedade brasileira e, em particular, a paulistana:

Vamos trazer as vozes dos educadores e atores que trabalham na gestão da escola, vamos trazer as vozes dos alunos, das famílias para que a gente possa ver o que vai bem, o que não vai bem na leitura de realidade deles, que leitura de realidade eles fazem da escola e a partir daí nós podemos encontrar vozes que estejam em sintonia com essa perspectiva e manter o que é bom e buscar alterar o que não está tão bom e trabalhar no sentido de formação dos educadores para que a gente consiga avançar nessa perspectiva. (...) perguntas-chave para os professores responderem: “o que vai bem?”, “o que vai bem com o seu trabalho?”, “o que vai bem na escola?”, “o que não vai bem?”, “o que você gostaria de mudar?”, “o que precisaria para ficar melhor o que você faz?”. (...) Com os alunos fizemos perguntas que as crianças pudessem responder e que os alunos pudessem responder. O tom era mais ou menos esse, só que para as crianças a gente usava: “o que você gosta da escola?”, “o que você não gosta?”, “o que você gostaria que a escola tivesse?”, “o que você aprende aqui na escola?”. Aí para as crianças bem pequenininhas que não sabiam escrever, a gente fez uma pergunta para que

eles desenhassem, fomos orientando questões e eles desenhavam. Depois as professoras conversavam com eles sobre os desenhos, o que é isso que você fez? Por que você fez isso? É isso que você gosta da escola? (...) aí a professora registrava essa pequena entrevista que ela tinha com as crianças a partir dos desenhos. (Saul apud Valle, 2019, p. 125)

O movimento, narrado no excerto anterior por uma de suas idealizadoras, reconhece e estimula, como argumentaremos, o “sentido público da escola pública” (Valle, 2019), porque acolhe as diferentes presenças que compõem a escola para pensar e falar sobre ela. Paulo Freire e os membros sua equipe iam às assembleias para tratar com as comunidades que compunham a escola, *escutá-los* para compreender que escola tinham e que escola queriam ter¹.

Conforme registrado em um dos primeiros documentos de sua gestão, chamado *Educação na cidade de São Paulo: um ato de coragem*, “o povo de São Paulo vem de muitos anos de silêncio”:

Um silêncio que é construído também nas escolas, onde professores e alunos são negados enquanto seres humanos capazes de reinventar o mundo, um silêncio construído quando os mais pobres são expulsos da escola; quando é negado a 150 mil crianças entre 7 a 14 anos o direito à escola básica; quando milhares de paulistanos adultos são privados deste instrumento básico de sobrevivência: a leitura e a escrita. A Secretaria Municipal de Educação está lutando, corajosamente, para quebrar este silêncio. (São Paulo, 1989, p. 1)

A coerência freireana entre o falar e o fazer, tão prezada em sua obra (Freire, 1997; 2012), ensinou uma postura coerente diante da cultura de silêncio instalada também nas escolas. Em suas palavras, “numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria”, porque “não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre” (Freire, 1997, p. 25). Para ele, estava evidente que “não se democratiza a escola autoritariamente”:

É preciso que se compreenda que a mudança da “cara” da escola não se pode fazer de um dia para o outro ou tão depressa como eu desejaria que fosse. Isto porque a minha opção de como fazer a mudança da escola implica ouvir todos os que fazem a escola (pais, educadores, alunos, funcionários, bem como a comunidade em que esta se situa e os especialis-

tas nas diferentes áreas de conhecimento). E isto não é um simples e exclusivo trabalho técnico ou administrativo. Considero que desde os primeiros momentos de minha gestão iniciei com a minha equipe de trabalho uma grande ação para que isso possa ocorrer. Esta não é, porém, uma conquista que se possa completar em seis meses de administração. As maiores dificuldades, para avançar no rumo da melhoria do trabalho pedagógico da escola, nestes primeiros meses, estiveram no fato de concentrar mais esforços do que aqueles que normalmente seriam necessários para equacionar os reparos de uma rede física totalmente sucateada com um orçamento extremamente exíguo deixado pela administração anterior. (Freire, 1997, p. 96-97)

Problematizar coletivamente a escola consistiu, portanto, a primeira etapa do Movimento de Reorientação Curricular. Às escolas que desejassem aprofundar a problematização da escola, foi facultada, então, a adesão ao referido Movimento. A política curricular freireana não se construiu por imposição, mas por adesão e identificação com o projeto, que passou à Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade a partir do conceito de tema gerador (Freire, 2012). Cumpre-nos acrescentar que a gestão, à época, também proporcionou financiamento às escolas que desejassem construir outros projetos e propostas pedagógicas:

Mais de 1500 projetos foram elaborados pelas escolas, em função de suas realidades. A Secretaria apoiou esses projetos, técnica e financeiramente, e fez o acompanhamento deles. A outra linha de ação desse movimento foi a construção do currículo por meio da interdisciplinaridade, via tema gerador. Tratava-se de reconstruir e pôr em prática a proposta de Paulo Freire, no tocante à aquisição e construção do conhecimento. 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. Trabalhar dessa forma implicou discutir e tomar posição a respeito de uma questão polêmica, ainda presente no cenário dos educadores que trabalham com currículo, a qual seja: qual é o conhecimento que importa? (Saul, 2012, p. 400)

1 Parte desse momento está registrada no documentário “A escola que queremos”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hAsYQd7af00>

O financiamento público aos projetos das escolas, mesmo que não vinculados à proposta curricular de Freire, e também a disposição ao diálogo com os docentes para discutir e tomar posição sobre questões curriculares, trazem consigo dois elementos indispensáveis à reflexão curricular, de qualquer natureza: o reconhecimento da autonomia da escola, que viria anos mais tarde a ser tema de nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), e também da autonomia (e, por que não, autoria?) docente na elaboração das políticas curriculares – e políticas públicas educacionais de um modo geral. Ambas contribuem, inclusive, para a superação da dicotomia entre planejadores e executores instalada no campo do currículo (Silva, 2004).

Conforme o estudo de Oliveira, “a gestão considerou que a dimensão programática do currículo estaria centrada no trabalho do professor” de maneira que “os programas deixaram de ser o ‘credo do professor’ e passaram a ser recursos de apoio para a ação pedagógica” (2002, p. 73). Sob a perspectiva desse autor, buscou-se “superar o hiato entre currículo recomendado e realidade local, ao delegar ao professor a competência de definir os conteúdos programáticos a serem ensinados aos alunos” (Oliveira, 2002, p. 73). Para o trabalho pedagógico, portanto, “não haveria um conteúdo programático escolar pronto”, mas, ao invés disso, a proposta de “construir programas a partir da investigação temática” (Delizoicov, 1991, p. 177). A investigação temática, mencionada pelo autor, se refere à investigação dos temas geradores, do modo como foram concebidos por Freire (2012), no terceiro capítulo de sua *Pedagogia do Oprimido*.

A concepção do tema gerador como alternativa para o trabalho pedagógico no contexto do Movimento de Reorientação Curricular, assumia que “uma prática interdisciplinar precisa enfrentar os limites e obstáculos gerados pela fragmentação do saber, decorrente da organização estanque dos conteúdos e da descontextualização dos mesmos” (Arelaro e Cabral, 2017, p. 9). Para as autoras, “na interdisciplinaridade, as disciplinas escolares devem interagir, estabelecer relações entre si, em um processo unitário, que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos”, uma vez que “a totalidade do conhecimento a partir de uma temática específica vai se estendendo à medida que essa temática é problematizada em suas diversas possibilidades”. Para Saul e Silva, “é nessa perspectiva ética da educação crítica freireana que se inscreve um projeto interdisciplinar, via tema gerador” (2012, p. 13).

Essa perspectiva acolhe “tanto a realidade local – reflexo de um contexto sócio-histórico, concretamente construído por sujeitos concretos –, quanto o

processo de ensino-aprendizagem proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico” (Saul e Silva, 2012, p. 14). Aqui, a análise das contradições vivenciadas na realidade local é fundamental como disparador do estudo escolar, dado, sobretudo, que o conhecimento escolar será visto como ferramenta de desvelamento e de intervenção dessas/nessas contradições.

Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2012, p. 125) afirma que todo indivíduo oprimido vive “uma relação dialética entre seus condicionamentos e sua liberdade”, de modo que o conhecimento não pode ser neutro, assumindo uma posição crítica, indispensável à emancipação social. Para Giovedi (2012, p. 241), os temas “são constituídos pelas visões de mundo da comunidade a respeito de suas próprias dificuldades, conflitos e contradições”, de modo que seja possível pensar nos conteúdos escolares a partir do lugar social experimentado por cada grupo, razão pela qual tais conhecimentos passam a estar vinculados aos problemas enfrentados pela comunidade escolar, à leitura crítica da realidade (Freire, 1997).

Daí que, partindo dos temas geradores sugeridos pelo estudo de realidade que antecede à construção curricular, propicia-se um olhar multifacetado da realidade. É como se o fenômeno ou situação fossem vistos através de uma lente que os decompõe segundo as diferentes luzes do conhecimento (física, química, biologia, história, geografia, artes etc.), permitindo revelar aspectos fragmentados da realidade. Estes, integrados, permitem melhor compreensão daquele fenômeno ou situação. (Delizoicov e Zanetic, 1993, p. 13)

Torres, Wong e O’Cadiz (2002, p. 114), após acompanhar as atividades realizadas em algumas escolas durante um ano, estudando o Movimento de Reorientação Curricular, afirmam que “na escola pública popular os temas geradores são os tijolos para a construção de um currículo localmente relevante”, endossando a tese de que a escola pública popular, democrática, tem um compromisso com o território em que está inserida, que vai no sentido de colaborar com a superação dos limites vivenciados por sua comunidade. Os mesmos autores acrescentam:

O seu conceito de tema gerador como base do desenvolvimento de uma práxis educativa libertadora no contexto da alfabetização de adultos foi repescado e remodelado para a escolarização de crianças do ensino primário: donde o *currículo interdisciplinar através do tema gerador*. Um dos aspectos que distinguem o Projeto é o facto de propor um processo de planificação curricular que tem por base o seguinte princípio: “as várias

ciências devem contribuir para o estudo de certos temas [geradores] que orientam todo o trabalho da escola”. (Torres et al., 2002, p. 117)

Para dar suporte às escolas na investigação temática da realidade, Freire e sua equipe estabeleceram parcerias com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo de modo que os pesquisadores acompanhassem o cotidiano e, especialmente, os movimentos de construção curricular de cada escola. Como o tema gerador emerge como resultado da investigação temática de uma determinada realidade, cada escola identificava conjuntos diferentes de temas geradores possíveis de forma que o desafio em que estavam implicados os pesquisadores (“especialistas”) consistia em construir, *na escola* com professoras e professores, e explorar relações entre os temas geradores e as disciplinas escolares.

Freire e os seus colegas saíram do pedestal das universidades e do ambiente asfixiante da burocracia e aventuraram-se nas favelas miseráveis e nas carteiras desengonçadas dos alunos. Não há dúvida de que os passos ousados dados com iniciativas como a do Projeto Inter definitivamente trouxeram mudanças qualitativas às escolas públicas 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 et al., 2002, p. 112)

O Movimento de Reorientação Curricular está registrado em uma série de seis documentos principais, seus cadernos orientadores (Valle, 2019). Cada um deles sistematiza e compartilha com as demais escolas da rede municipal as principais descobertas e resultados que o Movimento vinha alcançando, desde a Problemática da Escola (São Paulo, 1989) até os Relatos de Práticas, sexto e último documento (São Paulo, 1992). Este último apresenta, como o próprio nome sugere, os relatos das práticas realizadas no contexto da interdisciplinaridade via tema gerador (Figura 1).

Os relatos, todos de autoria docente, eram acompanhados por comentários feitos pelos pesquisadores que acompanhavam o processo no sentido de destacar aspectos relevantes do trabalho realizado capazes de subsidiar o movimento de reflexão sobre a prática

(Freire, 1997). Na sistematização do documento, lemos que “em cada um dos relatos podemos reconhecer 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 “processos de mudança irreversíveis”.



Figura 1: Documentos elaborados durante a gestão de Freire, 1989-1992. Fonte: Acervo do autor.

Os relatos, ainda mesclando elementos de pedagogias tradicionais com atitudes ousadas, revelam com nitidez as marcas de um movimento contínuo de ação-reflexão-ação que caracteriza a dimensão da autoria docente, de reflexão sobre a própria prática, que não se encerra (Valle, 2019). 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).

Os professores e as professoras tornaram-se, com a publicação deste documento, os protagonistas do Movimento de Reorientação Curricular. Dez escolas participaram no Movimento em 1989, primeiro ano do governo, e chegaram a 362 escolas participantes em 1992 – mais da metade das escolas da rede paulistana. Não houve prescrição curricular, mas apoio das universidades às escolas na construção coletiva e participativa de um currículo localmente relevante para cada uma das escolas participantes.

O governo que sucedeu o de Luiza Erundina “permitiu” que as escolas permanecessem trabalhando desta forma, mas desfez as parcerias com as universidades que subsidiavam os processos de construção curricular nas escolas. Embora, essa atitude tenha comprometido o que vinha sendo desenvolvido nas escolas, remetemo-nos a Singer (1996, p. 262) para pensar que “feita a experiência de abrir as decisões governamentais à participação da sociedade civil, é certo que sua retomada no futuro será continuamente reivindicada”. As escolas experimentaram construir coletivamente seus currículos a partir de temas relevantes em suas comunidades. Resgatar essa experiência contribui para que seja continuamente reivindicada.

Contribuições para a reflexão curricular: a inversão do vetor da política curricular e o sentido público da escola pública

Como enunciamos anteriormente, interessa-nos resgatar essa experiência também para pensar e discutir que provocações e tensionamentos endereçam à reflexão curricular, inclusive no sentido de subsidiar políticas curriculares inspiradas no referencial freiriano. Recordamo-nos, portanto, do contexto encontrado por Freire e sua equipe na rede municipal paulistana:

O processo educacional tinha como marcas, de forma geral: a reprodução de conteúdos fragmentados e compartimentalizados, o uso de livros didáticos como instrumentos únicos do fazer pedagógico, práticas autoritárias no que se refere às relações entre os vários segmentos da escola, a ausência do poder de interferência da comunidade escolar nos rumos de cada unidade, a não-incorporação da experiência social e cultural dos educandos e da comunidade no processo de constituição e desenvolvimento do currículo. (Cortella, 1992, p. 55)

Na mesma medida, Freire argumentava “que nas práticas dos professores tem teorias embutidas”, reconhecendo a dimensão de autoria do trabalho

docente e continua, “evidentemente, a prática não é só um praticismo, toda prática tem uma teoria” (Saul apud Valle, 2019, p. 172). Por isso, a proposta curricular reconhece respeitosamente tais saberes e não os ignora, mas interage criticamente com ele: “os grupos de formação eram grupos para desembutir as teorias existentes” (Saul apud Valle, 2019, p. 172). Evitar a secundarização do trabalho docente nas políticas curriculares, e educacionais de um modo geral, correspondia aos princípios de descentralização, mas principalmente, autonomia e participação.

É muito importante que se entenda o quanto que não se pode colocar numa postura secundária o conhecimento que o professor detém, mas também não se pode supor de modo românticamente tolo, que ele tem todo o conhecimento. Nesse sentido é necessário um projeto de mão dupla, de um lado se cria um conjunto de circunstâncias para que aquilo que ele domina e possa ser contribuído venha à tona; por outro lado também, circunstâncias para aquilo que é dele a necessidade de um conhecimento ainda não presente, possa ser partilhado e oferecido. (Cortella apud Valle, 2019, p. 172)

Na medida em que se criavam condições para o trabalho docente, como a jornada dedicada ao planejamento e aos estudos, e de apoio técnico e financeiro aos projetos das escolas, fomentava-se a dimensão da autoria docente. Isso foi indispensável para a efetivação da proposta curricular porque “um investimento numa proposta de tema gerador é exigente do ponto de vista da criatividade dos professores” (Saul citado por Valle, 2019, p. 171), porque os desafia a refletir sobre: “como é que eu faço para encontrar uma nova forma de organizar o conhecimento, de trabalhar com o conhecimento, de chamar os alunos para que trabalhem com o conhecimento, que conhecimento que entra aqui?” (p. 172). Essa proposta exigente, amparada das condições para o trabalho docente, teve ano após ano cada vez mais a adesão das escolas da rede municipal porque se identificavam com o que vinha acontecendo, nutrindo um movimento substantivo para a experiência da educação problematizadora:

Em contraposição à postura de narrador das histórias do mundo que o professor tem na educação bancária, Freire propõe a atuação dialógica na educação problematizadora. É pelo diálogo que os conhecimentos são construídos no currículo. O conhecimento não possui um significado em si, mas é contextualmente produzido nas lutas contra a opressão. (...) Não há finalidades *a priori*, estabelecidas pelo educador, fora das condições concretas de existência dos educandos. (...) o conteúdo escolar não pode ser doação ou imposição, mas a *devolução*

organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou. (Lopes e Macedo, 2011, p. 86)

Trata-se de uma experiência também democrática de construção da política curricular, que considera e acolhe também criticamente os saberes-fazeres docentes. Freire não prescreveu um “currículo oficial” e essa experiência nos permite explorar diferentes dimensões da reflexão curricular, em particular no campo das políticas. O Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo inverteu o tradicional vetor das políticas curriculares, verticalizado e homogeneizador, quase sempre autoritário, pouco democrático e incapaz de acolher o trabalho docente já em curso (Valle, 2019).

A proposta político-pedagógica da gestão Paulo Freire: a construção de uma escola pública popular e democrática instalou uma nova lógica no processo de construção curricular na realidade brasileira mostrando que é possível e desejável fazer do currículo uma história escrita pelos professores. Isto quer dizer, uma história em que os professores criam e recriam o currículo, entendido este como uma prática social, exercendo assim o direito de “pensar, fazer e experienciar currículo” a partir da decisão de qual é o currículo que interessa e respondendo conscientemente às questões: currículo para quem? currículo para quê? currículo a favor de quem? A prática desta nova lógica de construção curricular considerou todo o tempo a necessária “participação” dos educadores dando ênfase ao “trabalho coletivo” nas escolas e desenvolvendo um programa de formação permanente dos educadores, entendido como condição para a ‘mudança da cara da escola.’ (Saul e Saul, 2013, p. 109)

As políticas curriculares brasileiras têm historicamente partido dos gabinetes, dos órgãos oficiais e do próprio Ministério da Educação na direção das escolas às escolas. De forma verticalizada, as escolas recebem. Trata-se da lógica de “implementação curricular”, um conceito que evitamos ao nos referir às políticas de Freire. A ideia de implementação pressupõe um movimento de verticalização desfavorecendo o “polo passivo”, que pouco participa, mas é responsável pelas “execuções” das políticas. 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 consiste em *um vetor* das políticas curriculares. A experiência de Freire em São Paulo nos mostra que não é o único.

A proposta de Reorientação Curricular do governo Luiza Erundina, gestão Paulo Freire, desestabilizou uma estrutura estruturada, um *habitus*, de uma escola reprodutora da ordem social. Entre 1989 e 1992, a educação foi entendida, tratada como sendo pública e popular, portanto, nova estrutura estruturante. Essa noção de educação trouxe para o “chão” da escola, para o seu cotidiano consequências: a qualidade se sobrepôs à quantidade dos conteúdos escolares. Isso significou que não apenas os conteúdos fossem valorizados pela quantidade que seriam trabalhados e assimilados dentro das salas de aula – esse tipo de entendimento definia o que era uma boa escola e um bom professor –, mas que também os conteúdos deveriam ser trabalhados na construção, por exemplo, de outras versões históricas, a história no contrapelo, no sentido de desnaturalizar a ordem social, produzindo outro entendimento para as desigualdades sociais. (Claudio, 2015, p. 182)

Deixando de ser concebido, fragmentariamente, como “somatória de recortes da produção científica que atende a interesses privados, um contrato socio-cultural entre epistemologias fragmentadas e conhecimentos descontextualizados”, o currículo passa a ser compreendido, segundo esse entendimento, como “um processo dialógico de apreensão crítica da realidade, em que as necessidades materiais para a sobrevivência humana em seus diferentes planos de existência, orientam a visita criteriosa aos acervos epistemológicos específicos” (Saul, 2012, p. 13). No contexto dessa concepção curricular, o “currículo oficial” não antecede a prática docente, mas se constrói a partir dela, de seu registro sistemático e da reflexão sobre o que se faz. A inversão do vetor curricular, que acolhe e considera a dimensão de autoria docente, favorece a percepção de outra contribuição à reflexão curricular: trata-se da garantia do sentido público da escola pública (Valle, 2019). Afinal, como vimos:

Os currículos pautados nos princípios de Freire, deveriam ter como eixo organizador as necessidades e as exigências da vida social, não as disciplinas tradicionais. Daí a preocupação em codificar e decodificar temas geradores, trabalhados nas salas de aula por meio do diálogo entre professores e estudantes. (Moreira, 2000, p. 114)

No contexto do Movimento de Reorientação Curricular, o trabalho pedagógico organizado pelo uso dos temas geradores fez com que, ao fim de cada ano, cada escola tivesse percorrido trajetos singulares do ponto de vista dos temas abordados, mas comuns do ponto de vista dos conteúdos disciplinares. Mobilizar os conhecimentos disciplinares na leitura crítica de cada realidade proporcionou certa pluralidade de currícu-

los, que emergiram na lida com problemas e temáticas relevantes socialmente para cada comunidade. Essa é, como temos defendido, em uma das formas de se garantir e potencializar o sentido público da escola pública (Valle, 2019; 2020).

O maior ganho, nesse sentido, do Movimento de Reorientação Curricular foi justamente garantir que os processos de negociação e construção do currículo ocorressem onde estão os atores mais interessados na educação escolar – mães, alunos, pais, professores, direção da escola, funcionários e todos os demais membros da comunidade escolar (Valle, 2019; 2020). Sob a égide dos princípios de autonomia, participação e descentralização, que regeram as políticas das diferentes áreas durante o governo de Erundina, a proposta curricular assegurou também o sentido público da escola pública também por preveni-la dos assédios e dos interesses privados por meio da prescrição curricular, de que pouco ou nada participam os agentes antes mencionados. A garantia do sentido público da escola pública endereça, portanto, uma tensão necessária à reflexão curricular, que deve se fundamentar, como Freire nos mostrou ser possível, na autonomia das escolas e na dimensão de autoria docente, estimulando-os a interagir com seus contextos.

Considerações finais

Neste texto, dedicado ao Século de Paulo Freire (1921-2021), patrono da educação brasileira, dedicamo-nos a resgatar o processo de construção da política curricular idealizada por Paulo Freire e sua equipe, quando o educador atuou como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1992. Resgatá-la nos permite identificar e explorar muitos elementos relevantes à reflexão curricular, tais como: a autonomia da escola e a autonomia docente na política curricular, assegurada tanto às escolas que aderiram ao Movimento de Reorientação Curricular como também àquelas que não aderiram e receberam apoio técnico e financeiro para efetivação de seus projetos;

- Dimensão da autoria docente, presente no “currículo em ação” acolhido criticamente pela gestão: nas práticas dos professores, há teorias;
- Relação universidade-escola, como potencial para viabilização de condições para que se compreendesse o currículo a partir da “ação-reflexão-ação” (Freire, 1997) no contexto do trabalho com os temas geradores;

- A mobilização dos temas geradores em uma proposta curricular interdisciplinar em que as diferentes disciplinas escolares contribuem articuladas para a leitura crítica do tema.

Outros elementos podem emergir a partir de outros estudos. Neste trabalho, dedicamo-nos sobre dois que nos parecem relevantes: a inversão do vetor da política curricular freireana e o sentido público da escola pública. Ambos parecem endereçar perspectivas para a reflexão curricular.

Em síntese, concluímos que Freire, por meio de seu Movimento de Reorientação Curricular, propôs e consolidou uma alternativa autenticamente latino-americana, pois artesanal, e crítica, fundamentada nos princípios de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, capaz de reverter o cenário tradicional das políticas públicas, especialmente curriculares. A política curricular de Freire permitiu resgatar o sentido público da escola pública, tema fundamental à democracia, ao oferecer aos professores subsídios necessários para que cada currículo orbitasse em torno de temas de legitimada relevância social para cada comunidade. Constituiu-se, enfim, uma alternativa efetivamente inédita e viável ao que parece ser ainda o vetor das políticas curriculares brasileiras.

Referências

- Arelaro, L. R. G. e Cabral, M. R. M. (2017). Paulo Freire: por uma práxis transformadora. *Rizoma Freireano*, (23), 1-15.
- Arelaro, L. R. G. e Saul, A. (2017). Um revolucionário amoroso, tolerante, bem humorado e radicalmente democrático: saudades de Paulo Freire. *Revista Reflexão e Ação*, 25(2), 295- 310.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Federal nº 9.394 de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Chauí, M. (1995). Cultura política e política cultural. *Estudos Avançados*, 9(23), 71-85.
- Claudio, C. E. (2015). *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*. [Tesis de doctorado, Pontifícia Universidade Católica].
- Cortella, M. S. (1992). A reconstrução da escola: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991. *Aberto*, 11(53), 54-63.
- Delizoicov, D. (1991). *Conhecimento, tensões e transições*. [Tesis de doctorado, Universidade de São Paulo].

- Delizoicov, D. e Zanetic, J. (1993). A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. Em Pontuschka, N. N. *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública* (pp. 9-18). Edições Loyola.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1989). *Educação na cidade de São Paulo: um ato de coragem*. SME.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1992). *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 6 – Relatos de prática*. SME
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *A educação na cidade*. Cortez.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. e Torre, C. A. (1999). Paulo Freire, Administrador Público. A Experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo [1989-1991]. In: Freire, P (1999). *A Educação na Cidade*. Cortez.
- Giovedi, V. M. (2012). *O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular*. [Tesis de doctorado, Pontificia Universidade Católica]. São Paulo).
- Lopes, A. C. e Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. Cortez.
- Moreira, A. F. B. (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Revista Educação & Sociedade*, 21(73), 109-138.
- Oliveira, E. C. (2002). *Currículo recomendado, ensinado e aprendido: o currículo de Matemática da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Arte & Ciência.
- Patarra, I. (1996). *O governo Luiza Erundina: cronologia de quatro anos de administração do PT na cidade de São Paulo, de 1989 a 1992*. Geração Editorial.
- Saul, A. M. (2012). A construção da escola pública, popular e democrática na gestão Paulo Freire no município de São Paulo. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), 2012, *Anais do XVI ENDIPE*. Campinas: Editora UNICAMP, 395-406.
- Saul, A. M. e Saul, A. (2013). Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola. *Revista Teias*, 14(33), 102-120.
- Saul, A. M. e Silva, A. F. G. (2009). O legado de Paulo Freire para as políticas do currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 90(224), 223-244.
- Silva, A. F. G. (2004). *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. [Tesis de doctorado, Pontificia Universidade Católica].
- Silva, T. T. (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Singer, P. (1996). *Um governo de esquerda para todos: Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo (1989-92)*. Brasiliense.
- Scocuglia, A. C. (2005). As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 81-92.
- Torres, C. A.; O’Cadiz, M. P. e Wong, P. L. (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)*. [Tesis de doctorado, Universidade de São Paulo].
- Valle, J. C. A. do. (2020). O resgate da escola pública utópica de Freire como possibilidade inscrita na história: o Movimento de Reorientação Curricular em São Paulo (1989-1992). *Rematec*, 15(33), 201-223.
- Valle, J. C. A. e Santos, V. M. (2018). Interferir o vetor do currículo: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em debate. *Revista e-Curriculum*, 16(4), 1207-1233.