

Movimento Democrático Brasileiro). Proponente da chamada posição "conteudista", a administração de Mello propôs reformas curriculares que procuravam enfatizar a competência técnica dos professores no sistema escolar municipal, com vista a ensinarem mais eficazmente, aos seus alunos da classe operária, um currículo bem organizado e executado, baseado em conhecimentos sistematizados fundamentais. Ver Guiomar Namó de Mello, *Democracia Social e Educação: teses para discussão* (São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990).

12. No sistema brasileiro, os professores adquirem vínculo ao quadro de uma determinada escola. Podem optar por mudar para outra escola, mas o vínculo não muda automaticamente com eles, embora tenham sempre prioridade na escola onde têm vínculo.

13. Rolnik, Raquel, Lúcio Kowarik e Nádia Somelch, *São Paulo: Crise e Mudança* (São Paulo: Secretaria Municipal de Planejamento, 1990).

14. Por causa do modelo singular de horário de reuniões nesta escola, as visitas ao local realizaram-se em dias consecutivos durante duas semanas e depois todas as segundas-feiras, num período de seis meses.

Capítulo VII

CONCLUSÃO

Neste livro procurámos clarificar a interacção entre conhecimento, educação popular, currículo, professores e as medidas de política educativa em São Paulo. Ao mesmo tempo, exploramos a relação entre o estado, neste caso um partido socialista dirigindo um governo municipal, e os movimentos sociais que a SME-PTG procurou tanto apoiar como promover. E, por fim, examinámos de perto realidades de escolas e a consciência dos professores resultante da experiência de reforma curricular do Projecto Inter. Embora evitando assumidamente conclusões e afirmações bombásticas, a nossa análise deste complexo processo de mudança educacional trata dos debates a decorrer em várias áreas de estudo e apresenta algumas lições válidas sobre o que são alguns dos mais relevantes problemas e possibilidades para instituir nas escolas uma proposta educacional freireana. Além disto, esforçamo-nos por discutir, embora de forma breve, a natureza da relação entre o estado popular e os movimentos sociais no âmbito da educação informal, especificamente a alfabetização de jovens e adultos.

Na nossa introdução pusemos cinco questões relacionadas com o trabalho da SME-PT sob a liderança de Freire. Para uma breve recapitulação, apresentámos as seguintes perguntas: (1) Que tipo de conhecimento estava a ser produzido nas escolas públicas de São Paulo, como resultado dos esforços reformistas da administração? E, este processo de produção de conhecimento conduziria à criação de cidadãos críticos e activos? (2) De que modo é que a reforma mudou as condições de traba-

lho profissional e as vidas dos professores nela envolvidos? Terão mudado as opiniões dos professores acerca da sua profissão, dos colegas e dos alunos? Mais, será que as relações de trabalho dos professores com os vários actores da escola — p. ex., colegas, alunos e famílias — se transformaram? (3) Até que ponto os vários processos e órgãos de decisão (e.g., os Conselhos de Escola) foram capazes de democratizar os processos e a administração da escola? (4) De que formas mudaram o ensino e a aprendizagem? Em que medida constituíram essas mudanças melhorias no ensino e na aprendizagem? E, por fim, (5) será que as reformas da SME-PT elevaram o conceito de educação por parte da opinião pública, e terá a ideia de Escola Pública Popular acabado por ser considerada legítima?

Uma vez que os nossos dados e a nossa análise se centraram primordialmente na experiência dos professores como principais implementadores desta reforma radical, os capítulos anteriores preocuparam-se mais em compreender as perspectivas dos professores, as inovações (ainda que modestas) nos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula, e a transformação geral da cultura e da prática dos professores. De forma tangencial, tocámos também em assuntos relacionados com os resultados finais desta reforma (e.g., a criação de cidadãos críticos e activos) e as mudanças na percepção e apoio da opinião pública em relação à escola pública.

Dividimos este capítulo final em três secções. A primeira realça importantes condições concretas que a administração de Freire deixa como legado constante à classe operária e aos alunos desfavorecidos que frequentam as escolas públicas de São Paulo e aos dedicados educadores que os ensinam. Na segunda secção analisamos em pormenor as formas como a escola pública, os professores das escolas públicas, o conteúdo curricular e as experiências dos alunos se transformaram. Ao fazê-lo, apresentamos importantes lições a reter, com respeito à complexidade, à ambiguidade e aos desafios de criar e implementar uma proposta freireana para as escolas públicas. E a terceira secção revê uma pesquisa em curso sobre as relações entre o Estado e os movimentos sociais, levantando algumas das principais questões que ficarão para futura investigação.

Mudanças nas condições concretas de ensino e aprendizagem

Analisemos algumas das provas estatísticas directas das mudanças positivas e das melhorias legislativas resultantes da administração

de Freire na Secretaria de Educação, nomeadamente nas áreas das taxas de cumprimentos da escolaridade e das condições de trabalho dos professores.

Dados estatísticos mostram uma subida constante nas taxas de escolarização dos alunos, que aumentou de 79,46%, em 1989, para 81,3%, em 1990, e para 87,7%, em 1991, para os níveis do primeiro até ao oitavo ano (o ensino fundamental). Estes representam os níveis mais elevados da década, uma vez que o anterior pico foi de 77,81%, em 1985. As matrículas nas escolas acompanharam o aumento da população, e o governo PT pôs fim ao défice de matrículas herdado da anterior administração municipal do político conservador populista Jânio Quadros (1986-88). No final do governo de Quadros, o número de matrículas no primeiro grau tinha descido para 421.526 alunos, comparados com 423.360 para o final da administração de Mário Covas (1983-85)¹. Com Freire, 50.801 novos alunos estavam matriculados em 1992, aumentando o total para 710.348 alunos. Este aumento de 12% correspondeu, grosso modo, ao crescimento da faixa etária dos 7 aos 14 anos, que aumentou 12,5%. Para atingir este objectivo, a administração de Freire aumentou a capacidade das escolas, instituindo quatro turnos de quatro horas cada em 77% das escolas municipais². Perto do fim do seu mandato, Freire concluiu que os números da frequência demonstravam que “em relação a 1988, isto constitui uma conquista de 15.420 alunos que teriam reprovado e teriam sido candidatos ao abandono escolar, o que, na prática, significa expulsão de alunos das escolas”³.

A administração PT trabalhou sem descanso para melhorar as condições reais de ensino, ligando, deste modo, as melhorias das condições de trabalho e os ordenados dos professores — e, por arrastamento, a sua satisfação e bem-estar — com melhorias na educação. Um ano após a tomada de posse da administração PT, os salários nominais tinham aumentado 2.605%, muito acima da taxa de inflação de 1.173%. Os relatórios do governo afirmam que o ordenado de um professor aumentou 112,5% em termos reais durante 1989. Em 1992, os professores com horário completo que davam aulas à noite (depois das 7 horas) receberam um aumento de 30% sobre o ordenado base⁴.

O quadro 3.1. mostra que a administração de Freire investiu em áreas tradicionalmente esquecidas, em particular as áreas urbanas pobres. Em vez de avançar apenas com um aumento generalizado de salários, o PT, como era de esperar, criou uma nova tabela salarial fiel ao seu compromisso de pôr à frente os alunos e comunidades mais desfavorecidos. Assim, os professores que trabalhavam nas zonas “menos desejá-

veis" da cidade (e.g., favelas e bairros degradados) recebiam uma compensação extra, nalguns casos até 50% acima do seu ordenado base. Do mesmo modo, num esforço para aumentar o número de professores a tempo inteiro até um nível considerado necessário para melhorar a qualidade do ensino, a nova tabela salarial dá aos professores a tempo inteiro ordenados mais altos do que aos professores a tempo parcial. (Isto inclui professores a tempo inteiro a ensinar à noite, embora os seus aumentos tenham sido um pouco menores do que os que tinham horário de dia).

Assim, durante a administração municipal do PT, as condições de trabalho dos professores melhoraram substancialmente com a aprovação do *Estatuto do Magistério Municipal* e houve aumentos nos salários reais. Os professores do sistema municipal ganham agora substancialmente mais do que os seus colegas no sistema estadual, e os professores com horário nocturno viram também aumentado o seu ordenado. Além disso, os professores que trabalham em zonas centrais, mais apetecidas, recebem ordenados comparativamente mais baixos do que os professores que trabalham em zonas periféricas ou intermédias, menos desejáveis. Esta diferença na tabela salarial representa uma tentativa explícita de atrair os professores mais qualificados para as zonas mais pobres da cidade. Em termos internacionais, porém, os ordenados dos professores são muito baixos, já que os professores a tempo parcial mais bem pagos (categoria EM-I2-E, 20 horas de aulas por semana) ganham U.S.\$ 364,75 por mês.

Curriculum e professores: transformação e resistência

Como defendemos inequivocamente ao longo de todo o livro, os professores foram o fulcro das reformas da SME-PT, não só em termos dos esforços concretos da administração para melhorar as suas condições de trabalho e promover a sua profissionalização através da organização de grupos de formação e de medidas legislativas como a JTI, mas principalmente constituíam uma componente essencial do seu esforço político nas escolas: eram os professores que eram responsáveis por interpretar os princípios teóricos da Secretaria e criar o seu próprio curriculum com o Projecto Inter. Para além deste desafio universal de ligar a teoria à prática, as escolas do Projecto Inter revelaram uma série de métodos de desconstruir e reconstruir o Projecto, segundo a sua visão.

Interpretações divergentes do significado ou propósito, métodos ou objectivos de um Projecto não é certamente relevante nesta experiên-

cia de reforma educativa; mas neste caso, a criação do próprio Projecto, construído sobre princípios de reflexão dialógica e acção participada, tornou-o particularmente conducente ao desenvolvimento de várias interpretações dos seus objectivos, dos métodos aplicados e do conteúdo proposto. Com efeito, a Secretaria não apresentou aos professores um projecto já pronto e arrumado, formulado com precisão, por forma a pôr em prática a sua agenda política de transformar radicalmente as escolas da cidade ao serviço da classe operária. Pelo contrário, o Projecto foi criado em traços largos que delineavam os princípios gerais que os educadores seguiriam num esforço colectivo de criar a chamada Escola Pública Popular.

Com o Projecto Inter, a administração de Freire enfrentou o enorme desafio de implementar uma reforma educativa baseada nos princípios filosóficos da educação como *praxis* libertadora desenvolvidos principalmente em contextos de educação informal por dirigentes políticos militantes dos movimentos sociais de base, nos anos 60 e 70. Não surpreende, portanto, que nos anos 90, num ambiente institucional com a dimensão do sistema escolar municipal de São Paulo, os elementos radicais da proposta de Freire no sentido de educar para a conscientização se tenha necessariamente deparado com resistência ideológica e com problemas metodológicos. Alguns dos aspectos e problemas mais relevantes que surgiram durante a implementação do projecto resumem-se a seguir.

Os factores mais frequentemente citados por professores e por técnicos da Secretaria como obstrutores do desenvolvimento do Projecto incluem:

- a grande dimensão do sistema escolar municipal;
- a distribuição irregular dos professores do quadro e dos provisórios, com professores novos e inexperientes que entram mas rapidamente pedem transferência das escolas da periferia, com a clientela mais pobre, e os professores mais antigos ansiosos por continuar com os seus métodos de sempre nas escolas mais centrais;
- a falta de experiência administrativa do pessoal do NAE e da CONAE;
- a ambiguidade na génese do Projecto, com a consequente diferenciação e inconsistência na interpretação do Projecto entre os diversos NAEs e escolas;
- o período de tempo curto (quatro anos) para o desenvolvimento e implementação da reforma;

- o carácter democrático da administração, que deu lugar ao conflito entre a luta pela autonomia das escolas e a necessidade do NAE e da Secretaria coordenarem e supervisionarem o Projecto;
- a formação profissional limitada dos professores, tendo em conta a complexidade teórica do Projecto;
- a resistência ao Projecto com base na oposição política à plataforma ideológica e aos objectivos políticos do Partido dos Trabalhadores.

A seguir discutiremos em profundidade cada um destes pontos.

Para começar, o enfoque decididamente político da reforma educativa do PT não pressupunha uma aliança partidária por parte dos professores, como poderiam afirmar os detractores das reformas. Os responsáveis da Secretaria insistiram que não era um requisito do Projecto uma posição ideológica de esquerda, mas que ele requeria, de facto, um certo "idealismo, voluntarismo, desejo e necessidade" para o tipo de desafios profissionais que o Projecto Inter colocava aos professores.

Nas palavras de um membro do pessoal da CONAE:

Para trabalhar nesta proposta não é preciso ser-se de esquerda, mas é necessário ter-se uma série de valores; por exemplo, alguém que defenda a ideia de que 'alguns dos meus alunos conseguem aprender, outros não, é um problema deles ou é um problema de família', então não é capaz de fazer um bom trabalho no Projecto. Assim, uma pessoa não tem de ser efectivamente de esquerda, mas precisa de ter certos conceitos sobre a educação, o conhecimento, os alunos e a sociedade, e a vida em geral, que lhe permitam estar aberto ao crescimento [que o Projecto implica]. Porque, na realidade, nenhum de nós nesta administração tem certezas. Todos temos vindo a construir [o Projecto] à medida que vamos avançando, e as pessoas têm de estar abertas a este tipo de crescimento profissional [...] o professor que — e temos muitos no sistema — age meramente como aquilo a que chamamos funcionário público, chega à turma, ensina durante quatro horas, vai-se embora e depois culpa os alunos e as famílias e não assume a responsabilidade por aquilo que faz, terá dificuldade em trabalhar e crescer no âmbito deste Projecto.

Tendo em conta este e outros factores, o Secretário Cortella calculava que, entre os professores efectivamente a trabalhar no âmbito do Projecto, só 40% aderiram completamente aos seus métodos, enquanto outros 40% estavam num processo de serem convencidos e 20%, muitos deles devido à sua oposição política ao PT, era improvável que alguma vez se deixassem convencer da sua validade⁵.

Mesmo ao nível da Secretaria poucos eram verdadeiramente filiados no partido e, embora a maioria necessariamente apoiasse os programas educacionais do PT, muitos eram simpatizantes de outros partidos. No entanto, seria difícil encontrar um malufista [partidário de Paulo Maluf, o candidato de direita a Prefeito em 1992] ao nível das administrações central ou regional; no entanto, esses indivíduos não eram tão raros ao nível das escolas. Do mesmo modo, os critérios para contratar especialistas por disciplina para trabalharem com a equipa coordenadora não incluíam a filiação no partido, mas tinha mais a ver com o grau de conhecimentos e a capacidade de empenhamento no trabalho intensivo que a coordenação do Projecto acarretaria. O director da Divisão do Ensino Fundamental e Médio que chefiava a equipa da CONAE salientou a dificuldade que sentiram para reunir um grupo qualificado, citando o facto de que muitos se aperceberam do volume de trabalho que envolveria e declinaram a oportunidade de assumirem um papel de direcção no Projecto unicamente com base nisso.

Assim, para além da resistência ao Projecto apenas por motivos políticos, vários factores que se conjugaram contra o desenvolvimento do Projecto foram continuamente mencionados por professores e técnicos da Secretaria. Um aspecto primordial era a grande dimensão do sistema escolar municipal ligado às proporções ambiciosas do Projecto. Marta Pernambuco caracterizou o facto de o Projecto ter sido implementado em tão larga escala (quase dois terços das escolas do sistema municipal) como "sem precedentes na história da educação do Brasil e, certamente, no município de São Paulo"⁶. Esta implementação alargada teve consequências tanto positivas como negativas.

Para começar, se a intenção era criar um movimento a favor da reforma curricular ao nível da escola, os dirigentes do PT não esperavam ser confrontados com as lamentações dos professores a favor da melhoria das condições de trabalho e um maior acesso a recursos materiais e técnicos. Com efeito, a rápida disseminação do Projecto através do sistema escolar municipal, para além das escolas piloto iniciais — embora destinada a atingir o objectivo da administração de criar um movimento de reforma curricular nas escolas — logicamente levou à ruptura da capacidade da Secretaria apoiar aquelas escolas que optaram por entrar no Projecto mais tarde. Os técnicos da Secretaria viram-se esmagados pelas exigências que lhe eram feitas por um número cada vez maior de escolas no Projecto.

Isto apontava para outro problema persistente, que consistia, por um lado, numa generalizada falta de experiência de administração do

peçoal do NAE e da CONAE e, por outro lado, na limitada preparação profissional dos professores para compreenderem e porem em prática um projecto teoricamente difícil. Daí que os professores, incapazes de prosseguir com o Projecto sem o apoio do NAE, manifestavam continuamente a sua frustração por não receberem o apoio técnico de que precisavam por parte da equipa do NAE, já de si assoberbada com um largo leque de responsabilidades. Além disso, o factor da sobrecarga de trabalho afectou também negativamente a reacção dos professores ao Projecto, tendo em conta a reduzida compensação monetária que recebiam (mesmo com as 10 horas extra da JTI) pelo trabalho intenso que ele requeria.

Pela sua parte, as equipas dos NAE queixavam-se de que muitos professores queriam que se lhes desse o currículo já pronto a pôr em prática, o que ia contra os próprios princípios do Projecto. Mas para muitos professores, desabituaados a ter um papel tão criativo em conjunto com os seus colegas, a ausência de um pacote curricular representava um desafio pouco atraente e, portanto, originou, da sua parte, frustração e desencanto em relação ao Projecto. Um membro da Inter Equipa do NAE exprimiu a sua frustração com este estado de coisas:

Nós [no NAE] não tínhamos capacidade de cobrir todas as bases, sabe o que eles queriam da equipa de apoio, pode perguntar a qualquer consultor, queriam que lhes déssemos as aulas já prontas, preparadas, tipo "Olhe, vá para a aula e faça isto e aquilo e mais aquilo". Para os consultores, era de enlouquecer. Como é que se pode ajudar 40 professores [a pedir-vos aulas]? Um consultor não conhece a realidade dos alunos, do bairro, da comunidade da escola. É impossível para um consultor conhecer tudo isso, mas era isso que nos pediam.

De acordo com o pessoal da Secretaria, havia também um permanente conflito entre os princípios democráticos que tentavam promover e a necessidade de uma maior coordenação na supervisão do Projecto (i.e., a autonomia da escola *versus* a prestação de contas e a supervisão). Este conflito foi um assunto muito debatido na Secretaria. Houve coordenadores do Projecto ao nível do NAE e da Secretaria que insistiram muito no facto de o Projecto nunca ter sido imposto aos professores. A ideia era de que o currículo escolar não constituísse um pacote preestabelecido de cima e imposto às escolas, como era tradicionalmente o caso, mas que fosse um produto em contínua evolução e construído em conjunto, originário de dentro das escolas. Todavia, muitos professores, que optaram por aderir mais por pressão dos seus pares do que por convicção pedagógica ou política, vieram a insurgir-se contra o lançamento

da reforma curricular como movimento politico-pedagógico no interior das escolas, considerando-o pura demagogia do PT.

Outro factor frequentemente citado como tendo contribuído para a resistência dos professores ao projecto foi a distribuição desequilibrada de professores efectivos e provisórios no sistema municipal. Os responsáveis da CONAE assinalavam que nas escolas mais centrais, e mais atraentes, [como era o caso da Escola Manoel de Paiva] em que a mobilidade dos professores era baixa, houve maior resistência ao Projecto. Os professores dessas escolas estavam, em geral, mais acomodados aos seus processos e com menos vontade de adoptar as mudanças radicais que o Projecto implicava: "Porque é que hei-de mudar o que ando a fazer há vinte anos se resultou até agora?", diziam esses professores. Ao passo que nas escolas da periferia, em que há uma grande mobilidade de professores, a presença de uma grande percentagem de professores em início de carreira tornava-os mais abertos às mudanças trazidas pelo Projecto.

Além disso, a ambiguidade inerente à proposta do PT contribuiu para a enorme diferenciação e inconsistência na interpretação do Projecto Inter pelos diversos NAEs e escolas [como os quatro estudos de caso do Capítulo VI ilustram]. O Projecto Interdisciplinar, mais do que uma proposta concreta de currículo, representa, acima de tudo, uma tentativa de radicalmente repensar toda a abordagem de planificação curricular nas escolas. Esta nova abordagem não advoga um modelo curricular único, pelo contrário promove a proliferação de ideias que respondam às preocupações locais e sejam moldadas pela criatividade dos educadores envolvidos. Em 1991, numa reunião da CONAE (a equipa coordenadora do Projecto ao nível da Secretaria) gerou-se uma discussão em torno das ambiguidades que ameaçavam o Projecto. Um dos membros fez este pedido dramático, a fim de se estabelecer uma estrutura básica para o Projecto que pudesse mais facilmente ser transmitida aos professores:

Temos de parar para reflectir sobre alguns dos problemas sérios de conceptualização do Projecto. Não basta dizer "é a resistência dos professores"; não, porque ele não recebeu formação para este tipo de trabalho, nem mesmo nós. Já reconhecemos que o nosso apoio técnico é vago. Não temos uma abordagem generalizada na coordenação do Projecto como um todo, e as disciplinas não estão todas a desenvolver-se no mesmo sentido. A Inter Equipa dos NAEs está a ser posta em causa em vários pontos e momentos. [...] Acho que precisamos de algo mais concreto. Ainda estamos um pouco indefinidos neste sentido, e as escolas que agora estão a entrar no Projecto exigem maior clareza. A princípio podíamos dizer que estavam a resistir e

não queriam participar, mas agora já não é assim. Precisamos de discutir estes problemas e de qualquer modo chegar a uma conclusão.

Esta abertura no Projecto causou uma série de problemas práticos aos professores; por exemplo, dificuldade em sequenciar conceitos e capacidades cognitivas a ensinar. Isto constituía um enorme obstáculo para a continuação do desenvolvimento do Projecto Inter. Uma vez organizada uma série de actividades em torno de um Tema Gerador, os professores, e até membros da equipa do NAE, ficavam bloqueados sem saberem como construir um currículo que preserve continuidade e coerência com as diversas competências dos alunos de um determinado ano escolar.

Referindo-se a este aspecto, o Secretário Mário Sérgio Cortella identificou, como problema primordial do Projecto, a necessidade de preparar melhor os professores para este tipo de trabalho pedagógico; realçou que “[o Projecto Interdisciplinar] exige uma ampla base de conhecimentos dos vários elementos que ligam a produção do conhecimento... exige um conhecimento da história da ciência”. O Secretário Cortella salientou que no Brasil os professores recebem a sua formação em universidades em que o conhecimento está compartimentado, tornando-se difícil para eles identificar as linhas de comunicação entre os vários elementos do conhecimento. O Secretário Cortella realçou ainda a persistência dos ideais positivistas no pensamento pedagógico brasileiro que contribuíam para a dificuldade de os professores compreenderem na sua totalidade e adoptarem a reforma curricular freireana⁷. Do mesmo modo, Torres caracteriza a abordagem freireana ao conhecimento como diametralmente oposta ao paradigma tradicional positivista. A este propósito, em outro lugar, Torres defendeu: “o conhecimento, para Freire, é uma construção social; constitui um processo de produção discursiva e não meramente um produto final resultante de um amontoado de informação ou de factos acumulados. O conceito de conhecimento de Freire, como uma dialéctica de opostos, está em contradição fundamental com a epistemologia tradicional-idealista e positivista”⁸.

Consequentemente, uma das principais dificuldades que surgiram no processo de planeamento curricular do Projecto Inter — apontada por muitos educadores envolvidos no Projecto — foi a integração de todas as disciplinas em torno de um único tema gerador. Os professores, e mesmo membros da equipa do NAE, por vezes encalhavam na forma de construir um currículo que preserve continuidade e coerência com as diversas competências dos alunos de um determinado ano escolar. As

disciplinas de História e Geografia frequentemente transformavam-se no eixo em torno do qual girava todo o currículo, dada a facilidade com que todos os professores conseguiam associar o tema gerador — originário da realidade social — com o conteúdo e competências tradicionalmente ensinadas nestas áreas. Daí que, na fase de OC na planificação curricular, surgissem problemas relativos à relevância de conceitos unificadores para todas as disciplinas. As equipas de planificação curricular achavam que o que poderia ser conceptualmente importante para uma disciplina não era assim tão relevante para outra; por outras palavras, o que funcionava para Inglês e Português não tinha relação com as Ciências, ao mesmo tempo que conseguiam mais facilmente unir a História, a Geografia e a Matemática. Um membro da equipa do NAE 6 salientou: “Se era difícil para a Inter Equipa do NAE, imagine-se [quão difícil era] para os professores”.

Um especialista de Matemática que trabalhou na CONAE realça este problema colocando as seguintes questões: “Como é que posso ensinar competências matemáticas sem utilizar um formato expositivo clássico? [...] Como se concilia os conteúdos matemáticos mais importantes com uma proposta interdisciplinar? Como se trabalha com ‘equações do 2º grau’ a partir de situações do dia-a-dia? Será que o professor tem sempre de partir de situações [do dia-a-dia]? Se eu quiser conhecer as características gerais de um grupo social utilizo os conceitos de ‘média’ ou ‘mediana’ — mas se o cálculo de probabilidades não é um tópico matemático do quinto ano — o que é que o professor pode fazer? E factores? Será que devo interromper uma discussão em torno do tema gerador para apresentar alguns exercícios para prática de competências e técnicas em factores?”⁹ Curiosamente, estas incertezas muito pragmáticas expressas por um especialista universitário do núcleo duro da equipa de planificação do Projecto Inter reflectem de forma muito precisa as preocupações e dúvidas expressas por professores das escolas.

Aparentemente, não era claro para todos os professores que a função do tema gerador não era limitar o conteúdo de todas as disciplinas a um único tópico, mas antes estabelecer inter-relações entre as disciplinas acerca de um problema específico que a comunidade enfrentava, servindo, desta forma, de ponto de partida da realidade imediata da comunidade para a análise e compreensão de situações mais distantes ao nível macro da sociedade. A este respeito, muitos professores tinham o conceito erróneo de que o tema gerador equivalia a reduzir o conteúdo da aula à discussão sobre a miséria (i.e., as condições de empobrecimento da comunidade). Com efeito, alguns professores defendiam que o tema

gerador estava desajustado à criação de um currículo para crianças pequenas do ciclo inicial (primeiro, segundo e terceiro anos).

Um entendimento superficial do projecto como este criou também outros obstáculos semelhantes. Em algumas escolas os professores consideravam que qualquer tentativa de introduzir na sala de aula uma discussão sobre a cultura popular ou assuntos contemporâneos era "fazer o Projecto Inter". Em conversas com professores e na observação de aulas continuamente vinham ao de cima ideias rudimentares sobre o processo curricular ligadas ao Projecto Inter. Tentativas desgarradas de "fazer o Inter" podiam significar escrever perguntas no quadro em vez de meramente ditar conhecimentos factuais aos alunos, ou podiam incluir a utilização da letra de uma canção popular como conteúdo de uma aula de Português. Deste modo, "fazer o Inter" não implicava necessariamente trabalhar a partir de um currículo baseado num tema gerador. Numa concepção tão redutora do Projecto, ele tornou-se sinónimo da inclusão no currículo de quaisquer elementos diferentes daquilo que seria normalmente considerado conteúdo curricular tradicional. Daí que se adoptasse uma abordagem do "vale tudo" para a selecção de conteúdos, o que levou ao desencanto de muitos membros da Inter Equipa dos NAEs com o caminho que estava a tomar o desenvolvimento do Projecto em determinadas aulas nas muitas escolas em que supostamente ele for a adoptado.

Em suma, um problema central com que se depararam os técnicos da Secretaria que coordenavam o Projecto adveio da dificuldade em conciliar os preconceitos arraigados dos professores acerca do que constitui o conteúdo essencial a ensinar e a insistência do Projecto em ligar todas as disciplinas representadas no currículo a um tema gerador relevante para os alunos. Em resultado deste conflito entre teoria e prática, os professores que estavam no Projecto frequentemente punham de lado a teoria caindo na prática atrás descrita de apresentar exercícios tradicionais para cobrir competências que consideravam não serem tratadas no currículo interdisciplinar a partir do tema gerador. Ironicamente, foram precisamente estas interpretações redutoras e as aplicações fragmentadas dos princípios de construção de currículo do Projecto Inter que representaram o maior obstáculo à evolução do Projecto na direcção correcta, na perspectiva da administração PT. Do mesmo modo, estas inconsistências na implementação do Projecto pelos professores contribuiu para alimentar a frustração dos que tenazmente se agarravam à convicção de que a transmissão dos conteúdos tradicionais constituía a abordagem "certa" e mais eficaz para educar as crianças de São Paulo, e não o que

consideravam o currículo "simplificado" a que o Projecto Inter dava lugar. Em resposta a este conflito persistente entre as percepções/interpretações dos professores e as intenções do Projecto, o Secretário Mário Sérgio Cortella afirmou:

O saber na escola serve um duplo propósito: a função do saber não é fazer com que as pessoas compreendam a realidade, mas dar-lhes o poder de alterar a realidade, com base na interpretação que fazem dela. É por isso que a interdisciplinaridade não é um fim em si, mas um instrumento. Não se deve adoptar uma abordagem interdisciplinar porque é para isso que a escola existe, pois a escola não existe para ser interdisciplinar; a escola existe para formar alunos dando-lhes uma sólida base de conhecimento científico e um forte sentido de cidadania crítica, que são os principais objectivos de uma educação progressista¹⁰.

Ao mesmo tempo, para muitos professores o Projecto Inter significou uma transformação da sua própria identidade profissional, na medida em que começaram a ver-se e aos seus alunos como participantes activos na construção do conhecimento e não como meros transmissores e receptores. Nas palavras de um técnico especialista da CONAE, "Conhecemos alguns professores que passaram por uma mudança radical em termos da sua atitude face aos alunos. Toda a vida transmitiram saber de uma forma estruturada; de repente, passaram pelo dismantelar dessa estrutura e compreenderam que esse método autoritário de simplesmente transmitir matéria nada tinha a ver com educar, [chegaram à conclusão] de que era preciso ouvir o aluno, que o aluno também trazia saber [para a sala de aula]". Marta Pernambuco, um elemento-chave na concepção e concretização da reforma, aponta também para a criação de maiores oportunidades de diálogo entre professores como componente indispensável no projecto de reforma curricular da Secretaria:

Para nós era muito claro que não tínhamos um projecto definido, mas que estávamos a iniciar um processo. Nada estava assente para ninguém, tínhamos definido as grandes linhas de orientação, mas havia muito a construir à medida que se avançasse. Para que o processo continuasse, para que o movimento acontecesse, o mais importante era criar os mecanismos que possibilitassem que o projecto acontecesse, daí o *horário colectivo* dos professores; reuniões organizadas por anos e por disciplinas; a escola trabalhando como um todo era mais importante do que o conteúdo em si e por si. Uma vez estabelecidos esses alicerces, podia começar-se a construir o resto a pouco e pouco... Isso ficou garantido através do processo de expan-

são que possibilitou a mobilização de escolas e a continuação do processo [de reforma]¹¹.

De acordo com o Secretário Mário Sérgio Cortella, Paulo Freire teve um papel fulcral na criação do ímpeto democrático necessário para assegurar a participação voluntária de professores no Projecto Inter. No início do seu mandato, Freire organizou um congresso, no qual falou a 34.000 professores, e durante o tempo em que foi Secretário percorreu continuamente as escolas municipais, fazendo visitas aos locais e falando pessoalmente com administradores e professores. Os gestos de Freire de chegar directamente aos professores é emblemático do projecto geral da administração de transformar as relações de poder na organização do sistema escolar municipal. O Secretário Cortella insiste no imperativo da administração de dar um passo em frente em relação à mera retórica da democratização das escolas: "Temos de demonstrar com gestos, e não só com palavras, mas com actos concretos que promovam uma qualidade [de vida] democrática e a recuperação da cidadania... dantes, [as vozes dos professores] nunca eram ouvidas, esta administração tem vindo a trabalhar para uma democratização da comunicação"¹².

Uma vez abertas essas linhas de comunicação, a fase seguinte consistiu em tratar dos aspectos pedagógicos específicos do projecto. Na primeira fase do Projecto a preocupação primordial era mais o estabelecimento dos mecanismos para a sua implementação e a democratização de interações entre os actores nas escolas municipais e menos a formação específica dos professores em relação à teoria subjacente ao Projecto e à sua prática. A segunda fase pretendia centrar-se no sentido de fornecer uma intervenção técnica mais estruturada, ao mesmo tempo que os materiais e as práticas originários das escolas eram recolhidos, revistos e disseminados quando conveniente.

Na nossa investigação escutámos directamente as vozes de actores de ambas as extremidades do espectro da planificação e da implementação das medidas políticas. A esmagadora maioria dos professores com quem falámos afirmou que o aspecto mais saliente da administração PT foi o facto de, pela primeira vez nas suas vidas profissionais, lhes ter sido dada a oportunidade de terem uma voz. O seu testemunho nos estudos de caso reforça a importância dessa oportunidade. Os esforços nesta linha foram ainda exemplificados nos dois Congressos de Educação Municipal, realizados pela SME em 1991 e 1992. Nestes dois eventos — os primeiros do género na história do sistema escolar municipal — milhares de educadores da cidade reuniram-se para discutirem o rumo

das reformas que estavam a pôr em prática e partilharem as suas experiências com o Projecto Inter, os Conselhos de Escola, os Grupos de Formação e outros programas lançados pela administração PT.

O Estado, a política educativa e os movimentos sociais

Assumimos aqui que o Estado se torna numa arena de luta e de competição entre forças político-económicas e projectos educativos. É necessária mais investigação, porém, acerca das relações entre a reforma educativa municipal, o papel dos movimentos sociais e os conflitos e contradições da formação política brasileira. Existem tensões que podem limitar o carácter participativo das novas políticas educativas, realçando as contradições dessas políticas em situações de transição social¹³. A natureza ideológica fragmentária do PT é uma possível causa de conflito, uma vez que envolve 15 facções, incluindo cinco das principais. Também representadas no partido estão ideologias tão diferentes como a Teologia da Libertação (englobada nas Comunidades Cristãs de base) e o Trotskismo. Estas diferenças reflectir-se-ão nas políticas educativas, especialmente nas discordâncias no seio da esquerda brasileira, pondo em confronto os que defendem um Ensino Público Popular contra os que são a favor de um ensino público mais convencional como transmissão cultural¹⁴.

Permanece também uma série de questões. Que diferenças políticas e pedagógicas separam as propostas defendidas pelo PT daquelas que têm uma perspectiva mais social-democrata? Quais as possibilidades e limites do socialismo democrático (e dos sistemas construídos sobre a participação popular) em sociedades em desenvolvimento como o Brasil, em particular no contexto de um sistema mundial em rápida mudança e com a profusão de governos neoliberais na América Latina¹⁵?

Um segundo aspecto é a relação entre a democracia como processo e a democracia como método. Poderia criar-se um argumento a favor da necessidade de estabelecer a democracia processual no Brasil, criando formas de verificação e eliminando práticas de clientelismo e de nepotismo, bem como a corrupção no sector público. O dilema reside na forma de conseguir a democracia processual, ao mesmo tempo que se perseguem reformas económicas e políticas substantivas que aumentarão as perspectivas da democracia económica¹⁶.

Mais ainda, ter-se-á atingido a proclamada articulação entre políticas públicas e movimentos sociais? Isto leva a outras questões, tais como

que tipo de Estado e democracia se estão a construir, e que tipo de educação emergirá, no final, da educação pública popular? Através dos seus esforços tanto para criar um Movimento para a Reorientação do Currículo nas escolas, como para aumentar o impacto dos movimentos sociais existentes preocupados com o problema da iliteracia, a SME-PT iniciou um diálogo intenso, dinâmico e, por vezes, conflituoso sobre estas mesmas questões entre educadores, aprendentes e comunidades de toda a cidade.

Angela Miles defendeu que os movimentos sociais representam um campo congénito para uma nova educação, que descreve como um ensino e uma aprendizagem que "encorajam o espírito de igualdade e a realização do completo potencial humano num processo comunal anti elitista; fornecem aos alunos competências, recursos e instrumentos intelectuais para compreender e enfrentar as estruturas e práticas que perpetuam a desigualdade; integram a formação profissional, o *empowerment* e a acção social; põem em causa a separação entre o mundo da produção do conhecimento e a vida do dia-a-dia; recusam as divisões artificiais da matéria por disciplinas e propõem uma abordagem interdisciplinar aos problemas do mundo real; e, destroem o monopólio do saber ao reconhecer os aprendentes como criadores de saber"¹⁷. Qualquer agenda para uma transformação social deveria perguntar se a reforma educativa de São Paulo, na base de uma parceria entre o Estado os movimentos sociais, melhorou o ensino público, em termos de oportunidade e qualidade. Ao mesmo tempo, deveríamos inquirir sobre se houve uma tentativa séria no sentido de ultrapassar a discriminação escolar e social baseada no género, na classe e na raça¹⁸. Igualmente importante é uma nova política educativa, baseada numa parceria entre movimentos sociais e Estado, que seja politicamente exequível, tecnicamente correcta e eticamente sólida.

Muitas vezes, reformas que são tecnicamente correctas e politicamente exequíveis colidem com princípios éticos que defendem a defesa da justiça social universal e da igualdade em democracias políticas e económicas. Noutras vezes, a projectos de reformas politicamente exequíveis e baseados na ética e na solidariedade democrática falta a competência técnica, o que torna o fracasso inevitável. Finalmente, podem surgir situações em que projectos tecnicamente correctos e eticamente sólidos possam não ser politicamente exequíveis, devido a certos condicionaismos históricos.

Nos seus escritos teóricos, Freire aconselhou sempre os seus leitores a terem consciência destas tensões, não só como salvaguarda para a

prática democrática, mas também porque é necessária esta perspectiva a fim de construir alianças democráticas cooperativas e participativas. Como responsável por medidas políticas, Freire evidentemente reconhecia que a política, a competência técnica e a ética estão profundamente interligadas em qualquer tentativa de reforma educativa¹⁹. Durante três décadas não se cansou de defender que a educação não é neutra e que a natureza política da educação é independente das subjectividades do educador e do responsável pelas políticas.

Não surpreendentemente, portanto, a orientação da administração de Freire, como tentámos afirmar e exemplificar, foi no sentido de apaixonada e lentamente construir um movimento social sensível às necessidades educacionais das comunidades populares, em vez de fria e eficazmente construir pacotes curriculares coordenados para serem reproduzidos fielmente nas 691 escolas da cidade. O ímpeto relacionado com este movimento multifacetado resultou de uma consciência clara por parte dos educadores do PT na Secretaria de que, provavelmente, teriam apenas quatro anos para realizarem os seus esforços para deixarem uma marca na realidade educativa das crianças da cidade e nas consciências pedagógicas dos professores que trabalhavam nas suas escolas. Os movimentos iludem os métodos tradicionais de avaliação e classificação. Porém, num momento de avaliação e reflexão, Ana Maria Saúl (directora da DOT) fez a seguinte observação relativamente ao crescimento do grau de expectativas, por parte dos professores, durante a administração PT, em resultado da sua estratégia de mobilização política: "Foi muito bom, não esperávamos isto, sabíamos que precisavam de mais recursos, estávamos a proporcionar as condições necessárias e [embora] tivéssemos imaginado que [os nossos esforços de mobilização] serviriam como mecanismos de organização [dos professores] para pressionarem futuros governos, de facto começou a acontecer durante este governo"²⁰. Era isto precisamente o que o PT pretendia com o conceito de criar um movimento com efeito a longo prazo, mobilizando os professores para continuamente lutarem pelo estabelecimento de mecanismos duradouros de mudança no sistema escolar municipal.

Todavia, e apesar do pouco tempo de que o PT dispunha para promover a sua agenda político-pedagógica e os inúmeros obstáculos com que se confrontou, o Projecto Inter representa, sem dúvida, uma reforma educativa que é um marco. As suas raízes na rica tradição, inspirada em Freire, de um laboratório de experiências educativas que abrangem o mundo inteiro e o contexto da reforma num grande sistema escolar urbano, conferem ao movimento da reforma curricular de São Paulo um

enorme significado com consequências de grande alcance. Como Cortella, Freire e Erundina declararam em 1992: "Esta experiência vivida por nós — educadores, pais, alunos e funcionários do governo — demonstrou um facto fundamental para o país: que é possível uma educação pública de qualidade"²¹. E continuaram:

Gostaríamos de recordar convosco a história daqueles quatro anos, um processo necessário neste país tão marcado pela negação da história, onde alguns põem de lado os factos do seu processo como forma de domínio, espalham as suas ideias por meio de técnicas de marketing político e fazem com que milhões acreditem em ideias que respondem às necessidades de poucos. Temos a convicção de que não será através de *slogans* sem sentido, apresentados de forma mágica e paternalista, que transformaremos a trágica realidade do nosso povo. O processo de transformação das condições de vida e cidadania, em São Paulo e no resto do país, requer vontade política, seriedade e um projecto que inclua, como um dos seus princípios norteadores, o poder de interferência e tomada de decisão por parte da população. Partilhar o poder de pensar, elaborar e decidir requer a socialização sistemática da informação e a capacidade de coexistir e experimentar as tensões e contradições inerentes à democracia. Isto só não acontece quando o autoritarismo impera e mata a riqueza e as dificuldades de qualquer processo em que a participação é um pressuposto [fundamental]²².

Neste aspecto, através da promoção do Projecto Interdisciplinar por todas as escolas municipais de São Paulo, o partido lançou os alicerces para uma nova política de educação no Brasil: uma política que procura desenvolver a base teórica e a experiência prática de um paradigma educacional emancipador e uma nova abordagem colectiva da construção do currículo que se dirige à realidade socioeconómica, cultural e política dos alunos e da sua comunidade. Sob esses princípios, as escolas municipais de São Paulo — e os municípios de todo o país — podem começar a construir a sua conceptualização particular da Escola Pública Popular, a investigar a realidade da escola e a criar situações de aprendizagem de maior relevância para os alunos e oportunidades para um maior desenvolvimento profissional dos professores. Com efeito, dois anos após o fim da administração PT em São Paulo, as escolas revisitadas em 1994 continuavam a utilizar elementos de um processo colectivo de planificação curricular introduzido durante a reforma do Projecto Inter, e mesmo quatro anos mais tarde, em 1996, foi-nos dito que uma escola situada na antiga área do NAE 6 "tirou o tema gerador"²³. Além disso, outros municípios PT, grandes e pequenos — de Porto Alegre a Angra dos Reis — continuam a seguir as pegadas da

experiência de São Paulo, recriando as suas próprias versões de Ensino Público Popular e continuando a construir o modelo de um currículo interdisciplinar através do tema gerador²⁴.

Faz sentido, porém, apresentar a avaliação da experiência pelo próprio Freire:

Quando fui Secretário Municipal de Educação em São Paulo, obviamente empenhei-me em pôr em prática uma administração que, em coerência com o nosso sonho político e a nossa utopia, considerasse seriamente, como devia ser, a questão da participação popular em assuntos da escola e tivemos, os meus colegas e eu, de começar do princípio. Quer dizer, começámos por fazer uma reforma administrativa, para que a Secretaria pudesse trabalhar de outra forma. Com estruturas administrativas que apenas viabilizavam o poder autoritário, era impossível desenvolver uma administração democrática que fosse a favor da autonomia das escolas e reconhecesse que, sendo pública, a escola também pertencia às classes populares. Partindo do Secretário para os directores gerais, e destes para os chefes de sector, as ordens eram transmitidas às escolas. Nas escolas, os directores, juntando todas as ordens, silenciavam os porteiros, cozinheiros, professores e alunos. É claro que havia excepções, sem as quais o trabalho da mudança seria ainda mais difícil.

Dados os desafios que se colocavam à nossa democracia brasileira que despontava e a tradição autoritária da nossa sociedade, tinha de dar-se às escolas a máxima prioridade. Era necessário, por outro lado, democratizar o poder de reconhecer o direito à palavra por parte de alunos e professores, diminuir o poder pessoal dos directores e criar novas instâncias de poder com os Conselhos de Escola, que eram deliberativos e não apenas consultivos, e através dos quais, desde o início, os pais adquiriram um papel autêntico na definição do destino das escolas dos seus filhos. Além disso, esperávamos criar uma comunidade local que, tendo a escola como coisa sua, os tornasse igualmente presentes na definição de políticas dessa escola. Era necessário, para tanto, democratizar a Secretaria e descentralizar as decisões. Era necessário criar uma estrutura governativa que limitasse o poder da Secretaria. Era necessário reorientar a política de formação inicial e contínua do corpo docente, pondo de parte os tradicionais cursos de férias que insistiam num discurso sobre teoria, pensando que depois os professores poriam directamente em prática essa teoria que se tinha discutido. Esses cursos não se estruturavam de forma eficaz, não permitindo uma unidade dialéctica entre teoria e prática. O que eu gostaria de tornar claro é que havia um alto nível de participação democrática entre alunos, professores, pais e a comunidade local. E esta escola, sendo pública, pretendia transformar-se num espaço popular e, portanto, exigia estruturas leves, prontas para a mudança, descentralizadas, capazes de facilitar a acção governa-

mental rápida e eficazmente. Em vez disto, o que herdávamos eram estruturas pesadas, com poder centralizado, onde as soluções requeriam respostas imediatas, mas, em vez disso, arrastavam-se de sector para sector, empurradas de um lado para outro e outro, o que se identificava e servia as administrações autoritárias, elitistas e, acima de tudo, tradicionais, reminiscências do estilo colonial. Sem a transformação destas estruturas, não haveria maneira de pensar na comunidade ou na participação popular. A democracia exige estruturas que democratizem, e não estruturas que inibam a presença participativa da sociedade civil no comando da *res pública*. Foi isto que nós fizemos. Eu teria sido Secretário por pouco que fosse o poder que tivesse, mas, por este motivo, consegui trabalhar efectivamente e tomar decisões com outros²⁵.

Tanto para os movimentos sociais como para o poder municipal no Brasil e noutros lugares, criar e sustentar uma política educativa tecnicamente competente, eticamente sólida e politicamente exequível representou um imenso desafio. Isto foi especialmente verdade para os educadores, políticos e activistas sociais de São Paulo que, seguindo uma premissa freireana básica, continuam a perguntar-se a favor de quê e para quem e, necessariamente, contra o quê e contra quem realizam o seu trabalho.

Notas

1. Fernando Rossetti, "Prefeitura de SP em exame: Erundina reduz o déficit educacional", *Folha de S. Paulo* (3 de janeiro de 1992), p. 1-D. Os dados são da "Assessoria Técnica de Planejamento/Centro de Informática", Secretaria Municipal de Educação, Evolução de Matrículas por Modalidade de Ensino, 1980-1991, folha de computador não publicada, 22 de junho de 1992, p. 1.

2. Os alunos que frequentam a escola à noite em geral englobam pessoas que abandonaram o sistema mas regressaram ao ensino formal através de cursos nocturnos, trabalhadores estudantes, alunos mais velhos e adultos. Regra geral, vêm de meios menos privilegiados do que os seus colegas de dia.

3. "Uma conquista do trabalho coletivo", *Diário Oficial do Município*, São Paulo 36, nº 47 (13 de março de 1991), p. 3.

4. No orçamento municipal de São Paulo para 1991, 10,6% foi gasto em educação. Na altura, Cortella afirmou cautelosamente que não era claro que os aumentos dos ordenados dos professores melhorassem a qualidade do ensino; defendeu, porém, que a investigação mostra claramente que ordenados baixos e más condições de trabalho têm um impacto negativo. Veja-se Cortella, "Aqui não inauguramos paredes", *Folha Dirigida/Nacional* (24-30 de dezembro de 1991), p. 1-D.

5. Entrevista com o Secretário Cortella (outubro de 1992).

6. Entrevista com o Marta Pernambuco (outubro de 1992).

7. Entrevista com o Secretário Mario Sergio Cortella (16 de outubro de 1992).

8. Carlos A. Torres, *The Politics of Nonformal Education in Latin America* (New York: Praeger, 1990), p. 8.

9. Maria do Carmo D. Mendonça (mimeo.), 1994.

10. Entrevista em 1992.

11. Entrevista com o Marta Pernambuco (outubro de 1992).

12. Entrevista com Mario Sergio Cortella (outubro de 1992).

13. Para uma discussão sobre o papel da educação nas transições sociais, veja-se Carnoy e Samoff, eds., *Education and Social Transition in the Third World* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1990).

14. Moacir Gadotti, *Uma só escola para todos: Caminhos da autonomia escolar* (Petrópolis: Vozes, 1990), pp. 165-183; José Tamarit, "El dilema de la educación popular: Entre la utopía y la resignación", *Revista Argentina de Educación*, 8, nº 13 (1990), pp. 7-45.

15. Para uma discussão sobre políticas educativas sob governos neoliberais na América Latina, veja-se Morales-Gomez e Carlos Alberto Torres, eds., *Education, Policy and Social Change* (Westport, CT and London: Praeger, 1992).

16. Para este ponto, o conceito pós-moderno de descentralização e fragmentação de poder em sociedades democráticas coloca muitos desafios analíticos a metodologias de democracia substantiva no capitalismo dependente.

17. Angela Miles, "Women's Challenge to Adult Education" (Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, maio de 1989, mimeo.), p. 3.

18. Para uma análise naturalista do papel do género na alfabetização em São Paulo, veja-se Nelly Peñaloza Stromquist, "The Intersection of Gender and Social Marginality in Adult Literacy: Becoming Literate in São Paulo" (School of Education, University of Southern California, fevereiro de 1992, mimeo.).

19. Veja-se Paulo Freire e Iván Illich, *Diálogo Paulo Freire e Iván Illich* (Buenos Aires: Editorial Búsqueda-Celadec, 1975).

20. Entrevista com Ana Maria Saul (outubro de 1992).

21. *Diário Oficial* (15 de outubro de 1992).

22. Ibid.

23. Explicação: "tirou o tema gerador" implica que a escola se envolveu numa investigação temática da realidade e escolheu um tema gerador para o currículo do semestre. Esta informação foi-nos fornecida numa conversa telefónica com um informador importante em abril de 1994.

24. Um informador importante da investigação de O'Cadiz e Wong e antigo membro da Inter Equipa do NAE trabalha desde 1992 como conselheiro da Secretaria de Educação dos municípios de Porto Alegre e Angra dos Reis (ambos sob administração PT), onde actualmente estão a implementar uma reforma curricular baseada na experiência do Projecto Inter de São Paulo. Em 1995 O'Cadiz pôde observar o início deste processo de reforma durante uma visita à Secretaria Municipal de Educação e a uma escola elementar em Angra dos Reis.

25. Paulo Freire, *Politics and Education* (Los Angeles, UCLA Latin American Center, no prelo).