

POLÍTICA, PROPOSTA E PRÁTICAS CURRICULARES MUNICIPAIS: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural

**Eliete Santiago
José Batista Neto**

**Universidade Federal de Pernambuco
Recife, Pernambuco**

Resumo

O texto discute o papel do município na formulação de propostas curriculares, entendidas como políticas públicas de educação a partir do marco legal e, ao mesmo tempo, como prática curricular. Analisa a relação entre unidades dos discursos - o direito à educação, a formação continuada, a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação – que contracenam com projetos pedagógicos formulados “por fora” dos municípios e da escola e aqueles discursos que, como políticas locais, dialogam com as políticas nacionais, influenciando-as e sendo por elas influenciadas. Situa a formulação da proposta curricular da cidade do Recife em um contexto de autonomia e resistência propositiva e destaca traços das propostas que representam avanços no trato da diversidade social e o diálogo entre os contextos da globalidade e localidade. Conclui que as equipes educativas assumem o papel de protagonistas e explicitam interesses, percepções, significados, materializando possibilidades. A diversidade cultural constitui conteúdo de trabalho pedagógico e o diálogo entre o local e o global permitiu não somente um maior potencial aproximativo das políticas educacionais em questão com a realidade local, mas também possibilidades de se descortinarem futuros não percebidos previamente.

Palavras chaves: política de educação municipal; política curricular; proposta curricular; proposta pedagógica de Recife

Abstract

The text discusses the role of the county in the development of curriculum proposals, understood as public education policies based on the legal principles as well as on the curricular practice. It analyzes the relationship among units of the speech - the right to education, continuing education, democratic management and the enhancement of educational professionals who interact with pedagogical projects a part from the county and the school, as well as with those speeches which as local policies interact with the national policies, influencing them and being influenced by them. It sets the proposal of the curriculum development of the city of Recife in a context of autonomy and propositional resistance; and it highlights proposal features that represent the advance on the issues of social diversity and the dialogue among local and global contexts. It concludes that the educational teams play the role of the protagonists and express interests, perceptions, meanings, materializing possibilities. The cultural diversity composes the pedagogical content; and the dialogue between local and global issues entails not only a closer relationship among the educational policies discussed in this work and the local reality, but as well as a great possibility of the revelation of future paths never conceived before.

Keywords: county education policy; curriculum policy; curriculum proposal; pedagogical proposal from Recife

Introdução

A Constituição Federal de 1988 (Art. 211) situa o lugar dos municípios na política educacional como um dos entes responsáveis pela organização do sistema de ensino em sua esfera, em colaboração com as instâncias federal e estadual, prioritariamente no que diz respeito ao ensino fundamental e à educação infantil (§2º, Art. 211). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, no seu Art. 5º, §1º, define como competências de municípios e estados, em regime de colaboração e com a assistência da União, recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; fazer-lhes a chamada pública; zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. Ainda no âmbito da Lei 9.394/96 (LDB), compete aos municípios e aos estados colaborar com a União para que se estabeleçam competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Art.9º, Inciso IV).

Os princípios constitucionais, entre eles, o da gestão democrática e da garantia de padrão de qualidade respaldam as competências definidas e, ao mesmo tempo, declaram a importância da participação dos profissionais da educação e das comunidades escolares nas decisões que instituem as políticas educativas na esfera educacional.

Entretanto, há algum tempo observamos certo esvaziamento do papel das instâncias gestoras dos sistemas de ensino (Secretarias de Educação) no que se refere à formulação de políticas educacionais e a transferência dessa responsabilidade para grupos externos aos sistemas de ensino e às escolas. Esse fato tem provocado o fomento a um mercado privado composto por empresas de consultoria e o fortalecimento de equipes, grupos e interesses externos às Secretarias de Educação, na oferta de serviços de assessoria, na elaboração de projetos pedagógicos, materiais e recursos didáticos para a implantação de políticas de ensino, de avaliação e de formação continuada de professores/as. Em consequência, as Secretarias de Educação, cujo papel precípua seria o de se constituírem em instância de elaboração e reguladora de políticas públicas de educação, restringem sua ação, passando a atuar mais como receptoras e executoras de políticas criadas a partir de modelos *anexados*, contribuindo para a ampliação do mercado privado por dentro do espaço público. Os efeitos desse modo de fazer política pública de educação se fazem sentir em vários níveis dos sistemas de ensino, com rebatimentos, dentre outros, sobre a autonomia dos profissionais da educação, importando ainda em sérios riscos de desprofissionalização docente. Enquanto isso, grupos assessores externos aos sistemas de ensino e à escola são fortalecidos em seu papel de atores das políticas educacionais de qualidade.

Indicador desse fortalecimento pode ser encontrado no que aponta Jacomeli (2008) ao se referir a medidas apresentadas como inovadoras, que visam atender aos anseios de melhoria da qualidade do ensino ofertado pela escola pública. Dentre essas medidas, sublinha a adoção, por parte de redes públicas de ensino, do chamado *apostilamento*. No bojo da onda inovadora, mas sem perder de vista que se trata de estratégia de *marketing*, cujo objetivo é o de assegurar e ampliar o mercado de consumo de bens pedagógicos, algumas editoras têm, inclusive, feito ampla divulgação de parceria com sistemas de ensino

municipais. Sua propaganda destaca os efeitos benéficos e revolucionários do *apostilamento* trazidos para o sistema de ensino que o venha a adotar. Dentre outras vantagens, destaca a disponibilização de centro de pesquisa composto de educadores qualificados, livros didáticos integrados, assessoria pedagógica, acesso a portal exclusivo e construção de *homepage* personalizada para o município.

Um dos rebatimentos a que nos referimos anteriormente se situa no plano das políticas de currículo, portanto, no plano da seleção de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que podem assegurar a formação dos educandos. Já há algum tempo que se reconheceu que, tal seleção não é, de modo algum, desinteressada, isenta de conflitos e tensões; antes disso, ela se faz em terreno de intensa disputa entre grupos por exprimirem interesses sociais divergentes. Nesse sentido, caminhamos com Apple (2008, p. 59), para quem o currículo

é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (grifo do autor).

Se a citação de Apple põe em relevo a dimensão político social do currículo, chamando a atenção para o conflito entre grupos sociais em disputa no estabelecimento de políticas e práticas curriculares, tampouco se pode perder de vista sua dimensão de historicidade. Isso implica em concordar com o entendimento das políticas de currículo como uma produção histórica intencional (SANFELICE, 2008). É nesse sentido que as políticas e as práticas curriculares sofrem alterações em razão tanto de mudanças sociais mais gerais como de contextos específicos, bem como em razão de alterações nos fundamentos filosóficos e nas ideias pedagógicas que as informam. É nesse sentido ainda que se inscrevem, ao longo do século XX, as disputas entre grupos sociais que pretendem instituir uma orientação curricular voltada para uma *formação humanística* e outros que advogam uma *formação de caráter científico*. Ou ainda entre uma *formação generalista* e uma *formação especializada* dos educandos. Não se pode esquecer também a incontornável discussão sobre a presença do ensino religioso no currículo de uma escola que se reivindica laica, porque republicana¹, de modo que, configurando-se como terreno de disputa, o currículo traz consigo concepções de sociedade, de homem e de mulher que se quer formar. Essas concepções se expressam através de diretrizes gerais, de referenciais e de propostas curriculares, onde ganham forma de texto curricular.

A Proposta Curricular: diálogo entre a globalidade e a localidade

A Proposta Curricular, em qualquer caso, oferece os princípios e o norte para as políticas de escolarização (SOARES, 2006)². É ela um conjunto de ideias e práticas que dialogam com as políticas globais e que se voltam para as realidades locais.

Na verdade, as Propostas Curriculares constituem políticas de conhecimento que se voltam para as realidades locais, dialogam com as políticas globais, inscrevendo-se em múltiplos contextos e estando afetadas a diretrizes norteadoras e reguladoras de caráter nacional. Os textos legais e os documentos curriculares constituem um *corpus* que define as ações nesse domínio da prática social.

Nessa direção, é possível conferir os discursos, entendidos como práticas sociais, que permeiam as propostas curriculares municipais e identificar *unidades discursivas*, produzidas por sujeitos institucionais, atuando em diferentes instâncias governamentais e das escolas. Observa-se que quatro unidades discursivas têm composto, de forma recorrente, uma *formação discursiva curricular*, em diálogo com as políticas nacionais, a saber: *a educação na perspectiva do direito*, *a gestão democrática*, *a qualidade social da educação* e *a valorização dos profissionais da educação*. Essas unidades se caracterizam como princípios e metas para a construção da escola e escolarização de qualidade socialmente referenciada.

Dito de outro modo, as Propostas Curriculares dos municípios, como políticas locais, estão em permanente diálogo com as políticas globais, ora renovando-se, ora ampliando-se, ora ainda dando continuidade ou sofrendo descontinuidade. Elas são afetadas por diretrizes norteadoras e reguladoras, de caráter global, a partir dos múltiplos contextos de referência que as engendram, mas elas, por seu turno, também afetam as políticas globais. Isso pode ser conferido no uso que se faz dos dispositivos legais e dos documentos de política curricular e também de outros âmbitos educacionais, que orientam os sistemas locais e as mudanças que neles ocorrem.

A compreensão da relação entre a globalidade e a localidade ajuda a entender os processos pelos quais são tecidas as propostas curriculares, bem como ajuda a explicar de que modo elas avançam nos municípios brasileiros. Na verdade, programas e projetos recepcionados pelos municípios e, de modo particular pela escola pública municipal, carregam a possibilidade de serem ressignificados, de fortalecerem práticas coletivas educativas, sociais e governamentais. Portanto, seus fluxos não percorrem um sentido de mão única, senão de dupla mão de direção, no qual os sujeitos gestores e os profissionais da educação dos sistemas de ensino descortinam um horizonte de possibilidades para construir e fazer história, porque carregam, em seus contextos singulares, potencialidades de retradução de programas e projetos pela esfera local.

Nessa direção, é possível afirmar que a possibilidade de avanço do discurso e das práticas locais será tanto mais forte se realizado por meio de práticas coletivas. Nesse caso, a escola e suas equipes educativas ganham centralidade na materialização das propostas municipais. São as propostas curriculares, no dizer de Carlinda Leite, espaço das *definições políticas em uso*. Porém, não significa entendê-las numa total autonomia.

Dito de outro modo, as propostas curriculares ganham materialidade na escola onde solicitam *gestão curricular local*.³

É o que também sublinhamos, a partir de Souza (apud BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009), através da noção de proposta pedagógica, quando ressalta que ela realiza a mediação de uma Pedagogia que está em relevo na sociedade, explicitada em uma instância

formadora. Assim sendo, a proposta consolida em um documento os posicionamentos pedagógicos que vão servir de base à elaboração do projeto pedagógico institucional e as bases da sua organização curricular. Nessa direção, ela articula,

ainda em nível teórico, a partir das ações institucionais nas quatro seguintes dimensões que explicitam o perfil axiológico e ideológico da instituição: concepção de educação, finalidade e objetivos dos processos educativos, conteúdos pedagógicos (...) e dispositivos de diferenciação pedagógica (SOUZA, 2009, p. 58).

Como dito antes, a construção de propostas curriculares pode se fazer em círculos fechados de especialistas e gestores, em nível central, incidindo sobre o plano local como determinações. Pode se configurar como balizadores a partir dos quais se reconstruem os significados, aclimatando fundamentos, conceitos, diretrizes e referenciais globais às exigências locais. Pode ainda constituir diálogo entre o local e o global, fomentando uma gestão curricular local, na qual as equipes educativas, coletivamente, explicitam interesses, percepções, significados, materializando possibilidades, não somente de maior potencial aproximativo com a realidade local, mas capaz de descortinar futuros não percebidos previamente. Importante assinalar que, nas duas primeiras formas de construção, as esferas locais de gestão dos sistemas e a escola sofrem de esvaziamento político pedagógico, tornando-se instâncias homologatórias, repassadoras e executoras de políticas concebidas externamente. Um fato as distingue: o simulacro de participação de que se reveste a segunda forma.

A partir desse entendimento e para explicitar melhor os discursos presentes nas propostas, tomamos a Rede Municipal de Recife, uma das redes de ensino objeto de estudo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Conforme Batista Neto (2008), Recife tem presença significativa nos estudos realizados no período de 2000 a 2008, pelo PPGE/UFPE, e, de modo particular, pelo Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, analisados por diferentes ângulos e níveis. Ao mesmo tempo, é uma rede que se caracteriza pela ousadia político-pedagógica que marca historicamente a tessitura de suas experiências no campo da educação escolar e dos movimentos sociais (cf. BARBOSA, 2009).

Como se produziu a proposta curricular da Rede de Recife? Que processos a fabricaram? Prevaleceu uma forma centralizada de produção da proposta? Ou ela se fez por mera aclimação/acomodação de interesses locais diante das orientações globais, ensejando o esvaziamento político da esfera local? Possibilitou a construção de práticas dialógicas em que os sujeitos locais puderam atuar, contribuindo para a construção das políticas de educação? Esses questionamentos orientam o olhar analítico para o processo e conteúdos pedagógicos (SOUZA, 2009) que teceram propostas curriculares para a educação municipal da cidade do Recife.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife: texto e contexto de produção

Inicialmente, é importante situar que a proposta pedagógica da Cidade de Recife, objeto de exploração no período de 2000-2008, foi gestada a partir da direção política dada por um governo municipal do Partido dos Trabalhadores, eleito por duas gestões consecutivas. A Secretaria de Educação teve à frente, entre 2001 e 2004, uma professora respaldada pelos movimentos sociais e pelo meio acadêmico, que conhecia a gestão da educação, a cidade do Recife e os problemas da escolarização básica. Era sua segunda gestão na educação municipal, que foi marcada por mudanças, mas também pela continuidade naquilo que considerava essencial: o esforço para assegurar quantitativa e qualitativamente à população recifense o direito social básico à educação.

Tratava-se da primeira gestão hegemonicamente petista da cidade do Recife⁴. Recife tivera três gestões consecutivas (1989-1992, 1993-1996 e 1997-2000) em que a direita e composições de centro direita governaram a cidade, respectivamente. A eleição do prefeito João Paulo Lima e Silva⁵ para o período 2001-2004 ocorre depois de uma disputa altamente renhida com o candidato de uma ampla frente de centro direita. Eleito com o compromisso de implantar o “jeito petista de governar”, a gestão municipal convidou a professora Edla Soares para a pasta da Educação e Cultura⁶. Pedagoga oriunda dos quadros da universidade pública federal, a professora realiza uma gestão marcada pela participação democrática dos profissionais da educação, pela instalação de diversas instâncias de participação na construção das políticas educacionais (currículo, formação de professores, gestão escolar, etc.), tendo tomado o tema da *cidade*, ao lado de bandeiras do movimento dos educadores, como eixos estruturadores da política municipal de educação.

Desse modo, a política educacional da rede municipal de Recife, conforme a proposta elaborada para o período 2001-2004, colocou como horizonte a construção de uma educação de qualidade social, na perspectiva da inclusão, respeitando a diversidade e os diferentes tempos para aprender. Assim, consta da introdução do texto que traça a proposta curricular (RECIFE, 2002), que “a construção da proposta pedagógica de Recife se pauta pelos *princípios éticos da solidariedade, liberdade, participação e justiça social* [...] no sentido de contribuir para reorientar os rumos da sociedade, numa perspectiva de uma *educação com qualidade social*” (grifos do documento).

Para isso, aponta como eixos para a sustentação da proposta: (1) a educação sob a ótica do direito, da cultura, da identidade e do vínculo social; (2) ciência, tecnologia; e (3) a qualidade de vida coletiva. A proposta assume influências heteróclitas na sua composição, combinando referências teóricas modernas e pós-modernas.

O documento, resultado da discussão compartilhada entre profissionais da educação em exercício em diferentes instâncias da Secretaria e da escola, ainda na sua introdução, afirma a intenção de subsidiar a reflexão e o trabalho docente voltada para a

adesão a uma política de inclusão, respeitando a diversidade e os diferentes tempos para aprender e ao mesmo tempo, desenvolvendo políticas de igualdade,

possibilitando aos alunos a inserção em uma sociedade mais justa e democrática (RECIFE, 2002, p.3).

Define o documento que “o foco recai sobre a relação professor-aluno e sobre o modo como a aprendizagem ocorre” (RECIFE, 2002, p. 5). Destaca, nessa direção, a importância da indissociabilidade entre os aspectos cognitivo, emocional, social e cultural no processo de desenvolvimento dos/das estudantes.

A proposta evoca ainda as capacidades de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (RECIFE, 2002, p. 5) como aprendizagens básicas e necessárias para além do domínio de componentes curriculares de forma fragmentada, deixando à mostra o namoro firme com os quatro pilares da educação defendidos pela UNESCO (DELORS, 1997). Anuncia, por outro lado, o esforço de reconhecer as singularidades e a interação que se estabelecem entre os conhecimentos. Firma a interdisciplinaridade e a contextualização como elementos fundamentais ao processo de construção de conhecimentos, o que solicita a revisão de práticas que se conformam como transmissão de conhecimento. Há uma preocupação manifesta com a tarefa da escola na formação de “sujeitos capazes de articular e relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos dentro e fora da escola [...]” (RECIFE, 2002, p. 7). Essas últimas questões avançadas denotam influências das teorias críticas da educação, de ruptura com o paradigma disciplinar, associadas a uma perspectiva de formação integral dos sujeitos.

Os conteúdos pedagógicos, conforme Souza (2009, p. 87), compostos por *conteúdos educacionais, instrumentais e operativos*, objetivam contribuir “para a superação das negatividades de todas e quaisquer culturas e para a promoção de positividade”, são evidenciados na sua construção e no diálogo entre as orientações nacionais e aquelas que emanam da localidade.

A proposta pedagógica de Recife se configura como uma matriz disciplinar, na qual o currículo é ressignificado no contexto local das práticas pedagógicas da escola e na relação docente-discente. Apresenta o desenho de um currículo a partir de grandes áreas⁷: Linguagens e seus Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – DCNEF (BRASIL, 1998a) e Resolução CNE/CEB nº 2/1998 (BRASIL, 1998b). Vale lembrar a concepção de currículo que norteou a Resolução que fixou as DCNEF:

O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas *experiências escolares* que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas *relações sociais*, buscando articular *vivências e saberes* dos estudantes com os *conhecimentos historicamente acumulados* e contribuindo para construir as *identidades* dos estudantes (BRASIL, 1998b).

Um documento base, orientador das diversas políticas educacionais (formação, avaliação, ensino) a serem gestadas, foi redigido; no entanto, outras produções (Caderno de

Socialização de Experiências, Calendário Escolar, Agenda da Educação Municipal, Diário de Classe, entre outras) foram elaboradas ao longo da gestão político-administrativo e trabalhadas em diferentes instâncias e assim foram instituindo a proposta para a cidade do Recife. Essa forma de redigi-la nos faz pensar na sua configuração como uma *proposta aberta*, uma vez que orienta, mas não determina; há uma incompletude orientadora e um construir permanente.

Não resta dúvida que, na formulação de propostas curriculares para a educação na cidade do Recife, há avanços que tomam corpo nos programas, nos projetos e nas ações e que são evidenciados nas grandes temáticas que orientam o ano letivo, a exemplo do tema a *cidade* que inaugura um novo tempo político-pedagógico para a educação recifense. Interessa-nos, daqui em diante, acentuar os esforços coletivos dessa construção. Isso não significa que não tenha havido limites no período analisado. No entanto, nosso olhar vai em direção ao trabalho empreendido no sentido de materializar os discursos construídos sobre as unidades discursivas já referidas, *a educação na perspectiva do direito, a gestão democrática, a qualidade social da educação e a valorização dos profissionais da educação*, trabalho que resultou em avanços. Nesse caso, merecem destaque a organização do ensino e da aprendizagem no formato de Ciclos de Aprendizagem e o programa de formação continuada, perpassados pela dimensão do direito, da gestão democrática e da valorização dos profissionais da educação.

Ciclos de aprendizagens para o trato da diversidade

A implantação das reformas educativas dos anos 1990 tem rebatimento sobre as políticas de currículo junto com as de formação de professores, gestão e avaliação educacionais (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011). As reformas no âmbito do currículo se fizeram sob a égide de princípios da *flexibilidade, identidade, diversidade, criatividade e sensibilidade*, dentre outros. Assim, as escolas são exortadas a explicitarem “o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino, ao definirem suas propostas pedagógicas” (Art. 3º, Inciso II, Res. CEB/CNE nº 2/98 – BRASIL, 1998b). Observam ainda os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações culturais como norteadores de suas ações pedagógicas. As DCNEF orientam que se considere a *flexibilidade* na aplicação de seus princípios e bases, de acordo com a *diversidade* de contextos regionais, o que pressupõe intensa e profunda ação dos sistemas de ensino na construção e implementação de suas políticas (BRASIL, 1998a). Isso não quer dizer que tenha sido descartada, na organização dos currículos e do ensino, uma base nacional comum, garantida a igualdade de acesso aos alunos, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade do ensino (Art. 3º, Inciso IV, Res. CEB/CNE nº2/98 – BRASIL, 1998b). Portanto, ao considerarem a diversidade de contextos regionais e locais, as orientações nacionais estimulam a ação criativa dos sistemas de ensino estaduais e municipais na construção de suas políticas curriculares.

Os Ciclos de Aprendizagem têm na sua base uma concepção de organização da escola e da educação e, conforme a LDB (Lei nº 9394/96), representam uma opção político-pedagógica, haja vista o que dispõe o Art. 23:

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Portanto, a Lei faculta aos sistemas de ensino organizarem suas propostas curriculares, enquanto que o princípio do direito à educação, firmado pela Constituição Federal, calça as preocupações e as ações locais que visam o enfrentamento dos índices que denunciam as perdas escolares.

Tal perspectiva, sustentam Christofari e Santos (2012, p. 399), indicaria “a aposta na educabilidade de todos os sujeitos; a ampliação do acesso e permanência de alunos de classes populares; a instituição de alternativas de construção de espaços e tempos escolares que têm favorecido o processo de escolarização”.

Ao estruturar o currículo por ciclos, as redes de ensino seriam desafiadas a buscar o alinhamento da organização escolar, de modo a privilegiar o desenvolvimento dos educandos em todos os aspectos, a abertura dos educadores para com a diversidade das relações com o saber, de maneiras de aprender, de ritmos de desenvolvimento, com a identidade e a trajetória de cada sujeito. Nesse sentido, buscariam construir um modo de estruturar suas práticas educativas de forma mais coerente com as necessidades contemporâneas.

É nesse sentido ainda que advertem Christofari e Santos,

As mudanças que se operam nas práticas pedagógicas e no currículo escolar inovam em relação àquela lógica escolar com uma preocupação direcionada aos conteúdos trabalhados de maneira isolada e da avaliação seletiva, por vezes discriminatória e excludente (2012, p. 400).

A discussão acadêmica e o êxito da experiência vivida na cidade do Recife, na década de 1980, com o Ciclo de Alfabetização⁸ levaram o governo municipal a tomar a decisão política da organização do ensino em formato de Ciclo de Aprendizagem.

Essa decisão representou uma definição política como forma de enfrentamento da evasão e da repetência na perspectiva da garantia do direito à educação (2003), a partir do processo de superação de três desafios: a reinvenção da escola e suas práticas, o encantamento do aluno e da sua família e o ensaio dos primeiros passos no agir cidadão, como mostram as pesquisas de Shirleide Pereira da Silva (2005), Marcílio Souza Júnior (2007), Magna do Carmo Silva Cruz (2008), Andreza Maria de Lima (2008), Ana Paula Russo Vilar (2009), Rosemere de Almeida Aniceto (2009), Gleice Kelly de Souza Guerra (2009), Edlamar de Oliveira Santos (2010), Eleta de Carvalho Freire (2010), entre outras.

As pesquisas assinalam os esforços e o avanço das concepções que orientaram a proposta escrita ao assimilarem concepções e construir práticas que superassem a fragmentação do conhecimento e a homogeneização das práticas, também anunciam o novo estado dos discursos e das práticas.

Gleice Kelly de Souza Guerra (2009, p. 120), na sua pesquisa sobre Ciclo de Aprendizagem, assinala que

a Secretaria de Educação de Recife/PE ao implementar os ciclos tem ido além da busca pela regularização do fluxo escolar ao demandar mudanças na concepção de conhecimento, aprendizagem, do espaço e do tempo escolar e na própria função da avaliação [...] Assim, a política de ciclos ao desestabilizar a tradicional lógica de organização do trabalho escolar tem impulsionado professores a instituir uma prática docente que se pautem numa educação de qualidade para todos.

Não temos dúvida de que tomar a organização de ciclo como um processo de reorganização da escola, dos espaços, dos tempos, dos conteúdos, das práticas curriculares e das relações requer um tempo de maturação e de continuidade. Esse ritmo é quebrado cada vez que se refaz o governo e se renova a titularidade da Secretaria de Educação. Isso dá lugar a um processo de continuidade-descontinuidade que se instala tanto nos processos de formulação-implantação-acompanhamento-avaliação como nas práticas cotidianas de sala de aula. Certamente, essa realidade pensada-vivida solicita estudos contínuos e a sua divulgação entre os envolvidos e os interessados institucionais. Nesse caso, a criação do Grupo de Pesquisadores em Rede, uma das invenções da Secretaria de Educação em passado recente (2008), poderia, junto com os estudos desenvolvidos e orientados pela Universidade, ter contribuído para ampliar, cada vez mais, a compreensão e a ressignificação das práticas e dos textos curriculares, não tivesse sofrido problema de continuidade.

Políticas de formação continuada, profissionalidade docente num contexto de diversidade cultural

As políticas e as práticas de formação continuada se efetivam através de um programa de aproximação da Secretaria de Educação com a Universidade, Escola e movimentos da sociedade. Entre 2001 e 2008, as modalidades de formação continuada evoluíram e se diversificaram. Constituíram-se como espaços, conteúdos e modos: palestras e conferências, participação em eventos científicos locais, regionais e nacionais; participação em cursos de curta e de longa duração, oferecidos sob diferentes modalidades. Modalidades e relações que agrupam as escolas e os professores, assumindo um modo de tratar temáticas gerais de interesse do grande coletivo, assim como aquelas que tomam a escola como referência.

A formação temática, a partir da escolha de docentes, e a formação específica, a partir das áreas de atuação e da discussão entre os saberes disciplinares de referência e os saberes pedagógicos, foram experienciadas. Na verdade, observamos a busca de novas maneiras de realizar a formação continuada, de modo a aproximar professores/as de problemáticas sociais emergentes, de polêmicas pouco exploradas e também daquelas temáticas que despontavam com a produção acadêmica. Assim, com os saberes disciplinares de referência, foram introduzidas as temáticas de gênero, de etnia, de sexualidade, de religiosidade que resultaram em produção e publicação da rede de ensino, entre outros a publicação do livro *Educadores em Rede: articulando a diversidade e construindo singularidades* (RECIFE, 2008).

Além dessas modalidades, a formação continuada se realizou ainda como e com os Seminários de Socialização, a partir da sistematização das experiências e do trabalho docente na escola, fazendo com que eles fossem, ao mesmo tempo, espaços de formação do trabalho docente-discente e processo formativo.

Pesquisa sobre a política de formação continuada, realizada por Edlamar Oliveira dos Santos (2010), se debruça sobre as políticas e as práticas de formação continuada, promovidas entre os anos 2001 e 2008, pela Secretaria de Educação da cidade de Recife. Destaca os avanços de uma política que pôs o professor na condição de protagonista de seu processo formativo, a escola como o centro temático e decisório da formação, sem esquecer a disponibilidade de condições fundamentais (formadores, monitores, coordenadores pedagógicos) para que a formação em serviço se tornasse uma realidade. Essa mesma pesquisa aponta a descontinuidade política, mais uma vez, como um grave problema para a consolidação da política.

No que se refere aos desafios do trato à diversidade presente na sociedade e no espaço escolar, destacamos a criação, em 2006, do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ), com a finalidade de promover a implementação, na rede municipal de ensino de Recife, da Lei nº 10.639/2003, atuando, fundamentalmente, para a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. A iniciativa procurou tratar a temática nas dimensões política, epistemológica e pedagógica, numa tentativa de afastamento da folclorização e de estereótipos. O GTERÊ tem contribuído com as discussões etnicorraciais e sobre o racismo institucional, como mostram as pesquisas de Claudilene Silva (2009), Roseane Maria de Amorim (2011), Maria de Fátima Oliveira Batista (2009) e Elizama Pereira Messias (2009).

Outra invenção político-epistemológico-pedagógica é a homenagem a personagens, imagens e símbolos que inspiram o calendário escolar, compondo temáticas e conteúdos escolares para o ano letivo. Não se trata de uma nova abordagem do currículo organizado por efemérides, mas um processo de apropriação e abordagem dos conteúdos pedagógicos numa perspectiva multirreferencial, crítica e criadora, para reconstrução dos espaços e dos tempos escolares e da formação continuada.

A Secretaria de Educação da Cidade de Recife inaugurou, em 2001, o processo de seleção de organização e socialização de temas/conteúdos, para orientação da rede, baseado em questões oriundas da cultura local. A decisão constitui um ponto de ruptura com a

exclusividade dos saberes disciplinares de referência (saberes de natureza científica) na construção do currículo escolar. Sabemos da resistência de professores, gestores, estudantes e pais de estudantes à introdução de conteúdos culturais na composição curricular, portanto, não podemos deixar de registrar a coragem da decisão e seu caráter inovador.

Foram homenageados e constituíram-se temas dos anos letivos, portanto conteúdos escolares, a partir de 2001: Dom Helder Câmara, Educador Paulo Freire, Músico Chico Science, Dona Santa, Professor Paulo Rosas, General Abreu e Lima, Poeta Manoel Bandeira, 100 anos do frevo e Poetas do Recife.

Entre esses temas, destacamos aqueles que homenagearam uma mulher negra, de origem africana, Ano Letivo *Dona Santa* (2004); o *Ano letivo “100 anos do frevo”* (2007) e o *educador Paulo Freire* (2002, 2011). As escolhas revelam a presença de conteúdos originários das diferentes matrizes culturais brasileiras na composição do currículo escolar, sugerindo, de um lado, a ruptura com a hegemonia dos saberes científicos na construção dos currículos escolares e denotando, de outro lado, a observância do fundamento da diversidade cultural.

No que se refere à Dona Santa, conteúdo didático e eixo temático da proposta curricular, trata-se de Maria Júlia do Nascimento, uma mulher negra, nascida em 25 de março de 1877, no pátio de Santa Cruz, no Recife, Pernambuco, e falecida em 1962, aos 85 anos de idade. A conhecida Yalorixá recifense foi rainha do maracatu de baque virado mais antigo do Estado, o Maracatu Elefante, fundado há mais de cem anos. No ano da homenagem à Dona Santa, o calendário escolar e o caderno de textos produzidos para orientar professores/as traziam sua fotografia, textos, imagens e a possibilidade de fazer dialogar culturas excluídas da escola e da formação das pessoas e, de modo particular, da formação docente-discente. Evidencia essa prática curricular a cultura como fonte de origem de conteúdos de aprendizagens e de formação, pondo em destaque o compromisso político da rede municipal do Recife com a diversidade como princípio norteador do currículo. A programação do município antecipa-se à Lei 10.639/2003, que fixou obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (cf. GASPAR, 2009).

Claudilene Silva (2009) em sua pesquisa sobre o processo de construção da identidade de professoras negras e seu efeito na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar, na rede de ensino de Recife, reconhece que, embora tímida a inserção da temática racial tem a importância de introduzir conteúdo novo à formação de professores e de iniciar outra forma de construir práticas curriculares.

Essas constatações vão ao encontro do que aponta Roseane Amorim (2011) que pesquisou as práticas curriculares cotidianas em escola da rede municipal de ensino de Recife, com foco na educação das relações etno-raciais. Amorim, posteriormente, verifica avanços nas práticas curriculares de formação continuada de professores da rede. Reafirma que, inicialmente, a educação dessas relações é introduzida de forma assistemática, passando à condição de ação permanente, inscrita no currículo do Ensino Fundamental, contando com grupo assessor, que passou a atuar no apoio à formação docente e à prática docente nas escolas.

A outra experiência temática aqui selecionada para demonstração é o Ano letivo *100 anos do frevo*, uma manifestação cultural de forte ancoragem local.

Na Agenda da Educação Municipal - 2007, a Secretária de Educação se dirige aos professores/as assim:

Esta agenda, além de subsidiar as anotações gerais e individuais de cada educador e educadora, disponibiliza vários textos informativos que vislumbram algumas ações e projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Cada mês é introduzido por abordagens distintas e imagens relacionadas a tais enfoques (RECIFE, 2007, s/n).

Acrescenta a Secretária: “através do enfoque no frevo, outras expressões culturais e artísticas, locais e nacionais, podem ser registradas nos projetos pedagógicos, contribuindo para que os (as) estudantes se insiram num contexto mais amplo de educação” (RECIFE, 2007, s/n).

Os calendários foram projetados a partir da escuta aos professores/as e entregues como documento na rede de ensino. Cumpre aqui observar esse traço da gestão da política educacional do município, iniciada em 2001: contar com a participação dos profissionais da educação.

Paulo Freire: cidadão do Recife, educador do mundo. Mais que uma homenagem aos 90 anos de nascimento, a seleção de Paulo Freire como conteúdo pedagógico significou a definição de princípios e orientações para a educação da cidade do Recife.

A Agenda da Educação Municipal 2011 traz a justificativa do Secretário de Educação que assim se expressa:

A escolha desse tema representa uma motivação para que discutamos nossas práticas pedagógicas, tendo em vista nossos compromissos maiores com as causas coletivas, ou seja, para que possamos refletir sobre o que fazemos em nosso cotidiano, visando à construção de relações mais humanas entre homens, mulheres e crianças. Paulo Freire tem o que nos dizer, desde a Educação Infantil até, e principalmente, a Educação de Jovens e Adultos (RECIFE, 2011, s/n).

É destacado na *Agenda da Educação Municipal*, entregue aos profissionais da educação da rede de educação de Recife, um dos princípios caros a Paulo Freire: a reflexão da prática, o que significa dizer da importância da prática ser tomada como objeto de reflexão. Em Freire, está presente o entendimento da prática como organização do pensamento – a prática pensada, bem como a prática como ação – a prática pensada praticada. Na verdade, o horizonte desenhado na Agenda é o exercício de refletir a prática como um *quefazer* instituindo-se como objeto de reflexão coletiva e conteúdo de formação, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A orientação para o currículo põe em relevo a finalidade do trabalho educativo escolar no horizonte da humanização dos sujeitos e o diálogo como a dimensão dinâmica do

pensamento freireano, como podemos verificar no trecho a seguir:

O diálogo como encontro de seres humanos para a humanização, a autonomia como um valor relacional e permanente conquista, a capacidade de indignação e organização contra as situações limites e limitantes do nosso ser, representam mais do que conceitos do pensamento de Freire a serem incorporados pela Rede. Representam, para a nossa gestão, a conquista de uma Educação de qualidade para todos os estudantes das Unidades de Ensino da nossa Rede. (RECIFE, 2011, s/n.).

As ações constituíram-se em formação continuada, produção de material e atividades artísticas; dentre outras, destacamos a produção de material didático e de consulta e a encenação, por estudantes, de uma peça teatral cujo conteúdo versou sobre a história de Paulo Freire, apresentada em diversos espaços educativos.

Outro aspecto da proposta curricular a sublinhar na análise diz respeito ao esforço de aproximação das práticas dessa rede com os discursos do *direito à educação, qualidade social da educação, formação continuada e valorização dos profissionais da educação*. Pesquisa realizada por Shirleide Pereira da Silva (2005) sobre o museu como uma instituição guardiã e anfitriã contribui para visualizarmos essa aproximação.

A partir do entendimento do museu como conteúdo e espaço da educação patrimonial e da formação docente, a pesquisadora escolheu a rede de Recife como campo empírico e assim discorre sobre sua escolha:

por ser uma rede de ensino do nosso Estado que tem cumprido a função social de ser disseminadora de formulações e experiências na área da educação ao manter um debate promissor tanto com outros municípios como com as escolas de formação, o que para nós é de suma importância para a relevância e a possível propagação dos achados de nossa pesquisa (SILVA, 2005, p. 85).

Diz a pesquisadora que, na entrada no campo, constatou

na planilha de agendamento e efetivação dessas visitas, que, entre o mês de dezembro de 2003 e o primeiro semestre de 2004, quarenta (40) escolas, integrantes das (6) seis RPA do Recife, solicitaram o transporte e puderam realizar visitas a um museu. Algumas delas realizaram visitas mais de uma (01) vez (SILVA, 2005, p. 86).

Chamou a atenção da pesquisadora a participação de escolas situadas em todas as Regiões Político Administrativas da cidade envolvidas com outros conteúdos pedagógicos e espaços de aprendizagens, o equilíbrio das visitas a Museus e a distribuição no tempo de trabalho. Demonstra também o esforço de integrar conteúdos sociais e históricos, sistematizados por instituições sociais, cujo papel é a construção da memória da sociedade recifense, pernambucana e nordestina, ao currículo do Ensino Fundamental, pela Rede de Recife. Fica evidente a busca por incorporar a Educação Patrimonial como prática corrente

nas escolas, fato que a pesquisa comprovou sobejamente, mais um elemento, portanto, de inovação do currículo introduzido na Rede Municipal de Ensino de Recife e na formação de professores/as, no período em análise.

Considerações

A política de educação da Secretaria de Educação da Cidade de Recife, no período 2001-2008, permite observar a resistência propositiva ao processo de esvaziamento político que pouco a pouco vai se verificando no âmbito das secretarias de educação, ao mesmo tempo em que afirma sua natureza formuladora das políticas curriculares na relação entre os contextos macro e micro. Oportuniza uma leitura das propostas curriculares como processos que se constroem e reconstroem em diferentes contextos e por diferentes influências entre as instâncias global e local, cuja materialidade somente acontece na localidade.

É assim que entendemos a afirmação de Lucinalva Almeida (2008, p. 63), em pesquisa: “as políticas curriculares são produzidas e materializam-se num conjunto de perspectivas interpretativas que envolvem diferentes sujeitos e relações entre professor, aluno, escola e histórias de vida, no âmbito público e individual”. É assim também que entendemos a importância de uma proposta curricular aberta, mas não espontaneísta.

Dentre as hipóteses levantadas, parece afirmar, no que concerne à Rede de Ensino da Secretaria de Educação do Recife, no período analisado, o esforço por fomentar a gestão educacional e curricular local, na qual as equipes educativas, coletivamente, assumem o papel de protagonistas e explicitam interesses, percepções, significados, materializando possibilidades. A diversidade cultural constitui conteúdo de trabalho pedagógico. Confirma ainda a busca pelo diálogo entre o local e o global, o que permitiu obter não somente um maior potencial aproximativo das políticas educacionais em questão com a realidade local, mas também possibilidades de se descortinarem futuros não percebidos previamente.

Notas

¹ Na história da educação das sociedades ocidentais, é fato permanente a presença de uma discussão sobre quais os conhecimentos seriam objeto do trabalho na escola, mesmo que os sujeitos da discussão não reclamassem fazê-la em nome de um currículo. No mundo cristão, ela remonta aos jesuítas em sua ação de combate à Reforma Protestante e à ação parceira com o Estado Metropolitano português na construção do antigo sistema colonial. Nessa perspectiva, a Companhia de Jesus discutiu um conjunto de ideias pedagógicas que viriam a guiar sua ação missionária e educativa em terras coloniais. Essas ideias foram sistematizadas no *Ratio Studiorum*, texto clássico de orientação da educação e da catequese. Nele, destacam-se ainda as regras e os procedimentos a serem observados, bem como eixo do currículo de ensino, que teria que dar conta dos conhecimentos necessários a uma educação cuja finalidade era cristianizar, numa perspectiva católica, os povos, inclusive os ímpios de Além Mar, formar quadros da própria ordem religiosa e ilustrar parte da elite metropolitana. No Brasil, entre 1549, quando chegaram os primeiros missionários, até o último quartel do século XVIII, as diretrizes e as orientações dos jesuítas dominaram sem qualquer contestação, quando uma crise sobreveio ao Estado metropolitano português durante o reinado de D. José I. Para enfrentar a crise, medidas modernizadoras do Estado foram tomadas pelo Marquês de Pombal (todo poderoso Secretário de Estado do Reino),

dentre as quais têm impacto sobre o campo da educação a expulsão dos jesuítas de Portugal e da América colonial portuguesa, a criação de escolas renovadas, a reformulação de outras, a mudança dos currículos (introdução do cálculo), a instauração das Aulas-Régias a ser transmitida por leigos, além de proibir o uso da língua geral, tornando obrigatória a língua portuguesa em todo o território.

- ² Segundo Magda Soares (2006, p. 55), escolarização é “o processo de tornar objeto de ensino, no interior da instituição escola, valores, atitudes, comportamentos que se supõe serem desejáveis ou necessários fora dela, para adequadamente viver e conviver em determinada sociedade”.
- ³ Expressão utilizada por Carlinda Leite (id.) para explicar a necessidade de um trato ao projeto de escola que se origine do seu diagnóstico.
- ⁴ O Partido dos Trabalhadores já havia integrado a gestão municipal entre 1986 e 1988, quando da retomada da escolha direta dos prefeitos de capitais. Na ocasião, o partido ocupou a pasta da Ação Social – instância responsável pela política e gestão de creches, centros sociais, programas e projetos de assistência social – e pela coordenação do Programa Prefeitura nos Bairros, primeira experiência de gestão do orçamento participativo na cidade do Recife.
- ⁵ Um operário metalúrgico, cuja formação política se fizera no movimento sindical e nos movimentos sociais ligados à Ação Católica Operária.
- ⁶ Entre 2005 e 2008, a Secretaria de Educação do Recife esteve sob a gestão da Professora Maria Luiza Martins Aléssio, igualmente oriunda dos quadros da UFPE, atuante em movimentos associativos vinculados à Igreja católica e aos docentes universitários.
- ⁷ As DCNEF (Resolução CEB/CNE nº 2/98) fixam como áreas de conhecimento obrigatórias no currículo do Ensino Fundamental: *I – Linguagens*: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua estrangeira moderna; Arte; Educação Física, *II – Matemática*, *III - Ciências da Natureza*, *IV - Ciências Humanas*: História; Geografia, *V - Ensino Religioso*.
- ⁸ Política educacional da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Recife, entre 1986 e 1988, que congregava um conjunto de ações nos âmbitos do ensino, da formação continuada de professores, supervisores escolares e gestores de escola, fomento à produção de materiais de ensino, carreira e profissionalização docente.

Referências

- ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. *Políticas Curriculares para a formação de professores e processo de reformulação curricular nas instituições de ensino superior*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CE/UFPE, Recife, 2008.
- AMORIM, Roseane Maria de. *As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnorraciais em escola da rede municipal de ensino de Recife*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CE/UFPE, Recife, 2011.
- ANICETO, Rosemere de Almeida. *Ciclos de aprendizagem: as representações sociais de professores*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/CE/UFPE, Recife, 2009.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Letícia Rameh. *Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana*. Recife: Fundarpe, 2009.
- BATISTA NETO, José. *A importância da pós-graduação na formação de profissionais da educação*. CE/UFPE. Recife, 2008. Aula inaugural dos cursos de especialização convênio UFPE-SEDUC/PE.
- BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. *A Emergência da Lei nº 10.639/03 e a Educação das Relações Étnico-Raciais em Pernambuco*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/CE/UFPE, Recife, 2009.

- BRASIL. CNE/CEB. *Parecer CNE Nº 4/98*, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovado em 29.01.98, 1998a.
- BRASIL. CNE/CEB. *Resolução nº2/98*, 1998b.
- CHRISTOFARI, Ana Carolina; SANTOS, Kátia Silva. Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol.17, nº 50, maio-agosto 2012, p.399-418.
- CRUZ, Magna do Carmo da Silva. *Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/CE/UFPE, Recife, 2008.
- DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo/Brasília: UNESCO/Edições ASA/Cortez, 1997.
- FREIRE, Eleta de Carvalho. *O currículo e suas implicações na construção das representações sociais de gênero dos e das estudantes do ensino fundamental da rede municipal do Recife*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CE/UFPE, Recife, 2010.
- GASPAR, Lúcia. *Dona Santa (Rainha do Maracatu Elefante)*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. 2009. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em 15/9/2012.
- GUERRA, Gleice Kelly de Souza. *Avaliação processual: um estudo das representações sociais de professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/CE/UFPE, Recife, 2009.
- JACOMELI, Mara Regina Martins. Políticas para o Currículo Escolar: Significados e Implicações para a Escola. *Suplemento Pedagógico*: São Paulo, Ano IX nº 24 - outubro 2008. (número temático Currículo Escolar: algumas reflexões).
- LIMA, Andreza Maria de. O bom aluno nas representações sociais de professoras da Rede Municipal de Recife. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/CE/UFPE, Recife, 2008.
- MESSIAS, Elizama Pereira. *Políticas de Promoção da Igualdade Racial no âmbito Educacional na Cidade do Recife: trajetórias e contradições na luta por reconhecimento da população negra*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/CE/UFPE, Recife, 2009.
- RECIFE. Secretaria de Educação. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: construindo competências, versão preliminar*, Recife, 2002.
- RECIFE. Secretaria de Educação, Esportes e Lazer. *Agenda da Educação Municipal/100 anos de frevo*. Recife: Secretaria de Educação, 2007.
- RECIFE. Secretaria de Educação. *Educadores em Rede: articulando a diversidade e construindo singularidades*. Recife: Secretaria de Educação, 2008.
- RECIFE. Secretaria de Educação, Esportes e Lazer. *Agenda da Educação Municipal/Paulo Freire: cidadão do Recife, Educador do Mundo*. Recife: Secretaria de Educação, 2011.
- SANFELICE, José Luís. A história da educação e o currículo escolar. *Suplemento Pedagógico*: São Paulo, Ano IX nº 24 - outubro 2008. (número temático Currículo Escolar: algumas reflexões).
- SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. *Revista E-curriculum*, São Paulo, vol.7, nº3, dezembro 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

- SANTOS, Edlamar de Oliveira. *A formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CE/UFPE, Recife, 2010.
- SILVA, Claudilene Maria da. *Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/CE/UFPE, Recife, 2009.
- SILVA, Shirleide Pereira da. *Museu como uma instituição guardiã e anfitriã: representações sociais de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/CE/UFPE, Recife, 2005. SOARES, Magda Becker. A escrita no currículo e o 'efeito Mateus'. In: LOPES, Alice Casimiro e outras (Orgs.). *Cultura e Política de Currículo*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 53-72.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. *A constituição dos saberes escolares na educação básica*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CE/UFPE, Recife, 2007.
- SOUZA, João Francisco de. *Prática pedagógica e formação de professores*. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

Correspondência

Eliete Santiago – Universidade Federal de Pernambuco

E-mail: mesantiago@uol.com.br

José Batista Neto – Universidade Federal de Pernambuco

E-mail: josebn@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
