

Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria

Elementos conceituais para a construção
dos direitos de aprendizagem
do Ciclo Interdisciplinar





**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Nadia Campeão

Secretária

Fátima Aparecida Antônio

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Coordenadoria Pedagógica

Ana Lúcia Sanches

Coordenadora

Divisão de Ensino Fundamental e Médio

Marcia Cordeiro Moreira

Diretora

**Equipe DIFEM – Divisão de Ensino
Fundamental e Médio**

Carlos Eduardo dos Santos

Conceição Letícia Pizzo Santos

Débora Baroudi do Nascimento

Edson dos Santos Junior

Fernando Jorge Barrios

Hugo Luiz de Menezes Montenegro

Ione Aparecida Cardoso Oliveira

Jandira de Oliveira Costa

Leila Aparecida Anselmo de Lima

Luiz Fernando Costa de Lourdes

Marcos Ferreira da Fonseca

Maria Alice Machado da Silveira

Marisa Aparecida Romeiro Noronha

Nilza Isaac de Macedo

Sandra Regina Baptista Lino

Simone Alves Costa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA PEDAGÓGICA
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria

Elementos conceituais para a construção
dos direitos de aprendizagem
do Ciclo Interdisciplinar

Texto coletivo produzido pelos educadores da Rede Municipal de São Paulo a partir de encontros e debates realizados por DIPED/DRE e DIEFEM/SME.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação.
Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio.

Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria :
elementos conceituais para a construção dos direitos de
aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. – São Paulo : SME /
COPED, 2016.

88p. : il.

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. Interdisciplinaridade I. Título

CDD 372

Código da Memória Técnica: SME29/2016

Sumário

APRESENTAÇÃO	5
1. REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS	11
1.1 Subsídios para reflexões	20
2. CICLOS DE APRENDIZAGEM: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	25
2.1 Docência compartilhada e projetos	27
3. SUJEITOS DA INFÂNCIA.....	31
3.1 As infâncias presentes e o Ciclo Interdisciplinar	36
3.2 As infâncias presentes no currículo do Ciclo Interdisciplinar	39
3.3 Ciclo Interdisciplinar: infâncias e territórios.....	42
4. CURRÍCULO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS	47
4.1 Currículo: o que temos? O que queremos?.....	51
4.2 Currículo e formação	53
5. INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS	57
5.1 Interdisciplinaridade: histórico das reflexões no Município de São Paulo	59
5.2 Interdisciplinaridade: discutindo conceitos.....	64
6. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO CICLO INTERDISCIPLINAR	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
BIBLIOGRAFIA	82

APRESENTAÇÃO

O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal – Mais Educação São Paulo – trouxe mudanças significativas em busca da qualidade social da educação. A reorganização curricular do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem foi uma delas, o que nos leva a repensar questões cristalizadas na prática pedagógica. Essa reorganização se orienta em três ciclos de três anos cada: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos); Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos).

O currículo do Ciclo de Alfabetização se pauta no documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*, produzido pelo Ministério da Educação (2012), trazendo considerações sobre o currículo na perspectiva dos direitos de aprendizagem. Para tanto, a Prefeitura de São Paulo aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que promove a formação dos professores alfabetizadores, além do acompanhamento pedagógico desse ciclo.

A construção curricular com base em direitos de aprendizagem trouxe questões pertinentes também aos Ciclos

Interdisciplinar e Autoral, entre elas: Quais as bases para a construção de um currículo emancipatório? Ou seja, o que não pode faltar em um documento sobre currículo para o Ensino Fundamental, pensando na Educação Básica, na realidade do município, nas múltiplas linguagens e interesses presentes na vida e entre os estudantes, situados historicamente, como autores de transformação social? Como entendemos a escola pública municipal na sociedade contemporânea? Como se dá o trabalho coletivo nos ciclos de aprendizagem? Como definimos a interdisciplinaridade? Quem são nossos estudantes? Qual relação nossos estudantes estabelecem com o conhecimento? Como se dá o processo de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes pelo coletivo escolar? Como se dá a avaliação no contexto interdisciplinar ao longo do ano letivo?

Permeados por essas questões, foram realizados entre setembro e novembro de 2014, dentro da jornada de trabalho dos educadores, os **Encontros Regionais para a Construção dos Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**.

Promovidos pelas equipes da Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) das treze Diretorias Regionais de Educação (DREs) e envolvendo professores,¹ coordenadores pedagógicos e supervisores escolares, os encontros pautaram-se na discussão do documento-base ***Ciclo Interdisciplinar como direito: sua criação coletiva***.² Classificado como *texto em discussão*, a leitura desse documento contou com importantes intervenções dos participantes dos Encontros Regionais.

O **I Seminário Municipal de Educação para a Construção dos Direitos de Aprendizagem** foi organizado, em dezembro de 2014, a partir da sistematização das contribuições dos Encontros Regionais e marcado pela presença de dez representantes de cada DRE, envolvendo educadores das Unidades Educacionais, das equipes da DOT-P e supervisão escolar, que haviam participado dos Encontros Regionais.

1 Dois professores por período representavam cada uma das Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e Médio e CIEJA.

2 São responsáveis pela elaboração desse documento as equipes da DOT-P/DRE e a equipe da DOT Ensino Fundamental e Médio/SME.

Os participantes dividiram-se em cinco grupos, de acordo com os eixos temáticos do documento-base: ciclos de aprendizagem; sujeitos da infância; currículo; interdisciplinaridade; avaliação. As discussões em cada eixo se deram em torno das contribuições elaboradas ao longo dos Encontros Regionais, sobre os aspectos conceituais do texto e sobre as necessidades de adequações e/ou de mudanças para a construção e a garantia dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar.³

A partir do Seminário, o grupo de trabalho – responsável pela finalização do documento – reuniu-se, periodicamente, para acolher as contribuições em um processo de reescrita, que agora se materializa como base para as ações de formação docente.

Desde a escrita do documento e a realização dos Encontros Regionais até o Seminário e o momento de reescrita, esse processo, porque dialógico e coletivo, apontou eixos e princípios fundamentais à formação de todas as áreas do conhecimento e à construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar e, posteriormente, do Ciclo Autoral. São eles: culturas infantis, popular e escolar; prática pedagógica para a diversidade; consciência política, ética e estética no trabalho educativo; avaliação formativa e avaliação institucional.

É nesse sentido que a formação docente prioriza a composição de um currículo integrador para a Educação Básica, que leve em conta as culturas existentes na cidade e no meio escolar, além de um olhar para os documentos curriculares produzidos na Rede, tanto historicamente, quanto os que estão em produção. É fundamental concentrar as reflexões na constituição do currículo, pois todas as ações desencadeadas desdobram-se no cotidiano da escola e ganham corpo na prática educativa em todas as modalidades de ensino. O propósito é fomentar e embasar uma construção curricular qualificada sobre as temáticas importantes e que marcam a Educação Básica.

O presente documento busca, por meio desse diálogo com a

3 Neste link, está disponível uma versão do documento com as contribuições dos participantes dos Encontros Regionais: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/1-Seminario-Municipal-de-Educao-para-Construcao-dos-Direitos-de-Aprendizagem-do-Ciclo-Interdisciplinar-1>>.

Rede, com o Conselho Municipal de Educação (CME), com o Grupo de Trabalho Intersecretarial de Educação em Direitos Humanos (GTI EDH) e com a universidade, delinear uma trajetória com o conjunto de educadores e educadoras, no sentido de aproximar e aprimorar as práticas docentes, de modo a garantir o direito à aprendizagem. Compõem essa trajetória reflexões e considerações acerca do perfil dos estudantes no interior da organização escolar; dos ciclos de aprendizagem, das relações interdisciplinares e da avaliação na prática educativa e no acompanhamento dos avanços e das dificuldades por parte dos educandos.

Os desafios são grandes, porém, estimulantes quando se pensa na importância deste momento histórico e na possibilidade de proposições e de elaboração de bases curriculares para o Ciclo Interdisciplinar e Autoral, constituídas de maneira coletiva.

Com base nessas considerações, organizou-se este documento em torno de cinco eixos, sistematizados em capítulos, que podem ser lidos de modo independente: ciclos de aprendizagem; sujeitos da infância; currículo; interdisciplinaridade; avaliação.

Como fundamental para o entendimento de nosso tempo, é apresentada, no capítulo 1, a contextualização histórica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em seus aspectos políticos refletidos no currículo e nas práticas escolares.

O capítulo 2 traz a reflexão sobre os ciclos de aprendizagem e as especificidades do Ciclo Interdisciplinar, como a Docência Compartilhada e os Projetos. No capítulo seguinte, debruçamo-nos sobre o sujeito deste ciclo: a criança e as infâncias presentes. O currículo é discutido, no capítulo 4, a partir de aproximações conceituais, ao par que a interdisciplinaridade – capítulo 5 – expõe considerações de como se expressa esse currículo crítico e emancipatório. No capítulo 6, é a hora e a vez da avaliação. São apresentadas definições conceituais e a reflexão de como ela se insere neste contexto, de maneira formativa, para analisar e organizar a prática visando à aprendizagem.

Tendo percorrido parte de um rico caminho de diálogo e construção coletiva, entre Encontros Regionais, Seminário e grupo de trabalho, este documento chega agora a todos os educadores

e educadoras do Ciclo Interdisciplinar e Autoral. Sem o objetivo de esgotar todas as possibilidades do fazer educativo, nem de prescrever práticas docentes, este texto se constitui por meio de indagações, reflexões e memória, a partir de escolhas que reafirmam o direito à educação pública com qualidade social para todas as crianças e jovens. É pela consciência da pluralidade de concepções que permeiam o fazer educativo que a opção deste documento é pelo encontro, pelo debate e pelo coletivo.

1

REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

A construção dos direitos de aprendizagem no Ciclo Interdisciplinar dialoga com o percurso histórico de formação social, para que se reconheça o Estado Social e Democrático de Direito como fundamental para pensar a educação. Assim, o principal divisor de águas, que marca nacionalmente o Estado Social e Democrático de Direito, é a Constituição Federal de 1988 – expressão legal da superação de governos marcados pela ausência de liberdades e direitos.

Em seu artigo 205, a educação é tratada como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada pela sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Marcado pela defesa do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, tal movimento possibilita a toda a sociedade brasileira envolver-se, democraticamente, com os rumos da educação. A preocupação em fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” compõe o artigo 210 da Constituição.

Na direção do fortalecimento dos direitos sociais e, mais especificamente, no campo da educação, foi promulgada a Lei nº 8.069, em 13 de julho de 1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Conforme seu artigo 57:

o Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do Ensino Fundamental obrigatório.

O desejo de acolhimento da criança e do adolescente destaca a necessidade de um conjunto de ações de planejamento e ensino que atenda aos direitos de uma vida plena por parte desses dois tempos da vida. O artigo 9º, inciso IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incumbe à União estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que norteiem os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. O direito a uma formação básica, nacionalmente assegurada, como procedimento colaborativo entre os entes federados, tem a União como referência normativa em colaboração com estados e municípios.

No plano internacional, ocorreu, também em 1990, a Conferência Internacional de Educação para Todos, organizada pela Unesco e realizada em Jomtien, na Tailândia. Nela, o Brasil se constituiu signatário, tendo em vista que o direito de se tornar adulto alfabetizado, através de políticas de erradicação do analfabetismo, fora o objeto de deliberação do encontro, assim como a identificação e a superação das necessidades básicas de aprendizagens. A situação brasileira não era confortável e exigia das políticas públicas medidas visando ao acesso, à permanência e à qualidade educacional.

Na esteira do processo de redemocratização, ocorreu a elaboração da LDB, que reafirmava os preceitos indicados na última Constituição Federal. Os princípios norteadores da educação nacional se guiaram pela liberdade, pluralidade, gestão

democrática, padrão de qualidade, vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, entre outros. Esse conjunto reafirma as preocupações gerais de uma educação vista a partir do exercício de direitos.

O Brasil, em 1997, logo após a promulgação da LDB, participou da Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), em Hamburgo, na Alemanha, na qual houve o enfrentamento ao analfabetismo como deliberação, estabelecendo que a educação é continuada ao longo da vida e, portanto, um direito subjetivo a ser exercido a qualquer tempo da vida.

Nesse contexto, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Decorrida mais de uma década de sua implementação, considerando as mudanças políticas, sociais e culturais e partindo do pressuposto de que currículo é movimento e construção sócio-histórica, entende-se a necessidade de elaborar novas e mais precisas orientações curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012, p. 10).

Assim, como um dos desdobramentos desse processo, destacamos o documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*, que aponta para o direito a uma construção curricular sempre atenta às mudanças sociais e aos novos desafios colocados para a educação.

A organização da Educação Básica, considerando o disposto na LDB, não se restringe ao modelo seriado; permite semestralidade, ciclos e outras formas que atendam adequadamente ao direito de acesso e permanência de crianças, jovens e adultos nas instituições educacionais, conforme seu artigo 23. Todo o acompanhamento do desenvolvimento da criança e do jovem deve destacar a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Nessa disposição, procura-se garantir o direito de toda criança, jovem e adulto de conhecer as matrizes identitárias presentes na formação do povo brasileiro, num contexto de fortalecimento da experiência democrática e avesso à perpetuação etnocêntrica,

trazendo a compreensão sobre a história da África e afro-brasileira, junto com os referenciais indígenas, para que recebam o tratamento necessário para a reparação de dívida histórica. Reforçando a cultura de promoção e proteção aos direitos, em 2003 é editado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), visando promover uma cultura de direitos em todo o país.

Esse quadro nacional e internacional retratado contribuiu para a caracterização e compreensão de um percurso histórico singular no Município de São Paulo, pós-Constituição de 1988.

As proposições para a superação de um conhecimento hiperespecializado e fragmentado disciplinarmente começaram a ser objeto de preocupação do Município de São Paulo, no final dos anos 1980, porque se evidenciava como um conhecimento distante do mundo real de nossas crianças, jovens e adultos. As consequências dessas proposições demandaram um processo de construção curricular mais articulado e integrado, que melhor respondesse aos diferentes tempos da vida.

14

É posto que educação seja processo e, para tanto, não se faz assertivo pensá-la de forma fragmentada. Para uma atuação crítico-reflexiva, educadoras e educadores têm como premissa maior o envolvimento com os pares, a fim de poder (re)pensar a prática docente e delimitar os principais desafios para a atualidade e para o futuro.

Entretanto, sabe-se que a reflexão ora proposta se fará mais qualificada se houver a compreensão do histórico da Rede Municipal de São Paulo, pois cada ação presente é fruto da história; assim, é imprescindível tratar de alguns princípios político-pedagógicos das gestões municipais anteriores como subsídio para o entendimento desses processos educativos, lembrando que esse percurso se reverbera em movimentos que ganham força nas relações sociais presentes no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a seguir, há um breve relato das gestões dos últimos 25 anos, a partir de 1989, a fim de fazer uma alusão à memória, entendendo o quão importante é rever o passado para entender o presente e dar sentido para o futuro.

Retomar-se-á, então, o percurso histórico a partir da gestão de Luiza Erundina (1989-1992). Trata-se de um período de retomada da democracia, cujo mandato, da primeira mulher a assumir a Prefeitura de São Paulo, baseou-se na participação democrática e na gestão popular.

Paulo Freire, primeiro secretário da educação naquela gestão, encontrou grandes descompassos na constituição da carreira docente, na elaboração de uma política para a Educação de Jovens e Adultos, entre outros.

Como princípios norteadores, defendia uma educação proposta como prática da liberdade, autônoma, criativa e emancipatória. Em documento criado pela gestão, intitulado *Aos que fazem educação conosco em São Paulo* (SÃO PAULO, 1989), o secretário Paulo Freire comunicava a intenção de construir, coletivamente, uma escola que se constituísse em:

[...] um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual, independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (SÃO PAULO, 1989).

As quatro linhas de trabalho estabelecidas como eixos principais naquela gestão foram: democratização do acesso, gestão democrática, nova qualidade da educação e a expansão de atendimento da Educação dos Jovens e Adultos trabalhadores.⁴

⁴ No que tange ao objetivo de atendimento da demanda excluída do acesso à educação, houve, durante esse governo, um crescimento de 15% no número de matrículas, segundo Freitas, Saúl e Silva (2002 apud Born, 2014), com foco na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos. Esta última foi particularmente privilegiada com a criação do Movimento de Alfabetização (MOVA), que contou com a abertura de mais de mil salas em toda a cidade.

Naquele período, encontravam-se proposições acerca do resgate do conhecimento científico a serviço da emancipação dos envolvidos no processo educativo e também de um currículo que se constituísse coletivamente, a partir das premissas que atendessem às especificidades da comunidade escolar. O diálogo aparecia como mediador de etapas de elaboração desse currículo: problematização da realidade, reflexão e construção do conhecimento, a partir da sistematização e análise das informações com vistas à criação coletiva de novas possibilidades de propostas na definição dos Projetos Político-Pedagógicos.

Nesse período, foram produzidos inúmeros documentos na Rede Municipal de Ensino, os quais buscavam subsidiar a problematização dessa construção curricular dentro das escolas.⁵

Concomitante a esse movimento, em parceria com universidades e institutos de educação, foram criados grupos de referência que participaram da elaboração dos chamados *Cadernos de Visão de Área* (SÃO PAULO, 1992), que se constituíam em orientações curriculares apoiando o trabalho dos educadores em conjunto com as equipes gestoras e apresentavam pressupostos gerais de cada área do conhecimento sem a definição de conteúdos específicos.

Essas orientações curriculares produzidas coletivamente visavam à proposição de um currículo interdisciplinar e seu ponto forte aparecia com a metodologia dos temas geradores, atendendo, assim, às especificidades de cada escola, bem como de seu entorno. Nessa perspectiva, propunha-se que o saber se constituísse na medida em que as áreas se relacionassem interdisciplinarmente, objetivando uma leitura crítica da sociedade.

Essa metodologia de trabalho corroborou com a proposição de um currículo interdisciplinar, pois a essência do tema gerador pressupunha um estudo a partir da realidade dos envolvidos e de seus significados numa dimensão individual, social e histórica. Esse processo era construído por meio de uma metodologia dialógica, que fomentava o exercício de uma visão crítica por parte do docente e dos educandos, tomando a realidade como mediadora das

5 Ao fim deste documento, na bibliografia, estão disponíveis os principais documentos produzidos à época.

relações que se estabelecem no coletivo, a partir de uma intenção clara, fundamentada na democracia e na emancipação dos sujeitos.

Também é importante ressaltar que, nesse período, o Ensino Fundamental foi reorganizado em ciclos: o Ciclo Inicial (I), que abrangia as antigas 1ª, 2ª e 3ª séries; o Ciclo Intermediário (II), referentes às 4ª, 5ª e 6ª séries; e o Ciclo Final (III), com as 7ª e 8ª séries. Essa introdução dos ciclos, naquela ocasião, foi uma atitude pioneira em relação a outras redes de educação em nível nacional.

O período entre 1993 a 2000 caracterizou-se pela gestão dos prefeitos Paulo Maluf e Celso Pitta, respectivamente. Em 1993, o então secretário de educação Sólon Borges do Reis, publicou o documento *Implementação da Política Educacional* (São Paulo, 1993), com as bases para a implementação da proposta educacional, apresentando critérios de gestão educacional e plano de ação para os quatro anos de gestão.

As propostas de curso de formação continuada nesse período tinham como principal objetivo apresentar aos professores da Rede uma nova visão educacional, centrada na “Qualidade Total”. Essa proposta foi substituída por novos documentos intitulados *Currículos e Programas – organizadores de áreas/ciclos*.

Em 1997, a pasta de educação foi entregue ao então vice-prefeito, Régis Fernandes de Oliveira. O primeiro documento público produzido se apresentou na forma de um balanço das ações desenvolvidas, sob o título de *Projeto Visão – Balanço da Gestão – 1ª semestre de 1997*. Tratava-se de uma apresentação organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) e uma referência à organização do ensino em ciclos.

A construção dos ciclos pautada no diálogo, que havia sido estabelecida em 1992, foi substituída, em 1998, quando foi publicada a Portaria nº 1.971, que extinguiu o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo e disciplinava a elaboração de regimentos individuais para cada estabelecimento de ensino. A elaboração desses novos documentos foi orientada pelas Diretorias Regionais de Ensino Municipal (DREMs), em reuniões das quais participavam gestores escolares e supervisores, a fim de

assegurar que o documento estivesse de acordo com as alterações propostas pela Portaria.

Ainda nessa gestão, foi revista a reestruturação curricular em dois ciclos: o que correspondia ao Ensino Fundamental I, com os quatro primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental, e o Ensino Fundamental II, com os quatro últimos anos.

Em seguida, no período entre 2001 e 2004, na gestão Marta Suplicy, foram estabelecidas quatro metas para a educação no município: democratização do conhecimento, qualidade social da educação, democratização da gestão e democratização do acesso e permanência do estudante na escola. Destaca-se que esse governo tinha três linhas principais de ação: o movimento de reorientação curricular, a formação permanente e sistemática e a reconsideração da avaliação e do funcionamento da escola.⁶

18

Esse movimento de reorientação curricular, que se propunha como um dos eixos da nova gestão foi enfatizado e documentado em *Currículo emancipatório, é possível?* (SÃO PAULO, 2001c, p. 3-4), no qual se refletiam as possibilidades de construção de um currículo baseado na escola e a partir dos conhecimentos dos educandos.

Buscava-se romper com qualquer pretensão à neutralidade, de modo que o currículo que se pretendia construir fosse aquele capaz de dialogar com as necessidades das classes excluídas, assumindo uma posição de luta pela justiça social. Essa posição foi reafirmada por meio de uma concepção de currículo

6 O principal canal de comunicação estabelecido entre a SME-SP e as escolas eram as revistas Educação. Foram cinco volumes editados ao longo da gestão e eles se constituem como os principais documentos sobre as ações do governo no período. No *Educação nº 01 – Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação* (SÃO PAULO, 2001a), o então secretário Fernando José de Almeida apresenta à Rede as intenções e propostas de ação. A “retomada” do título se refere ao resgate das propostas educacionais existentes na gestão petista de Luiza Erundina, particularmente no que tange à construção de um currículo baseado nas escolas, que teriam maior autonomia, e na ampliação da participação popular nas decisões educacionais (BORN, 2014).

na qual “o conjunto das ações educativas deveria estar voltado para o desenvolvimento de conceitos e habilidades cognitivas e relacionais que permitiam a construção de conhecimentos e de valores visando, sobretudo, a autonomia dos educandos” (SÃO PAULO, 2001b, p. 7).⁷

No período entre 2005 e 2012 deram-se as gestões dos prefeitos José Serra e Gilberto Kassab. Nesse período, foi instituído o *Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal*, que objetivou desenvolver as competências, tanto leitora como escritora, dos estudantes. Para tanto, foram elaborados materiais formativos para os professores e didáticos para os estudantes, com base em consulta a um grupo referência com representantes de docentes, por componente curricular e com participação de assessoria externa, evidenciando as ações concretas para se alcançar o trabalho em sala de aula.

Por meio da Portaria nº 4.507, de 30 de agosto de 2007, foi apresentado à Rede Municipal o *Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas*. Essa gestão buscou priorizar em seu programa e nos documentos propostos um currículo que teve, como princípio, uma concepção multidisciplinar. Esses documentos são de conhecimento dos profissionais de educação que atuam, neste momento, na Rede Municipal de Ensino e têm se constituído como referência para o trabalho docente nos últimos anos.

7 A partir de 2001, foram apresentadas à Rede Municipal duas ações que se tornaram as grandes marcas desse governo: o *Projeto Vida*, cujo principal objetivo era contribuir para o cumprimento do ECA, e uma série de subprojetos com o intuito de atender às necessidades educacionais e sociais de alunos e seus familiares, dentre os quais: *Projeto Escola Aberta*, *Projeto Educom-rádio*, *Projeto Recreio nas Férias*, além de programas sociais como *Renda Mínima e Começar de Novo*. Ainda nessa gestão, houve a criação dos *Centros Educacionais Unificados (CEUs)*, cuja concepção atendia a três objetivos específicos: 1) ofertar educação de qualidade que possibilitasse o desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos; 2) ter uma gestão compartilhada com a comunidade local; 3) servir como polo de inovação de experiências educacionais (SÃO PAULO, 2003).

1.1 Subsídios para reflexões

A partir dessa contextualização, a proposta é pensar quais concepções e conceitos dialogam diretamente com a questão do currículo numa perspectiva interdisciplinar e da não fragmentação do conhecimento.

O sistema de ensino público brasileiro tem passado por transformações positivas, em que o acesso ao Ensino Fundamental foi praticamente universalizado e com as políticas sociais apoiando o ingresso de estudantes no Ensino Superior. No entanto, nossa dívida histórica com a educação ainda está longe de ser superada. O acesso à escola, embora essencial, não é suficiente para um propósito educacional democrático. Além de frequentar uma boa escola, ter um fluxo regular, que ofereça aos estudantes condições de promoção à etapa seguinte e sua conclusão, esse percurso necessita ser amparado por uma concepção de educação comprometida com sua qualidade social.

A qualidade social da educação passa pela oferta de condições de acesso e permanência do educando como direito, considerada a decisiva importância dos valores de direitos humanos permearem a formação para a vida democrática e a convivência social (BRASIL, 2012). No entanto, apresenta como pilar a construção de um espaço público que privilegie a superação de desigualdades, reconheça as diferenças, possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, mas, principalmente, seja capaz de promover uma educação comprometida com a transformação da realidade.

É dentro desse contexto de múltiplas realidades que a Secretaria Municipal de Educação (SME) apresenta, em conjunto com as Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) das treze Diretorias Regionais de Educação (DREs), um debate à comunidade escolar, a fim de que pressupostos epistemológicos, metodológicos e ideológicos a respeito do fenômeno educativo possam ser discutidos, elaborados, ressignificados e apresentados como possibilidades de ação, considerando a prática educativa.

A garantia de direitos se relaciona à busca da qualidade social da educação: “Os direitos de aprendizagem são aliados dos direitos sociais (políticos, éticos, culturais, religiosos, entre outros) na afirmação do significado da educação no mundo contemporâneo e do papel da escola na sociedade” (CASALI *apud* SÃO PAULO, 2014, p. 16).

Considerando que, nesta etapa de discussão, o objeto de estudo é o Ciclo Interdisciplinar, a reflexão sobre o currículo, interdisciplinaridade, avaliação e ação docente se mostra fundamental para o início dos estudos e debates. Tais estudos têm como objetivo a construção participativa e reflexiva dos direitos de aprendizagem desse ciclo, no bojo do Programa Mais Educação São Paulo.

O currículo, nesse caso, é pensado como o conjunto das experiências que partem de aprendizagem e às quais os educandos estão expostos. Entretanto, além delas, ele segue na direção de uma síntese enriquecedora como produção coletiva, que traz instrumentos e senso crítico para o enfrentamento da vida cidadã. Todo esse processo curricular extrapola os conteúdos selecionados para o ensino e as determinações previstas nestas ou naquelas orientações curriculares, mas não prescinde delas.

Reconhecendo que a educação e o currículo são sempre um campo em disputa, pode-se afirmar que a atual forma da organização de parte das escolas ainda está próxima de uma concepção com objetivos contraditórios quanto à estruturação de uma educação democrática e emancipadora.

No entanto, a história mostra que a percepção crítica da realidade não a altera pelo pensamento. O olhar crítico sobre a realidade injusta é condição necessária, mas não suficiente para sua transformação.

Desse modo, quanto mais se associam as demandas do mundo contemporâneo ao papel da educação pública, bem como às práticas pedagógicas nela inseridas, mais haverá concordância de que ela poderá ser não apenas um organismo de socialização da economia, conforme tem se caracterizado na ideologia neoliberal, como também de socialização da cultura, da política e das práticas sociais democráticas.

Nesse cenário, reconhece-se que o papel da formação docente apresenta-se redesenhado. A docência é um exercício complexo, com ambiguidades, dificuldades e desafios de toda ordem. É necessário refletir sobre esses dilemas e atribuir-lhes novos sentidos. Um desses sentidos pode ser ressignificar o compromisso político diante da própria prática. Como intelectual, o professor detém uma função social relevante, pois é, principalmente, a partir de sua intenção que os saberes que constituem a herança cultural podem ser construídos, potencializados e compartilhados. Sua formação inicial acontece com base nos currículos das universidades, mas sua continuidade é exigida pelos desafios trazidos pelas práticas escolares. As ciências, as artes e as tecnologias oferecem continuamente novos instrumentos de interpretação do conhecimento, novas linguagens e culturas. A formação ao longo da vida é a plataforma de sua profissionalização.

Nesse contexto, é fundamental a realização de um amplo debate, tanto do ponto de vista epistemológico, quanto ontológico, que venha contribuir com a busca por uma educação significativa, democrática e cidadã.

Essa busca por uma educação mais criativa, emancipatória e responsável só se materializa quando a temática passa a ser prioridade na agenda das políticas públicas e quando a prática pedagógica recebe visibilidade e é compreendida como espaço de autoria.

É assim que a perspectiva política presente na ação educativa permite captar melhor as posições de alienação ou emancipação que permeiam a prática pedagógica. Por esse motivo, é impossível pensar o fenômeno educativo com neutralidade, porque, nessas condições, desconsidera-se o contexto histórico, político, econômico, social e cultural em que ele se desenvolve. Nesse caso, corre-se o risco de considerar a educação e o trabalho docente a partir de uma concepção de adaptação, e não de intervenção na realidade.

O significado da educação é resultado daquilo que se define como sua finalidade. Desse modo, compreendendo a educação como emancipação, em hipótese alguma ela pode ser considerada

como um processo natural. É preciso entender a educação como um projeto crítico, estratégico, de resistência e de possibilidades. É provável que esse caminho esteja amparado na responsabilidade compartilhada, no fortalecimento de instituições coletivas, o que inclui políticas educacionais ancoradas no compromisso com a produção do bem comum, assim como nas relações com as demais Secretarias Municipais de São Paulo, tendo em vista uma política pública integrada a serviço do munícipe, cidadão de direitos.

É nessa perspectiva que estão pautados os diálogos com a rede municipal neste processo, no sentido de afinar a pluralidade de concepções sobre currículo, interdisciplinaridade, avaliação e ação docente, de modo a construir, potencializar e compartilhar os direitos de aprendizagem como um princípio das decisões do sistema de ensino público, bem como das práticas do cotidiano da escola.

Por isso, além do contexto histórico da Rede, são propostas, a seguir, considerações e reflexões a respeito dos cinco eixos elencados como fundamentais à construção curricular do Ciclo Interdisciplinar: ciclos de aprendizagem; sujeitos da infância; currículo; interdisciplinaridade; avaliação.

2 CICLOS DE APRENDIZAGEM: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A vida só é possível reinventada.

Cecília Meireles

25

A organização do processo educativo em ciclos de aprendizagem é coerente, e não menos desafiadora, com a perspectiva da gestão democrática, do currículo crítico e emancipatório, da avaliação formativa para a aprendizagem, da concepção interdisciplinar de saberes e de conhecimentos, bem como com a consideração dos educandos e educadores como sujeitos sociais e protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem e de ser e estar no mundo contemporâneo.

Segundo a Nota Técnica nº 3 do Programa Mais Educação São Paulo, “(...) a organização em ciclos de aprendizagem permite a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva” (SÃO PAULO, 2014, p. 74).

Essa organização, que visa romper com a lógica da seriação, é marcada pela adoção de um novo articulador para os tempos e espaços da escola, baseado no desenvolvimento social, cognitivo e

afetivo dos estudantes e em suas experiências. Isso significa fazer da escola um lócus que permite aos estudantes serem cidadãos ativos e protagonistas do processo de construção da vida escolar, com a manifestação de suas identidades e possibilitando a intervenção de forma consciente nos coletivos escolares e também no quadro social em que atuam e atuarão.

Os ciclos de aprendizagem possibilitam outro paradigma das práticas pedagógicas a partir da reflexão contínua sobre o estudante e sobre a identidade docente. Faz-se necessário refletir e rever o lugar e o papel do educador nos processos e práticas pedagógicas, estabelecendo outras relações com os estudantes, os demais docentes, as famílias, a gestão escolar, mas também com as ciências, as artes, as tecnologias e as culturas. Essas relações são efetivamente profissionais, dialógicas e horizontais, em que o educador não ensina *para* os estudantes, mas ensina e aprende *com* eles.

As práticas pedagógicas são revistas e ressignificadas nos momentos compartilhados de reflexão sobre as ações (JEIF, Reunião Pedagógica, Conselho de Classe, Conselho de Escola) e na medida em que é proposto o planejamento coletivo de cada ciclo de aprendizagem, além do planejamento dos componentes curriculares. Ao realizar o planejamento para o ciclo, é necessário repensar o percurso do estudante em tempos flexíveis, levando em consideração os diversos ritmos de aprendizagens.

A organização em ciclos exige um arranjo da estrutura escolar para que os sujeitos envolvidos no processo educativo (educadores docentes e não docentes, estudantes e famílias) integrem-se, de maneira a viabilizar a educação com qualidade social que permite a construção das aprendizagens, a interdisciplinaridade e a continuação do aprender pela vida afora. Tal organização implica ação e responsabilidades coletivas, assumidas pelos diferentes sujeitos que atuam no contexto educativo, na perspectiva da Cidade Educadora, por meio de decisões e ações da equipe escolar, da comunidade, da sociedade e da gestão pública, visando aos direitos de aprendizagem e às reais condições de aprendizagem dos estudantes.

2.1 Docência compartilhada e projetos

O Ciclo Interdisciplinar é composto de professores polivalentes (Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I) e professores especialistas (Professor de Ensino Fundamental II e Médio), que trabalham na regência das turmas, dos componentes curriculares, com as possibilidades da docência compartilhada.

A docência compartilhada no Ciclo Interdisciplinar tem como objetivo o “[...] desenvolvimento de projetos, visando à integração dos saberes docentes e discentes, a partir da reflexão, análise, avaliação e busca de respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes” (SÃO PAULO, 2014, p. 79).

O exercício da docência compartilhada consiste em um permanente processo de reinvenção da identidade docente, sendo um desafio o seu exercício, pois:

A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate da proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma, assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e com cada aluno, individualmente. Nesse contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir outro. (TRAVERSINI et al., 2012, p. 269).

Ao compartilhar a docência há o compartilhamento dos saberes, dos conhecimentos e das práticas pedagógicas, trazendo perspectivas diversas sobre e com o estudante, de maneira mais ampla e integral. Esse processo de compartilhamento de decisões é imprescindível nos tempos possíveis: estudar em conjunto, exercitar a investigação na diversidade de formas de conhecer/aprender, identificar os objetivos dos conhecimentos abordados e o modo como tais conhecimentos podem ser/estar relacionados com os contextos vividos pelos estudantes.

A reinvenção também se dá na reorganização da escola, priorizando o trabalho coletivo para planejamentos e avaliações, no movimento de reflexão sobre a ação, assim como a potencialização das documentações pedagógicas e publicações conjuntas sobre as práticas escolares e projetos desenvolvidos.

Dessa maneira, a docência compartilhada é o espaço de vivências iniciais e de aprofundamento da prática interdisciplinar, por meio do desenvolvimento de projetos que compõem o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, sob a mediação e articulação do coordenador pedagógico, que exerce papel fundamental, pois possibilita um olhar integrador das práticas pedagógicas e dos processos de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento de projetos potencializa a interdisciplinaridade, pois seu processo permite uma articulação e integração entre as diferentes áreas de conhecimento, para o aprofundamento das investigações a serem realizadas a partir de um problema. É necessário esclarecer que todo projeto tem uma intencionalidade e, quando a intenção envolve a aprendizagem dos estudantes, é imprescindível a participação colaborativa e protagonista deles. Todo o desenvolvimento do projeto deve ser feito em conjunto com os estudantes, desde o levantamento das problemáticas para investigação, os objetivos, as estratégias, os resultados, as formas de avaliação e de conclusão do projeto, bem como as possíveis mudanças de percursos, que devem ser decididas conjuntamente com todos os envolvidos.

A observação sensível e sistemática dos educadores é um mecanismo possível para identificar as potencialidades de aprendizagem dos estudantes. A partir dessa observação, as intervenções docentes podem dar significado ao aprendizado dos estudantes, tanto no sentido de buscar formas de superação das dificuldades, como também, e muito importante, no intuito de mobilizar potencialidades e promover avanços naquilo que os estudantes fazem de melhor no contexto escolar. A participação colaborativa e o protagonismo se dão a partir da função articuladora dos educadores diante das situações de aprendizagem e das interações dos estudantes com tais situações.

A partir do olhar apurado e sensível, o trabalho dos docentes deve se desenvolver para redimensionar suas perspectivas diante da realidade e avanços cognitivos dos estudantes. Quando o exercício do planejamento, da troca, das reflexões metacognitivas, das publicizações dos trabalhos se dão em conjunto, partilhando perspectivas, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento de uma intencionalidade educativa interdisciplinar.

O desenvolvimento de projetos integrados e a docência compartilhada não podem ser entendidos como uma metodologia a ser aplicada com um conjunto de regras e procedimentos, mas sim como possibilidades a serem construídas a partir das experiências de cada comunidade escolar.

Além disso, um aspecto necessário nesse processo é considerar os sujeitos de direitos que são as crianças, historicamente situadas em um contexto específico e inseridas em uma pluralidade de culturas. Nesse sentido, há a necessidade de dedicar um tempo de nossas práticas e reflexões acerca das infâncias e dessas crianças a quem se destina o processo educativo no Ciclo Interdisciplinar.

3

SUJEITOS DA INFÂNCIA



“Meninos brincando”, 1958, de Portinari.

O que é infância? É mais adequado identificá-la como infância ou infâncias? Quem é a criança atendida pelo Ciclo Interdisciplinar? Quais seus interesses, direitos e necessidades? Quais os cuidados necessários ao educar uma criança no Ciclo Interdisciplinar, pensando na indissociabilidade entre cuidar e educar:

Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. (BARBOSA, 2009, p.68-69)

Conceituar o período de vida chamado *infância* não é uma tarefa fácil, e só pode ser feito com a consciência de que ela é uma categoria social e temporalmente construída. Do latim, *infans* significa incapacidade de falar e, por conseguinte, um período de vida em que a voz não lhe tem sido atribuída socialmente.

32

Por centenas de séculos, a criança não foi vista como sujeito, com características próprias, mas sim como “um adulto em miniatura”. A infância limitava-se ao período mais frágil da criança, que, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo vista misturada aos adultos, partilhando de seus trabalhos e jogos. Naquela perspectiva, ela era diferente do adulto apenas no tamanho e na força. As outras características permaneciam iguais (ARIÈS, 1981).⁸

No entanto, cabe ressaltar que as diferentes culturas e lugares do mundo concebiam e concebem a infância de modos distintos.

O infanticídio foi tolerado em muitas culturas, o trabalho infantil era explorado e múltiplas formas de violências eram estimuladas na família, nas práticas religiosas e escolares.⁹

8 Há que se considerar que os estudos de Ariès sobre a infância estão centrados na Europa, entre a Idade Média e o surgimento da sociedade burguesa (GÉLIS, 1991).

9 O quadro começou a mudar com a interferência da Igreja contra o abandono e o infanticídio, com a crença de que seria pecado livrar-se da criança como ser humano dotado de alma (MARCÍLIO, 1998).

Em muitos setores do mundo ocidental, atores envolvidos em diversas áreas do saber se comprometeram a buscar proposições definidoras do ser criança e da infância. Esses diversos sujeitos sociais e produtores de conhecimento elaboraram discursos diferentes, mas que se confluíram e influenciaram no modo de a sociedade organizar sua relação com a criança, legitimando ações, muitas vezes, autoritárias e violentas.

Entre as diversas representações que foram se constituindo sobre a infância, algumas delas eram: “criança-anjo inocente” no discurso religioso; possuidores de uma natureza “viciosa ou viciável” no discurso jurídico; “ser em formação” no discurso médico e pedagógico. Foram várias as formas encontradas para explicar a infância. O ser criança que se instaurou no imaginário social parece ser uma síntese de todas essas definições, quando começam a surgir novas concepções sobre a infância.¹⁰

Entendeu-se por décadas na história do Brasil que a criança deveria ser “moldada” para ser o homem do futuro que se imaginava a partir do modelo europeu. Investia-se, então, na criança, reconhecida como a base da estrutura social. Pela sua “plasticidade” e possibilidade de “aperfeiçoamento” físico e moral, a infância representava a maneira mais eficaz de assegurar o encaminhamento do país rumo ao progresso e à modernidade, e, enfim, tomar sua parte no conjunto das nações civilizadas.¹¹

A infância tornou-se, a partir do início do século XX, objeto de estudos científicos, com a finalidade de entender também os sujeitos sociais por meio da criança, descrevendo seu comportamento e mensurando sua mente. Estudos herdeiros do Iluminismo entendiam-na como o estágio da vida no qual o homem encontra-se mais próximo da natureza e perfeição. Nesse estágio,

10 Sarmiento (2007, p. 30) denomina as imagens descritas acima como “imagens da criança pré-sociológica”: a criança má, a criança inocente, a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida, a criança inconsciente. Imagens que “coexistem e sobrepõem-se, por vezes de forma tensa, outras vezes de modo sincrético” no imaginário do mundo adulto moldando práticas cotidianas. Imagens abstratas e descontextualizadas, como se pudéssemos tratar da essencialidade da infância, produzindo assim efeito de invisibilização de muitas infâncias.

11 Pode-se notar no exemplo acima citado, o que para Sarmiento (2007, p. 29) constitui-se como “princípios de redução da complexidade, de abstracização das realidades e de interpretação para fins normativos da ‘criança ideal.’”

sua alma ainda não teria sido corrompida pela perversão adulta.¹² O surgimento da escola como instituição educativa de massa se deu nesse contexto do aparecimento histórico das repúblicas. A criança, por muito tempo, foi considerada como ser em devir. Pensar nela a partir da flexibilidade e do aprendizado a colocou no centro das atenções e convertida em objeto de intervenção. Nesse sentido, a partir do desenvolvimento da chamada pedagogia científica, foi atribuída à educação e à escola a responsabilidade de aperfeiçoar as crianças, em função de uma ideia de progresso moral e material da nação.

Embora Comenius (1592-1670), já no século XVII, defendesse a diversidade de formas de saber e o direito de aprender de todas as crianças, estudos mais recentes avançaram muito na direção do conhecimento da diversidade e das características das infâncias. Ela, a infância, não é singular, nem única. Considerada como categoria geracional das mais recentes, a infância foi, somente entre os dois últimos séculos, reconhecida como um período da vida diferenciado da vida adulta e as crianças reconhecidas como sujeitos de direitos, respeito e, enfim, cidadãos.

34

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências. (BRASIL, 2009, p. 22).

Por muito tempo, a atenção dada a elas nos estudos das áreas de conhecimento das ciências humanas estava sempre pautada em sua relação com a família ou, como alunos, nas categorias de estudo mais centradas nas questões da família, da escola, do abandono e da educação, ou seja, sempre com a predominância do adulto, e não da criança. Nessa perspectiva, a infância ainda era vista, e muitas vezes ainda é tratada exclusivamente, como estágio preparatório para o

12 Ideologia marcada pelas leituras rápidas do pensamento de Rousseau (GHIRARDELLI, 1997).

ingresso no mundo adulto. Ocultavam-se as crianças, negando-lhes seu *ser* no momento presente, preocupados exclusivamente com seu *vir a ser* e com a perspectiva de *transformar-se em*. Desse modo, a infância era concebida como tempo de passagem.

A emergência da chamada sociologia da infância e o desenvolvimento de estudos antropológicos mais recentes sobre ela definiram novos paradigmas para os estudos: o reconhecimento da infância como categoria estrutural em relação às perspectivas geracionais.¹³

A partir desse novo olhar, deslocou-se a compreensão da infância como projeto de adulto e estágio preparatório para a vida para a perspectiva de criança no presente, como sujeito de mudanças sócio-históricas, como categoria na estrutura social. Nesse sentido, a perspectiva a-histórica, universal e natural de infância está posta definitivamente em xeque.

Em sua origem histórica, a escola pública separava as crianças dos espaços de convívio coletivos e as institucionalizava a serviço da formação de um cidadão do futuro. Para tanto, pautava-se pela disciplinarização das crianças, sob um regime paternalista, que não considerava os direitos da infância e as culturas infantis.

A compreensão de uma Pedagogia da Infância, que contempla as meninas e os meninos como construtores de culturas infantis em suas ações lúdicas, repletas de prazeres e de sentidos quando brincam ou jogam, entra em contradição com a necessidade escolar da construção de produtos, como a lição.

Para respeitar os princípios da infância numa perspectiva interdisciplinar, faz-se necessário um planejar competente e metodologicamente fundado sobre os espaços, as condições e os materiais pedagógicos que serão ofertados para as vivências dessas infâncias. Como superar a crença da perda do tempo destinado a ações que não visam à construção necessária de um produto material?

13 A infância é, simultaneamente, uma categoria social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2007).

Todos os segmentos da escola devem ser convidados a repensarem suas crenças e convicções a respeito da infância na escola. No entanto, apenas as alterações das crenças sobre as crianças não mudam a realidade. A criação de metodologias e instrumentos que viabilizem o acompanhamento pedagógico, a observação sistemática, o registro preciso, o acompanhamento do percurso educacional de tais crianças como sujeitos e como grupos sociais é o resultado político-pedagógico dessa nova visão sobre as crianças.

Além disso, houve grandes conquistas no campo da legislação, mas nossas crianças, infelizmente, ainda são vítimas de abusos e maus-tratos. Dentro e fora das escolas, a cultura de naturalização das violências e a violação a direitos vêm degradando as condições de socialização. A escola necessita estar atenta e fomentar ações que dirimam a violência e agressão contra crianças e adolescentes. Tarefa, aliás, de toda a sociedade.

3.1 As infâncias presentes e o Ciclo Interdisciplinar

Segundo o ECA, considera-se criança pessoa até 12 anos de idade incompletos, incluindo, portanto, as crianças da Educação Infantil, do Ciclo de Alfabetização e do Ciclo Interdisciplinar. A divisão do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem leva a uma primeira caracterização dos estudantes do Ciclo Interdisciplinar: do ponto de vista da idade cronológica, são crianças de 8 anos completos a 11 anos completos, em sua maioria, e, do ponto de vista do processo de escolarização, são estudantes a quem foram garantidos os direitos de aprendizagem previstos para o Ciclo de Alfabetização.

É impossível traçar uma definição homogênea da criança do Ciclo Interdisciplinar sem o risco de uma conceituação abstrata e empobrecedora, ainda que, da perspectiva biológica, ocorram transformações que possam caracterizar a infância na especificidade da faixa etária e que, com base na psicologia do desenvolvimento, sejam apontadas determinadas características dos sujeitos e de seus processos de aprendizagem.

A caracterização faz sentido quando pensada do ponto de vista sociocultural e inserida em determinados grupos em relação a gênero, etnia, território, condição socioeconômica e interesses dos grupos.

As crianças têm sido vistas pelos adultos, especialmente os que são responsáveis por sua educação – e também pelos formuladores das políticas públicas – a partir do que lhes falta, do que precisa ser provido pelo adulto, ou a partir do que ela apresenta de indesejável, segundo o olhar e a perspectiva do adulto, sendo, portanto, supostamente merecedora de limites a serem estabelecidos pelas instituições sociais. Nos dois casos, o processo educativo gera formas de controle dos adultos sobre a criança.

Reconhecer as potencialidades biológicas, psicológicas e socioculturais em desenvolvimento nos estudantes, compreendendo-os como sujeitos sociais e admitindo a diversidade da infância e das culturas infantis, são premissas fundamentais ao trabalho dos educadores em relação às crianças do Ciclo Interdisciplinar. Ao estimular na escola o protagonismo do educando, promove-se, em toda a comunidade educativa e no próprio estudante, o reconhecimento de suas singularidades, das potencialidades, da solidariedade, da responsabilidade com o bem comum e da construção do senso crítico autônomo.

As práticas pedagógicas devem compreender a diversidade e as diferenças entre os sujeitos, sua singularidade, como forma de reinvenção do espaço escolar. Questionar o etnocentrismo, os processos de colonização e as relações de poder e dominação existentes na sociedade e nas instituições educacionais, bem como favorecer relações participativas e coerentes entre o ambiente escolar e os sujeitos sociais que nela convivem, refletem opções que buscam desconstruir e desnaturalizar as desigualdades.

O mundo que habitamos é formado por uma imensa diversidade. A diversidade se manifesta tanto nas características físicas, psíquicas, sociais, culturais e biológicas dos seres humanos quanto na natureza, nos instrumentos e artefatos e nas organizações sociais. Nessa perspectiva, a diversidade traz em si uma imensa riqueza para os seres humanos, para

a cultura e para a natureza. Porém, como vivemos em uma sociedade hierarquizada e excludente, muitas vezes as diversidades acarretam desigualdades e engendram modos de exclusão e de segregação. Ou seja, a diversidade muitas vezes torna-se o ponto de partida das desigualdades. (BRASIL, 2009, p. 59-60).

Ao considerar a organização desse ciclo e as concepções em torno da aprendizagem, é importante reconhecer as crianças como sujeitos que vivem no mundo em sua plenitude afetiva, cognitiva e social, mesmo se constituindo em seres provisórios, como todos os sujeitos que pensam e que criam culturas.

Cultura

Em contraposição à noção hierarquizante e universal, compreende-se cultura pelo viés do multiculturalismo. Isto é, a partir da pluralidade de manifestações e valores, de significados e sistemas simbólicos, de subjetividade nas interpretações e do conhecimento como fato político. Nesse âmbito, emergem embates sobre as diferenças e entre os diferentes, gerando novos conhecimentos que se orientam no sentido de desconstruir o que está enraizado por conta do preconceito, da discriminação e do desrespeito aos direitos conquistados.

Nesse sentido, ao tratar a educação como foro de cultura e a pedagogia como locus da prática de partilha, de negociação e de recriação de significados, emerge um(a) professor(a) que, nas palavras de Bruner, “é um acontecimento humano”, e não mero dispositivo de transmissão. (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 32).

É por essa razão que o Ensino Fundamental de nove anos necessita de outra configuração da cultura escolar, no sentido de rever sua organização e as formas de interação, assim como fortalecer as ações que valorizam as crianças.

Um dos aspectos relativos à organização interna, que reflete certas concepções do processo educativo, diz respeito à garantia de um espaço físico constituído de elementos acolhedores do trabalho coletivo, da imaginação e de ludicidade. Espaço físico entendido como toda a escola, e não apenas a sala de aula.

Outro aspecto relevante para progredir em direção a uma educação com a criança é pensar, planejar e viver a educação como foro de **cultura**.

É imprescindível olhar para as crianças respeitando e fomentando suas manifestações culturais e potencialidades, como criadoras de cultura, com direitos de “serem falantes/ouvintes, leitoras/escritoras, autônomas e autorais” (BRASIL, 2012, p. 19).

Dessa maneira, outros elementos devem ser considerados para melhor compreendermos esse estudante no contexto escolar da Rede Municipal de Ensino.

É necessário pensar nas contribuições das diferentes áreas de pesquisa e conhecimento – como a psicologia, a sociologia, a neurociência, a história, a geografia, a antropologia, entre outras, que vêm estudando, nas últimas décadas, o período de vida e as características das infâncias situadas na contemporaneidade. Os diferentes olhares convergem para admitir que as mudanças históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais têm impacto no modo de pensar sobre a infância, assim como no modo de as crianças viverem experiências diversas nessa fase. É de fundamental importância que, nos momentos de estudo e encontros entre professores, profissionais do quadro de apoio e gestores, se aproximem essas diferentes áreas a fim de refletir, formar e informar acerca dos temas abrangentes dessa fase.¹⁴

Nesse sentido, podem ser identificadas representações sociais sobre a infância e sobre o papel da escola em suas vidas, que levam à necessidade de problematização do olhar dos adultos, especialmente dos educadores, sobre a(s) infância(s), na busca de desvelar as concepções que permeiam as práticas educativas, assim como das escolhas sobre que educação tem sido defendida e que tipo de sujeitos a escola forma.

3.2 As infâncias presentes no currículo do Ciclo Interdisciplinar

Busca-se, neste documento, estudar formas de superar a cisão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental,

14 Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural: “[...] a questão que se nos apresenta é a de trabalhar na construção de teorias que partam da necessidade de compreender a organização das etapas da vida humana como fenômeno histórico. Pode ser que terminemos mais uma vez falando em bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos. Mas será importante dar substância a esses ciclos da vida, atrelando-os aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas, nas quais limites maturacionais universais interajam com a heterogeneidade cultural, gerando uma espécie de “cultura das idades” (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002).

atuando na construção de um currículo integrador para a infância. Nesse processo, ainda que existam especificidades em cada um dos ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental, há uma riqueza de possibilidades de construção de conhecimento pela criança que deve ser considerada, a saber: a imaginação, a criatividade, o movimento, a livre expressão, as diversas situações de interação entre os pares, a exploração do mundo ao seu redor e as múltiplas linguagens presentes nesse universo.

Um grande equívoco, nesse sentido, é a lógica que leva o processo de escolarização no Ensino Fundamental a banir da escola e da sala de aula o brincar, elemento importante e constituinte da infância e de seu processo de construção de conhecimento.

O brincar é um direito e é fundamental ao desenvolvimento integral das crianças. Não obstante, fazem-se necessárias as condições institucionais para que o currículo contemple espaços educativos para além da sala de aula, com condições ao convívio de crianças, jovens e adultos no mesmo espaço escolar. Por essa razão, é importante incentivar a criatividade e a autonomia, que, por vezes, não são priorizadas nos diferentes ciclos do Ensino Fundamental. Isso demanda uma superação da fragmentação entre os diferentes ciclos da Educação Básica, desde a Educação Infantil:

[...] existe uma fragmentação na concepção dos tempos de infância, ou seja, há uma cisão da infância pautada exclusivamente na perspectiva cronológica, como se a criança deixasse de o ser a partir do momento que deixasse a Educação Infantil e fosse para o Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2014, p. 43)

Assim, devem-se considerar atribuições docentes validando ações de planejamento de tempo, espaço e materiais voltados para o lúdico, o faz de conta e as brincadeiras na escola, sem que o professor sinta-se cobrado, como se tal escolha pudesse ser entendida a partir de ideias como “perder tempo com coisa que não é séria”. Deve-se entender que o brincar livremente é mobilizador de aprendizagens. Esse direito ao brincar precisa ser problematizado, pois:

[...] existe um distanciamento entre aquilo que é enunciado nos PPPs e o que é praticado no cotidiano das

Unidades Educacionais. [...] O espaço físico/ambiente, por exemplo, nem sempre é condizente com a concepção de educação que coloca o brincar como central ao processo de aprendizagem. O espaço/ambiente das Unidades Educacionais não tem permitido, muitas vezes, que se possa aprender brincando ou brincar aprendendo... (SÃO PAULO, 2014, p. 41-42).

Assim como potencializar as relações das crianças entre seus pares, é importante analisar as interações intergeracionais. Nessas relações têm havido, cada vez mais, expressões de resistência das crianças a processos de institucionalização, sempre que as relações de poder são verticalizadas e assimétricas. Essas expressões de resistência podem aparecer nas formas do que costumam ser caracterizadas, pelos adultos, como indisciplina, dificuldades de aprendizagem ou, ainda, apatia e desinteresse por parte das crianças.

A chamada indisciplina precisa ser compreendida em suas causas, e não como um problema relacionado à qualidade ou competência do indivíduo. Ela pode ser um indício de que as relações de poder precisam ser revistas e demandam reflexões por parte do coletivo escolar para serem trabalhadas em sua complexidade, em busca de relações democráticas e abalizadas pelo valor do respeito, para a autonomia e consciência crítica nas relações de aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que as crianças do Ciclo Interdisciplinar estão inseridas em uma sociedade letrada e escolarizada, e entendendo o acesso a essa sociedade como um direito, é sabido que a conquista da alfabetização não é condição suficiente para o exercício pleno da cidadania. A vivência da cidadania tem seu espaço na escola e num currículo cidadão, e a ampliação das vivências cidadãs acontece na participação em outras dimensões da cultura, da política e da economia do país.

As crianças, muitas vezes desrespeitadas como sujeitos de direitos, são parte de uma sociedade de consumo que exerce o poder por meio de grandes corporações interessadas em imprimir uma cultura hegemônica à infância, sujeita à disseminação de valores e de estereótipos que atendem a determinados interesses, os quais levam à exclusão social e à violência simbólica produzida no interior das instituições.

Muitos dos estudos contemporâneos têm como finalidade a definição e a compreensão da criança como consumidor ou como mero competidor. A propaganda muito bem elaborada e veiculada pelos meios de comunicação de massa tem um poder que deve ser considerado e confrontado pela escola. As crianças são seduzidas pela televisão numa relação de apatia e passividade que as sujeita à valorização do poder do dinheiro para o consumo da felicidade a partir da aquisição dos produtos que lá aparecem. Faz-se necessário refletir se esses meios de comunicação de massa contribuem para o encurtamento do tempo da infância e como a escola deve alargar esse tempo, que é único e tão necessário à criança.

Na escola, para que haja uma relação profícua entre todos os atores no processo de construção de conhecimentos, a criança precisa se sentir pertencente. Essas crianças são cidadãos de direitos no tempo em que o vivenciam, a cada dia em que estão na escola. É esse tempo presente e singular que tem de ser transformado e envolto de significado.

42

Percebe-se, portanto, que um novo olhar para a infância supõe uma articulação curricular entre espaço físico, tempo, recursos materiais e humanos numa visão humanizadora e emancipatória.

3.3 Ciclo Interdisciplinar: infâncias e territórios

... Eu caminhava e memorizei a vizinhança. Fiz um mapa mental e me localizava nele. À noite, na cama, eu ensaiava o esquema do meu pequeno mundo e criava desafios: achar a loja usando apenas os quintais das casas. Imaginar uma rota da escola até a casa do meu amigo. [...] Caminhar foi o meu projeto antes de ler. O texto que eu lia era a cidade; o livro que eu escrevi era um mapa.

(DILLARD, 1987, p. 42-44 apud CHRISTENSEN, 2010)

O desafio de caracterizar os sujeitos do Ciclo Interdisciplinar exige pensar a palavra *infância* no seu plural, tanto no sentido de considerar como sujeitos todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como no intuito de considerar a diversidade da infância na Cidade de São Paulo, em sua história.

São crianças pertencentes a diferentes configurações familiares, de diferentes classes sociais, gêneros e etnias, com deficiências e com potencialidades, que criam entre pares culturas locais, as quais precisam ser consideradas em sua integralidade e em suas singularidades.¹⁵

Construir um currículo para a infância na perspectiva do Ciclo Interdisciplinar e em uma metrópole com a dimensão e o conjunto de diferenciações como os encontrados na Cidade de São Paulo propõe, à escola pública municipal e ao conjunto de educadores que nela atuam, o exercício de promover a leitura de mundo das infâncias que acolhe, no sentido de investigar suas condições concretas de existência, bem como as práticas sociais presentes em seu cotidiano.

Quem são essas crianças? De onde vêm?
O que conhecem da realidade onde estão?
Quais são suas formas de ser e estar em sua moradia, na escola, no bairro, na cidade?
Com quem se relacionam em seu cotidiano?
Costumam brincar? De que formas? Com quem?
Elas trabalham? Cuidam de irmãos e outros parentes? Que responsabilidades assumem? Assistem televisão? Quais programas demonstram ter maior interesse?
Quais mídias estão presentes na vida do estudante?
Jogam vídeo game? Com que tipos de games se identificam?
Usam celular? De que formas e durante quanto tempo fazem uso dessas mídias?
Como é sua moradia? Como são suas refeições e com que frequência se alimentam?
Como elas se constituem como meninas e meninos?
Frequentaram instituições de Educação Infantil?
Que conhecimentos/noções constituíram nesse percurso/processo?

15 Em janeiro de 2015, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo tinha 3.200 estudantes bolivianos, 393 haitianos e um total de 4.323 crianças de pais estrangeiros, refugiados ou migrantes.

Essa investigação, que é processo contínuo de todo educador e tarefa da Rede, possibilita a identificação de quem são esses sujeitos, o que pensam essas diversas crianças, quais os interesses que as movem, como se relacionam com o conhecimento em suas diferentes dimensões, que tipo de vínculos existe entre os pares, quais os meios de criação e de expressão, quais seus valores, quais os modos de expressão cognitiva, afetiva e corporal, qual o grau de autonomia presente no grupo, o que esperam aprender, como acontecem na vida dessas crianças as experiências éticas, estéticas e políticas – informações preciosas para um trabalho pedagógico no processo de ensino-aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar.

O conhecimento e a cultura que as crianças trazem não podem ser considerados de ordem inferior ao conhecimento científico do qual são portadores os professores, os adultos que compõem a escola ou que elaboram e estruturam o currículo. Ao contrário, trata-se de um conhecimento autoral – situado em determinada realidade, em ambientes específicos e ricos em potencial de curiosidade epistemológica –, que precisa ser reconhecido e explorado no processo, para que não se incorra no risco de sufocar, negar ou tornar esse conhecimento invisível no ambiente escolar. Trata-se de saberes diferentes, e não inferiores. O professor, no processo de construção dos conhecimentos no contexto escolar, deve atuar garantindo o protagonismo do educando, sem perder a sua função como coordenador da ação educativa, que se faz entre ele, a realidade, os estudantes e o conhecimento, em todas as suas fontes de investigação, na lógica de uma educação que construa uma Cidade Educadora.

Além do papel da educação na transformação da sociedade, é preciso considerar o conhecimento como uma relação não hierarquizada entre ciência e arte e estas não apenas como patrimônio cultural acumulado a que todos têm direito ao acesso, mas também como processo permanente de construção de conhecimentos.¹⁶

16 Quando procuramos pensar as crianças e suas manifestações expressivas e artísticas na intersecção arte-ciência, o físico e crítico de arte Mário Schenberg (1987) nos oferece pistas bastante promissoras. Observa que o conhecimento científico deve ser proporcionado pelo desimpedimento da imaginação artística e/ou pela fantasia [...]. O pensar criativo rompe fronteiras. Para Schenberg (1987), a imaginação fantástica pode tornar-se guia para a ação, sendo tão ou mais eficaz que o simples raciocínio lógico (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 35).

A garantia de direitos de aprendizagem aos sujeitos da infância do Ciclo Interdisciplinar na escola pública municipal passa pelo reconhecimento da potência existente nas crianças, pelo reconhecimento do professor como intelectual reflexivo, pelo olhar de profissional sensível e pela escuta sistemática, **rigorosa** e atenta de todos os educadores

que compõem a instituição escolar. Os direitos de aprendizagem são garantidos também pela promoção da autoria e do protagonismo infantil presentes nas interações entre adultos e crianças, entre professores e estudantes, entre todos os profissionais da educação e entre escola e família.

A possibilidade de conexão do que se conhece da realidade imediata com o conhecimento produzido na escola e pela humanidade existe à medida que o estudante se percebe como sujeito autônomo e portador de saberes. O desafio cotidiano das ações pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Educacionais está na busca da materialização do encaminhamento didático-educacional desses aspectos em seu Projeto Político-Pedagógico, garantindo uma educação pública com qualidade social.

A construção e consolidação de um currículo supõe a compreensão conceitual, as reflexões coletivas e individuais, bem como a consciência da necessidade de, permanentemente, problematizar nos espaços de formação os elementos do currículo em busca de construir coletivamente as condições para um currículo autêntico, que considere os princípios éticos, políticos e estéticos, traduzidos nos direitos de aprendizagem dos sujeitos do Ciclo Interdisciplinar.

Rigorosidade

A rigorosidade metódica, conforme a *Pedagogia da autonomia*, implica criar condições que possibilitem o educando a aprender criticamente.

4 CURRÍCULO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

A palavra *currículo* está tão presente no cotidiano escolar – e nas representações que se constroem sobre a escola – que foi naturalizada e considerada como algo dado, imutável e estável. Referir-se ao currículo como algo pronto e imutável, na maior parte das vezes, é referir-se equivocadamente a um rol de conhecimentos selecionados que deve ser ensinado em um dado recorte temporal, direcionado a determinado público (ano/ciclo) e inserido numa dada área do conhecimento (currículo de matemática, currículo de língua portuguesa, currículo de ciências da natureza etc.).

É preciso atentar para o fato de se tratar de um conceito, construído social e historicamente, e que abarca em seu interior uma multiplicidade de interpretações, concepções e relações que não podem ser ocultadas ou naturalizadas.

A origem semântica desse conceito encontra-se na palavra latina *curriculum*, que significa, em tradução livre, *caminho*, *percurso* e, em educação, assume o sentido de constituir o percurso ou a carreira docente. Originalmente, esse

termo começa a ser utilizado para designar o plano de estudos proposto pela escola aos professores e estudantes.¹⁷

Partindo, pois, da premissa de que se trata de um conceito e de que este se constrói histórica e socialmente, cumpre observar que não seria possível traçar uma definição de currículo como a mais acertada ou ideal. Cada concepção carrega consigo um projeto de escolarização, uma visão de formação dos sujeitos envolvidos no processo, influenciada pelas teorias e pelos modelos de nação ou políticos que se fazem hegemônicos em um dado contexto.

A produção e a experiência de um currículo como percurso não podem ser dissociadas de um aspecto que parece central, qual seja o da reprodução e produção do conhecimento. Autores de diferentes correntes teóricas convergem para o conhecimento, em suas diferentes acepções, como o centro nevrálgico do currículo.

48

A construção social do conhecimento pressupõe organização e/ou sistematização dos meios para que essa construção se efetive. O currículo é o método científico de construção coletiva do conhecimento escolar, bem como a articulação de sua transmissão, apreensão e produção, que inclui as relações entre os sujeitos participantes e a definição de um suporte teórico que o sustente (RIBEIRO, 1993).

No ambiente escolar, o conhecimento estaria organizado em conteúdos de ensino, o que nos direciona para mais um conceito que pode estar carregado de polissemia.¹⁸ O conceito de conteúdo de ensino não tem significado estático nem universal, sendo uma construção social. Assim, os conteúdos expressam funções e valores que a escola difunde em seu contexto concreto. Essa perspectiva direciona a abordagem do conteúdo a outra leitura, analisando as

17 “De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

18 Ver Sacristán (1998, p. 150).

determinações que recaem sobre a escola, visto que “o ensino não opera no vazio”.¹⁹

A observação do espaço escolar permite identificar, além da ideia de rol de conteúdos, outros elementos de aprendizagem que revelam diferentes concepções do currículo: dado comportamento que o educando deve ter no espaço escolar, a valorização de determinados conteúdos em detrimento de outros, a postura dos professores, a relação perante a avaliação, entre tantas outras camadas. As avaliações, a distribuição das carteiras na sala, a arquitetura, o mobiliário, o acesso às tecnologias são um dos sem-número de componentes curriculares, frequentemente omissos por haver a redução do currículo aos conteúdos, como se eles não tivessem formas.

A partir dessa observação, é possível identificar um conceito de currículo, sempre considerado como histórica e socialmente situado, que abrange outros aspectos, bem como nos ajudam a refletir sobre qual currículo queremos construir. No espaço escolar, o currículo se associa ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.²⁰

Currículo pode ser definido como um “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34). Seria, portanto, o que as escolas desenvolveriam para os estudantes e com eles, por meio do Projeto Político-Pedagógico, que contém aspectos culturais e educacionais, entendidos ou considerados mais adequados.²¹

19 O termo *conteúdos* nos é apresentado carregado de uma significação antes intelectualista e culturalista, própria da tradição dominante das instituições escolares nas quais foi forjado e utilizado. Ao mencioná-lo, pensamos em elementos de disciplinas, matérias, informações diversas e coisas assim. Por conteúdo se entenderam os resumos de cultura acadêmica que compunham os programas escolares parcelados em matérias e disciplinas diversas. É, por outro lado, um conceito que reflete a perspectiva dos que decidem o que ensinar e dos que ensinam, por isso, quando fizemos alusão aos conteúdos, costumamos nos referir ao que se pretende transmitir ou que os outros assimilem, o que na realidade é muito diferente dos conteúdos reais implícitos nos resultados que o/a aluno/a obtém (SACRISTÁN, 1998, p. 150).

20 Ver Moreira; Candau (2008, p. 18).

21 Ver Sacristán (2013, p. 24).

É possível identificar três conjuntos de condicionantes na estrutura desse currículo: a seleção cultural, as condições institucionais e os fatores de cunho filosófico-teórico, ou seja, as concepções curriculares, conforme apresentado na Figura 5.

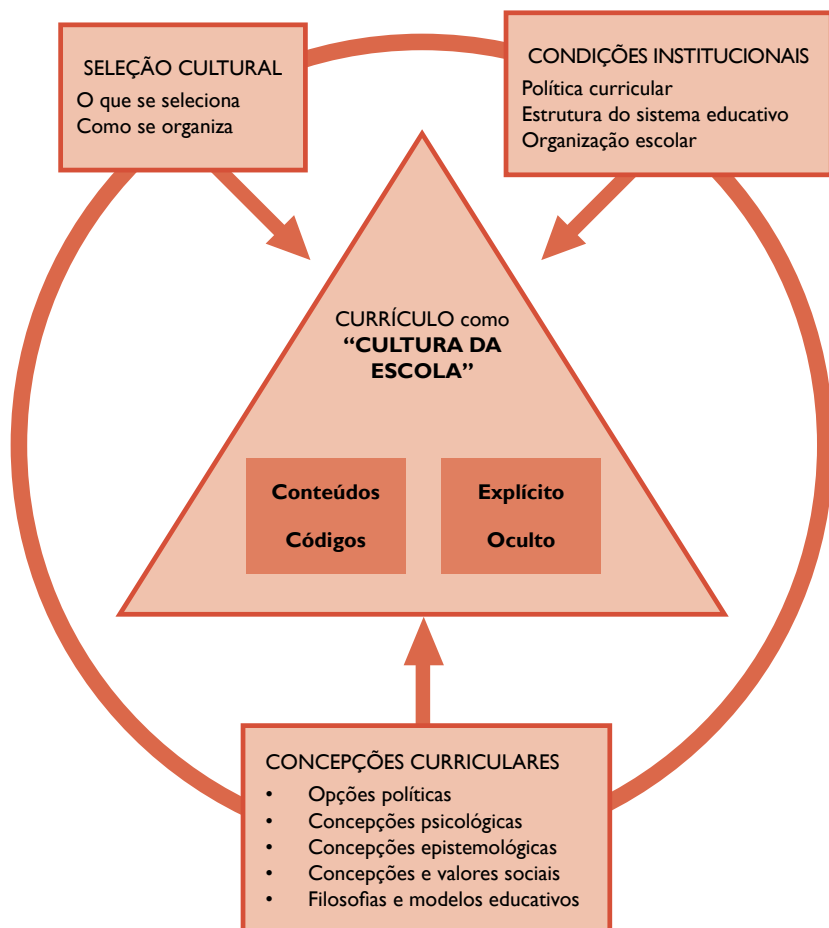


Figura 5 – Estrutura do currículo: elementos determinantes

Fonte: SACRISTÁN, 2000, p. 36.

Trata-se, portanto, do conjunto de experiências educativas às quais os educandos estão expostos no ambiente escolar. Tal proposição implica considerar que a composição de um currículo abarca atores diversos, forças convergentes e divergentes, conjunturas socioculturais e econômicas, e se efetiva no interior de cada ambiente educativo, nas trocas promovidas entre educadores e educandos, explicitando um conjunto de variáveis presentes nesse processo de construção.

Essas relações entre os atores e interesses diversos abarcam dimensões visíveis e dimensões ocultas, criando representações não previstas no plano de aula, como a de que existem conhecimentos úteis e inúteis, válidos e inválidos; valores legítimos e ilegítimos; condutas aprováveis e reprováveis – um currículo, também, oculto.

Por essa razão, há a necessidade de observação, percepção, registro sistemático e analítico junto aos atores presentes na escola. Exige-se, assim, um estudo que busque identificar o que os educandos carregam para dentro do espaço educativo e que aponte para as possibilidades de ampliação da leitura de mundo e de repertório cultural e cognitivo de todos os envolvidos.

4.1 Currículo: o que temos? O que queremos?

Refletir a respeito do currículo é muito mais do que pensar sobre o que ensinar. É também compreender o que o currículo faz com as pessoas, contemplando assim a perspectiva da construção/elaboração das aprendizagens dos estudantes e dos educadores, considerando que ser humano se deseja formar, em um país marcado pela desigualdade, violência, discriminação e injustiças históricas.

Os processos de ensino-aprendizagem estão ancorados em múltiplas dimensões, como a concepção de educação, de homem, de mundo, de sociedade, de economia, de cultura, de escola, de ensinante e aprendente, de avaliação, bem como de conhecimento.

A construção do currículo numa perspectiva crítica, democrática e emancipatória, por sua vez, deve ocupar todo o planejamento escolar ao estabelecer claramente que seu público-alvo é representado pelas camadas populares que possuem na educação pública o principal caminho para a leitura e participação na complexa vida brasileira e internacional, a partir do Município de São Paulo e de seus arredores.

Nessa direção, surgem os desafios de aprimorar os mecanismos de caracterização da comunidade escolar com a participação das crianças, jovens, adultos e seus familiares com a necessidade imperiosa de definir esse campo como a partida do trabalho curricular, por meio da educação escolar pública e da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade como um legado que pertence a todos, enquanto instrumento de leitura crítica da realidade.

As teorias críticas de currículo contribuíram em seus apontamentos sobre a lógica reprodutivista que a escola, numa sociedade capitalista, cumpria, denunciando a dicotomização entre trabalho manual e intelectual, do mesmo modo que a necessidade de mão de obra passava por um modelo de escola, marcado pela passividade, subordinação e controle. No campo cultural, tais teorias denunciaram a polarização entre o erudito e o popular, anunciando a necessidade da presença desse último nos espaços escolares. Contribuíram também para o reconhecimento de que o homem está inserido em contextos históricos que balizam a sua atuação guiados por um processo de relações de poder polarizadas por ênfases e omissões.

Um currículo democrático para a formação humana parte do cotidiano do educando, mas não se esgota em si mesmo, pois também considera a ampliação do acesso aos bens culturais e ao conhecimento, para todas as pessoas a serviço da diversidade.

Além de um currículo para a formação humana, há a necessidade de pensar a educação pública com base na opção por um currículo emancipatório, a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social, priorizando a educação pública de qualidade social, capaz de praticar valores democráticos impregnados nos diversos direitos humanos reconhecidos pela Constituição Cidadã.

O projeto de emancipação defendido por Paulo Freire também contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, enquanto liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação.

No interior das instituições educativas circula uma pluralidade de concepções marcada por diferentes interesses e ideologias²² que geram conflitos. Quando esses conflitos são problematizados por meio de intervenções pedagógicas emancipatórias, podem gerar conhecimentos significativos e contextualizados para a construção do currículo. É a partir dessa riqueza que se constroem os conhecimentos necessários para a humanização.

4.2 Currículo e formação

A (re)construção do currículo da escola, na perspectiva aqui entendida, só é possível por meio do exercício do **diálogo** e de estudo contínuo, que desloca uma consciência espontânea para uma consciência crítica. Tal exercício se legitima quando garante a participação significativa do coletivo escolar. É fundamental, portanto, que esse diálogo conte com a articulação de todos os funcionários da escola, comunidade e profissionais de diversas áreas.

A participação coletiva no desenho e construção do currículo é um processo contínuo e como tal deve ser criada e planejada, por meio de metodologias de fazer e refazer o currículo. Tal processo é feito de avaliações, debates, reescritas, documentações e publicações do processo.

Dentro de uma sociedade que tanto valoriza o consumo e o individualismo,

Diálogo

Diálogo é o encontro entre sujeitos atravessados pelo mundo e que acontece de maneira a pronunciar-lo e problematizá-lo para intervenção e transformação.

22 Um novo fazer pedagógico desvela a existência de questões e conflitos recorrentes na escola pública contemporânea. Faz-se necessária a defesa de uma intervenção pedagógica emancipatória e popular na prática educativa convencional, na perspectiva de um currículo que parta do conflito para tornar-se significativo e contextualizado (SILVA, 2004, p. 145).

torna-se necessário construir a identidade das escolas, pautada em outras referências de humanidade e de modelos socioeconômicos. Daí, o desafio inicial, de raiz essencialmente filosófica e ideológica, posto a toda e qualquer instituição educacional: quais referências de mundo se pretende construir ou reproduzir?

É possível encontrar diversos embasamentos que orientam os princípios que balizam as ações formativas, em todos os níveis de ensino, que remetem ao complexo trabalho de diálogo com pessoas, com patrimônios culturais distintos, com fundamentos teóricos, com linguagens e construções científicas e artísticas. Tais embasamentos remetem ao exercício do diálogo e da reflexão sensíveis às realidades das crianças, jovens, adultos e famílias, considerando os diferentes arranjos familiares, o olhar e o escutar a si mesmos(as) e a cada um dos sujeitos do processo educativo em seu coletivo. A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.²³

54

O trabalho na educação será sempre de profunda responsabilidade histórica e social. É sabido que as Unidades Educacionais não podem mudar sozinhas o mundo, mas atuam decisivamente na transformação das pessoas, de suas consciências, intenções e escolhas que fazem na medida em que ativam “(re)visões” e (re)leituras desse complexo mundo.

Cabe ainda ressaltar que a SME apresenta um desafio claro de trabalho coletivo, na medida em que programa a

23 É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha a prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p. 39-40).

organização do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem. A SME propõe também o trabalho docente na perspectiva interdisciplinar, ressignificando o currículo para que questões como convivência e cidadania não sejam consideradas mero currículo oculto e, por isso mesmo, marginalizadas no cotidiano da escola. Além disso, é primordial o espaço para que cada escola imprima no currículo sua marca singular.

A interdisciplinaridade como eixo central da organização curricular tem de pautar todas as questões importantes das Unidades Escolares para promover o envolvimento de todos em uma **práxis**, que possa representar as reais necessidades da comunidade intra e extraescolar. No que tange aos conteúdos, esse currículo não condiz com um trabalho focado apenas em livros didáticos ou outros materiais impressos, mas pressupõe, principalmente, espaço para a criatividade, a liberdade de escolha, a pesquisa e o desenvolvimento de recursos mediadores da aprendizagem com múltiplas linguagens e tecnologias.

Sendo assim, a concepção de currículo apropriada para a Educação Municipal é a que aponta para a garantia de um eixo comum e notoriamente importante para o próprio exercício da cidadania: um currículo humanista que considere o conhecimento científico, as artes, as línguas modernas, a cultura corporal, a história, a geografia como capital cultural indispensável para a emancipação intelectual e social do educando.

Esse capital cultural composto por todos os componentes curriculares, que se manifestam na vida de modo integrado, deve pautar o coletivo escolar em suas práticas pedagógicas, na organização dos ambientes de aprendizagem e nas interações entre os diferentes atores do processo educativo nos três ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental, por meio da perspectiva interdisciplinar, da qual tratamos a seguir.

Práxis

A práxis é a ação-reflexão dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo, transformando-se.

Paulo Freire apresenta a reflexão e a ação como elementos constitutivos da dialogicidade. Dessa forma, reflexão sem ação é conversa oca, enquanto ação irreflexiva é ação pela ação – um agir inautêntico.

5 INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS

A demanda pela implementação de um currículo interdisciplinar com o objetivo de superação da fragmentação do ensino das escolas brasileiras apresenta-se nos meios acadêmicos desde a década de 1970.²⁴ Entretanto, a despeito de sua repercussão, ainda não significou uma maior apreensão conceitual de seus princípios na vida escolar e tampouco se consolidaram vivências interdisciplinares na nossa Rede.

Uma das experiências mais ousadas nesse sentido ocorreu na Prefeitura Municipal de São Paulo coordenada por Paulo Freire à época da gestão Luiza Erundina (1989-1992). O projeto, denominado “Interdisciplinaridade via Tema Gerador”, inseria-se num movimento de reorganização curricular e previa a adesão das unidades a uma série de ações voltadas ao conhecimento da realidade local, diálogo com estudantes e comunidade e organização das ações curriculares a partir de temas geradores constituídos nesse processo dialógico. Dessa maneira, concebia-se o planejamento das ações pedagógicas associado ao conceito de professor pesquisador e autor da sua prática.

24 Destaquem-se as contribuições trazidas ao debate, principalmente as publicações de Japiassu (1976) e Fazenda (1978), precursores dos estudos do tema em território nacional.

Direito

A educação é um dos direitos humanos que abrange sujeitos e grupos sociais. O papel da educação está pautado em princípios éticos, políticos e estéticos e deve proporcionar a vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos, levando a tolerância como valor ativo vinculado à solidariedade, ao senso de responsabilidade e de cidadania participativa crítica e comprometida com transformações sociais. Deve visar ainda à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, de sujeitos de direitos, capazes de escolher, tomar decisões, ser responsáveis e prontos para exigir que seus direitos, e também os dos outros, sejam respeitados e cumpridos.

O programa Mais Educação São Paulo trouxe novamente a interdisciplinaridade como conceito e fundamento das ações educativas em toda a Rede Municipal de Ensino. Diferentemente da primeira experiência na Rede, mas tributária dela, a demanda pela maior integração dos saberes não é uma opção, e sim uma necessidade, diante do contexto atual em que o acesso à qualidade social da educação surge como **direito**, e não apenas como expectativa. Embora a proposta pela interdisciplinaridade continue se concentrando no âmbito pedagógico, a demanda pelos direitos de aprendizagem a situam num plano político mais amplo, seja pela evolução de toda a sociedade, seja pelo momento das demandas da Educação Brasileira.

Pensar em ações pedagógicas interdisciplinares, nesse sentido, mobiliza a instituição escolar e o poder público a reverem os processos de ensino-aprendizagem, as relações de poder, o significado histórico-político-social da escola como instituição de ensino. A constituição de uma escola reconhecida pelas interações, pesquisas e intervenções na realidade será possível a partir da construção de sua cultura fundamentada no protagonismo dos sujeitos e no aprofundamento dos conhecimentos no contexto das demandas sociais vivenciadas por ele.²⁵

25 [...] o pensamento e as práticas interdisciplinares, tanto nas ciências em geral quanto na educação, não põem em xeque a dimensão disciplinar do conhecimento em suas etapas de investigação, produção e socialização. O que se propõe é uma profunda revisão do pensamento, que deve caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber (THIESEN, 2008, p. 548).

Pensar em interdisciplinaridade é admitir ser possível a coexistência de uma pluralidade de concepções adotadas como norteadoras das práticas pedagógicas. Há um consenso sobre a busca de superação da fragmentação do conhecimento científico e humanista historicamente instituído, na perspectiva de uma relação dialógica envolvendo os diferentes campos do saber.

Aprocurar unidade ou por algo externo que a represente ou a explique faz parte da essência humana para viver em sociedade. Nesse processo em que se evidenciam as contradições acerca dos caminhos para aproximação e aprofundamento dos conhecimentos produzidos pela humanidade em todas as áreas, é possível identificar o surgimento de novas sínteses acerca de como se dá a busca pelo conhecimento nos processos educativos.

O desafio é como construir metodologias que revelem a relação cognitiva sujeito/objeto e a relação entre saber do senso comum e conhecimento científico, como construir as interações entre as diferentes áreas do conhecimento e as práticas pedagógicas.

Uma problemática apresentada consiste no fato de que cada ciência possui seu objeto de investigação e que não existe uma precisão quanto aos diferentes objetos da educação.

Interdisciplinaridade, como currículo em movimento, constitui-se como parte de uma política de ações que intencionalmente articulam as propostas de trabalho das diversas áreas de conhecimento, a partir da contextualização e problematização da realidade. Existem inúmeros caminhos interdisciplinares. O nosso debate se dará na busca de metodologias a serem construídas, considerando a realidade contemporânea e os sujeitos envolvidos no processo educativo, assim como a experiência sobre interdisciplinaridade historicamente construída na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

5.1 Interdisciplinaridade: histórico das reflexões no Município de São Paulo

No período de 1989 a 1992, houve um movimento de reorientação curricular no Município de São Paulo, cujo eixo foi o Projeto Interdisciplinar.²⁶ Esse movimento teve como premissa a intencionalidade política de fortalecer o ensino público, cujo desafio pautava-se na necessidade de repensar as práticas educativas em um contexto no qual os discentes eram oriundos de classes sociais historicamente excluídas do acesso aos bens culturais e materiais, de modo a favorecer a superação das desigualdades socialmente construídas.

60 Nesse sentido, o processo de reorientação curricular investiu na ampliação da autonomia do professor, concebendo seu envolvimento ativo na construção do currículo, criando oportunidades de trabalhar em colaboração com outros profissionais de educação, com estudantes, comunidades, entre outros.

Os princípios desse movimento estavam fundamentados em aspectos como: reflexão crítica acerca de conceitos sobre o processo de produção do conhecimento, redefinição das áreas de conhecimento presentes no currículo escolar, reorientação da compreensão e da prática do currículo escolar, transformação das relações entre educadores e educandos, alteração do papel desempenhado pelas escolas nas vidas de estudantes e comunidades.

A discussão curricular proposta na época fazia parte de uma série de outras ações que se pautaram por uma práxis libertadora, em oposição ao tecnicismo que se constituiu como marca da política neoliberal e do ensino no período da ditadura.

A viabilização desse Programa de Reorientação Curricular ocorreu a partir de encontros, estudos e produção

de documentos, em um processo formativo que se preocupou com a criação de condições relativas à formação dos atores do processo educativo da Rede Municipal de Ensino envolvendo as diversas áreas de conhecimento e de atuação docente.²⁷

O Projeto Interdisciplinar teve origem e foi estruturado como parte do Programa de Reorientação Curricular, contando com alguns princípios norteadores que se pautavam pela construção coletiva nas diversas etapas, por meio de amplo processo de participação nas decisões e ações referentes ao currículo. Teve como eixos centrais:

1. Respeito à autonomia da escola por meio da valorização de práticas e experiências localizadas;
2. Valorização do diálogo entre teoria e prática, traduzido em processo permanente de ação-reflexão-ação por parte dos diversos atores envolvidos no processo educativo;
3. Formação contínua de educadores com base na análise crítica fomentada durante o processo.

A organização do processo de definição dos aspectos curriculares envolvia algumas etapas e teve como marca a possibilidade de organizar o trabalho docente com base na interdisciplinaridade fundada em temas geradores. A estrutura do currículo envolvia o estudo da realidade (ER), que permitia elencar as possibilidades de temas geradores; organização do conhecimento (OC), ou seja, organização dos conteúdos pelos professores e os métodos de suas diversas disciplinas a partir do tema gerador; aplicação do conhecimento (AC), etapa em que os professores criavam exercícios, atividades e projetos por meio dos quais os estudantes aplicavam conhecimento.

27 Cabe ainda ressaltar que, no período em que se deu esse movimento de Reorientação Curricular, as equipes de formação dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) eram formadas por dois professores de cada área de conhecimento, o que caracterizou o investimento na formação como prioridade. A experiência se deu inicialmente implementada como projeto-piloto em dez escolas de dez NAEs, ampliando-se em seguida para cem escolas. Para o projeto-piloto o processo deu-se por adesão.

O estudo da realidade (ER) tinha por objetivo, partindo da percepção individual, identificar a percepção coletiva dos problemas enfrentados pela comunidade, sua história, aspirações, esperanças e sonhos dos moradores. Iniciava-se com uma investigação sobre a realidade local com base na metodologia de pesquisa participante, decidindo coletivamente sobre as situações significativas.

Essa investigação inicial levava à reflexão sobre o perfil da escola em relação ao perfil da realidade local, em um exercício de “leitura de mundo” dos estudantes. O estudo da realidade permanecia em aberto, alimentado pelo processo, e cada ação desenvolvida gerava um documento escrito.

Havia necessidade de consenso prévio à experiência que considerava o tema gerador como ponto de encontro interdisciplinar das áreas do saber, por parte dos educadores. Partia-se também do princípio de que o processo de individuação se dava no grupo e, portanto, integrava as relações e considerava o conflito como produtivo. Nesse processo, havia uma intencionalidade política na perspectiva democrática e dialógica.

Esse processo era realizado utilizando-se instrumentos como fotografias, vídeos, dados de diversas fontes de pesquisa sobre estatísticas demográficas, características econômicas, políticas e socioculturais do lugar e entrevistas, que seriam categorizadas coletivamente, envolvendo diversas áreas de conhecimento, ao mesmo tempo em que os dados eram considerados e tratados nesse processo de investigação como registro dos assuntos relevantes para a comunidade no nível micro; identificação dos dados macro, relacionados a partir do contexto social mais amplo.

Considerando esse conjunto de dados, após análise coletiva, eram identificadas as situações relevantes ou os temas que, continuamente, emergiam no discurso da comunidade. Essas situações e temas, por sua vez, davam sentido a uma nova forma de organização do conhecimento (OC), via temas geradores,

constituindo-se como um ponto de encontro interdisciplinar das áreas do saber e pressupondo uma metodologia de trabalho que investia no crescimento do indivíduo no grupo, na discussão, na problematização, na pergunta, no conflito, na participação e na disponibilidade como forma de apropriação, construção e reconstrução do saber, como um caminho para se conhecer, compreender e intervir criticamente na realidade estudada.

Essa forma de organização curricular propiciava vínculo significativo entre conhecimento e realidade local, buscando relacioná-la com o contexto mais amplo. Desse modo, entendia-se que currículo e realidade local interagiam dialeticamente e que essa relação dava maior significação aos conteúdos escolares estudados, uma vez que estes estavam relacionados com a realidade.

Os temas geradores eram definidos e problematizados pelo grupo e se constituíam em um processo de negociação permanente, durante o qual eram apontadas questões para a programação, envolvendo as diversas áreas de conhecimento. Definiam-se, desde a primeira série, quais os conceitos unificadores a partir dos quais os conteúdos seriam agrupados. Portanto, a construção do Programa Escolar se dava em um processo que partia dos temas geradores às questões geradoras e dessas ao esboço do programa. O material didático seria produzido a partir dessas definições.

Essa proposta partia do pressuposto de que o conhecimento não está pronto e acabado e que a escola também é local de produção de conhecimento, estabelecendo relação dialética entre os conhecimentos do senso comum e os já sistematizados e buscando uma forma interdisciplinar de apropriação do conhecimento. Caracterizava-se por envolver o educador na prática de fazer e pensar o currículo, por não ser uma abordagem curricular burocraticamente preestabelecida. Esse movimento colocava em confronto a ideia de terminalidade dos conhecimentos em relação à de existência de sínteses provisórias.

Nessa perspectiva, havia a opção pelo conhecimento acumulado e que se considerava necessário à comunidade, dando possibilidade ao professor de aprofundar a pesquisa desse conhecimento. Os conteúdos eram selecionados e desenvolvidos em uma perspectiva fundamentalmente nova. Considerando esse processo, a organização do conhecimento (OC) se daria através de conceitos unificadores, com referência no tecido do Plano Curricular, orientando os educadores na seleção dos conteúdos e dos materiais para as atividades educativas e de perguntas geradoras para cada componente curricular.

A aplicação dos conhecimentos (AC) pelos estudantes, dos conhecimentos adquiridos e/ou construídos, acontecia por meio de projetos individuais ou em grupos. O processo de avaliação ocorria em um período, e não em um dia, com a utilização de instrumentos variados e com a decisão do professor quanto à escolha da forma e dos instrumentos.

5.2 Interdisciplinaridade: discutindo conceitos

Entende-se que a especialização de uma área do conhecimento é definida quando possui objeto de pesquisa e metodologia próprios. Nesse sentido, as disciplinas são formas de organização do conhecimento especializado. Desse modo, a especialização pode ser entendida como uma possibilidade de aprofundamento de pesquisas, que não deveria estar apartada de sua área de origem, ou seja, da contextualização de sua construção e desenvolvimento.

Pensando na Educação Básica, uma abordagem do conhecimento especializada que negligencia a construção

histórica desse conhecimento gera anacronismos e distorções. Pode impossibilitar o estudante de entender o conhecimento como um processo de construção humana, fruto de um contexto que lhe confere significado sendo, portanto, passível de mudanças.

A instituição escolar reflete ainda as dificuldades decorrentes da fragmentação do conhecimento e enfrenta o desafio de, respeitando a diversidade presente nas áreas de conhecimento, superar sua fragmentação.

O papel da educação escolar está em apresentar a riqueza e o percurso histórico da construção de conhecimentos científicos e artísticos, valorizando a grandeza do que tem sido construído e o diálogo entre diferentes tipos de conhecimento.

A escola deve proporcionar ao estudante oportunidades de entender a metodologia de construção desses conceitos e reinterpretá-la, ou modificá-la, para responder às questões de seu próprio tempo, gerando novas possibilidades para solucionar problemas apresentados contemporaneamente. Cabe à escola evidenciar os passos da construção histórica dos momentos e das condições de criação das estruturas epistemológicas das disciplinas.

Por que a Geometria nasceu na Grécia e a Álgebra entre os árabes? Esse debate é interdisciplinar. A história dos números ou a origem dos diferentes povos e culturas são assuntos que formam o senso crítico e podem dar significado à aprendizagem.

No entanto, é importante enfatizar que não cabe nos tempos da escola refazer todos os processos de construção do conhecimento em todas as áreas.

Considerando o que prevê a Base Nacional Comum, uma abordagem interdisciplinar pressupõe que cada área possa trabalhar na interface com outras áreas, ou seja, não deixa de ter características próprias, mas entende sua relação epistemológica

com as demais. Independe, e não deve, portanto, negligenciar seu objeto, que lhe é próprio, mas buscar na construção desse objeto as relações com as demais áreas.

Fundamentando-se nessa contextualização, é possível delinear aquilo que é próprio da interdisciplinaridade:²⁸ a articulação entre saberes existentes provenientes das diversas áreas de conhecimento, para a construção de conhecimentos novos.

A finalidade de organização dos conhecimentos em experiências substantivas de aprendizagem num currículo integrado não é favorecer a capacidade de aprender conteúdos de uma maneira fragmentada, e sim interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências. Interpretar vem a ser compreender e manifestar explicitamente essa compreensão.

A origem da proposta interdisciplinar pode estar em questões sociais, em fenômenos ou em problemas. Quais conhecimentos são mobilizados para que a questão social seja problematizada? As perspectivas de identificação de problemas, de sua análise e de construção de conhecimentos novos se fazem necessárias na busca de soluções de intervenção social e da compreensão dos fenômenos humanos. Por exemplo, o que os fenômenos da vida ou da devastação marinha significam e provocam?

28 A interdisciplinaridade deve ser distinguida da “transdisciplinaridade”. A primeira visa construir um saber, enquanto o segundo termo designa, geralmente, a transferência para uma disciplina de um conceito, modelo ou método proveniente de uma outra. Por exemplo, a transferência da noção de “sistema” ou de “força” da física para as ciências humanas, procede, tipicamente, da transdisciplinaridade. Bem como a transferência da noção de “programa” do teatro para a biologia. Ao que se podem acrescentar as transferências no interior de uma mesma disciplina, como foi o caso em física, onde se transferiram os modelos hidráulicos para a eletricidade. Os científicos mais criativos têm, aliás, o hábito de se confrontar com outras disciplinas para aí “pescar” ideias ou modelos. Ser capaz de fazer transferências é uma competência extremamente fecunda. Mas trata-se, aqui, de uma abordagem bastante diferente daquela atrás referida como “interdisciplinaridade” (ainda que o termo “interdisciplinaridade”, tomado no sentido lato, possa englobar todas estas práticas) (FOUREZ, 2008).

Cabe o questionamento sobre como é possível intervir na visão e nas práticas sobre o mundo de modo que se passe a enxergar e viver de outra maneira. O movimento pode se iniciar por fazer mapeamento para identificar problemas, a fim, então, de mobilizar as curiosidades, espantos e conhecimentos prévios em torno dos temas-problemas ou dos fenômenos. Nesse sentido, há inúmeras metodologias de trabalho, como a constituição de projetos ou a pesquisa participante, que podem se constituir como procedimentos capazes de contribuir nesse processo.

Até aqui estão apresentados os fundamentos de uma abordagem conceitual e metodológica que tem na interdisciplinaridade seu suporte teórico. Além disso, foram apresentados para o debate o conceito de currículo e de quem é o sujeito da aprendizagem nesse ciclo: a criança. As limitações do tratamento resumido de tais conceitos ficam marcadas pelas finalidades próprias deste trabalho: o debate formativo. O desafio continua pela complexidade de articular teorias e práticas curriculares das escolas em uma rede tão ampla e culturalmente diversificada.

Perspectivas de currículo, teorias do conhecimento, conceitos psico-antropológicos de fases etárias não bastam para consolidar as operações político-pedagógicas de uma rede escolar. As modalidades de gestão dos conhecimentos aí produzidos e vividos é a outra base do trabalho educativo. Trata-se agora de apresentar ao debate conceitos e metodologias para acompanhar, dar suporte, analisar resultados e objetivos, incrementar, mudar de rumos os resultados da aprendizagem do ensino e verificar o cumprimento das metas educacionais da escola: a avaliação.

6 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO CICLO INTERDISCIPLINAR

Avaliar é um ato humano por excelência. Ele diz respeito diretamente à ética. O ato de avaliar reporta-se à questão do **bem**. Questionar sobre a condução de um ato é sempre se referir a critérios de bem. Os atos educativos são sempre marcados pela busca de fazer bem e fazer o Bem.

O tempo todo, em nossa vida, avaliamos questões referentes às escolhas que fazemos, aos lugares que ocupamos, às decisões que iremos tomar. Mas é no espaço escolar que ela deixou para muitos profundas marcas negativas, por ter sido associada, ao longo da escolarização, a um instrumento de punição, classificação e controle. No processo de escolarização, os diferentes meios de avaliação tiveram um caráter excludente, servindo como elemento de hierarquização arbitrária e estigmatização do educando. Dessa maneira, é necessário que a avaliação apresente seu caráter humanizador e formativo.

Bem

“(…) como não há uma essência a-histórica de bem, o bem é definido no âmbito de valores criados socialmente.” No entanto, ele aponta a um valor cujo caráter não é apenas moral. Nesse sentido – ético e filosófico, aliás –, fazer o bem vincula-se intrinsecamente à dimensão teórico-política do ato educativo: o que eu ensino quando eu ensino o que eu ensino?

Em outras palavras, o bem enquanto dimensão ética articula-se à definição, à organização e à condução dada ao conhecimento. (RIOS, 2001)

Ética

A ética se pauta em princípios que norteiam o comportamento humano, desdobrando-se em valores e ações, os quais se constituem de acordo com o contexto histórico-social.

Nesse sentido, a dimensão ética na prática educativa é parte do processo de reflexão sobre os princípios e valores, o que implica, nas palavras de Freire (1996, p. 34), a *corporeificação das palavras pelo exemplo*, isto é, a coerência entre o agir e o pensar.

70

O caráter classificatório da avaliação promoveu, ao longo da história, equívocos e resistências tanto na atuação do professor, quanto na integração dos estudantes ao processo de conhecimento. Essas situações suscitam uma necessidade inicial de refletir sobre a avaliação e suas relações com a interdisciplinaridade: descortinar os conceitos cristalizados sobre avaliação, especificando quais são seus alcances, suas relações intrínsecas com o currículo e com o Projeto Político-Pedagógico.

A literatura sobre avaliação é extensa e abrange diversas concepções, que são divergentes por partirem de diferentes princípios do que deveria ser o modelo de educação. Não há como tratar aqui de toda a

complexidade de suas propostas, por isso, serão destacadas apenas algumas, que nos permitem balizar o debate e a reflexão.

Avaliar pode significar a determinação do valor ou mérito de alguma coisa, ou ainda uma técnica que viabiliza a localização das necessidades e o compromisso com sua superação. Se tomada etimologicamente, a palavra *avaliar* contém a ideia de valor, de onde se evidencia uma primeira natureza dela: atribuir valor a algum objeto ou ação humana.

A avaliação na escola envolve a coleta sistemática de informações para atribuição de valor relativo à natureza e qualidade do objeto educacional. Ela apresenta inicialmente dois aspectos: o do registro – baseado na coleta de dados resultando numa informação de esfera objetiva – e o da esfera dos valores, pelos quais se emitem os correspondentes julgamentos, a partir de critérios.

Outras versões de seu conceito consideram a avaliação como um processo dinâmico, aberto e contextualizado, a ser desenvolvido em determinado período de tempo. Apresentam três características básicas da avaliação: obter informações, emitir juízo de valores e tomar decisões.

Vale ressaltar que, na avaliação, tanto o que se está avaliando como sua forma de avaliar estão condicionados pelos conhecimentos privilegiados ou relativizados no currículo.

Entende-se que o currículo deve determinar os valores, as lógicas e as hierarquias da avaliação. No entanto, as avaliações de larga escala vêm contraditoriamente guiando os valores, as lógicas e as hierarquias dos currículos.

A partir dessas proposições conceituais, pode-se observar que falar em avaliação é falar em um processo que não se reduz à medida, embora ela seja parte do processo de comunicação, negociação e decisões. O julgamento de valor advindo destina-se aos atores sociais – professor, estudante, gestor, família etc. – para quem o que se diz nessa comunicação avaliativa tem significado e pode vir a indicar o lugar a ser ocupado pelo avaliado na sociedade.

Portanto, para que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem, é preciso estabelecer, num processo dialógico, os critérios que correspondem ao objetivo a ser atingido, informando por que, para que, para quem, por quem, em que e como será avaliado. Esclarecem-se assim, basicamente, o sujeito, o objeto, a finalidade, a metodologia e os resultados do processo avaliativo.

Esse processo envolve, de modo geral, três etapas: começando pela coleta de informação, que deve ser feita com base em instrumentos construídos de forma criteriosa e apoiados no currículo desenvolvido; passa pela atribuição de um juízo de valor (que é diferente da atribuição de nota, embora possa se manifestar também por ela), identificando o desempenho alcançado e em que medida ou grau isso ocorreu; e se completa na tomada de decisão, momento em que os atores envolvidos no processo decidem

Na busca de uma síntese sobre as diversas proposições sobre o que seria avaliar, Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009) sustentam que:

A avaliação é o processo de identificação, coleta e análise de informação relevante – que poderá ser quantitativa ou qualitativa –, de maneira sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, confiável e válida para emitir juízos de valor baseados em critérios e referências preestabelecidos para determinar o valor e o mérito do objeto educativo em questão a fim de tomar decisões que ajudem a otimizar o objeto mencionado (MUIJKA; ETXEBERRÍA, 2009, p. 91-92).

Autoavaliação

Individual ou coletiva, a autoavaliação deve ser um processo por meio do qual o estudante possa refletir sobre seu desenvolvimento cognitivo, os conhecimentos construídos, sua relação com a escola, colegas e professores.

É importante que essa prática, além de constante e processual, não seja um fim em si mesma, isto é, ela deve refletir uma tomada de decisão.

quais desdobramentos pedagógicos serão realizados com base na análise e no juízo emitido.

A coleta de informação caracteriza-se pelo uso de diversos instrumentos verificáveis, objetivos²⁹ e construídos de maneira absolutamente vinculada ao currículo (lembrando que currículo é o conjunto das experiências vivenciadas pelos educandos no espaço educativo). Esses instrumentos podem ser questionários, produções textuais, elaboração de um vídeo, exposição fotográfica, debates promovidos entre os estudantes, portfólios, relatórios, provas, **autoavaliação** etc. É indubitável

que um único instrumento de avaliação não é suficiente para determinar um parecer sobre a aprendizagem do educando.

Para evitar uma subjetividade inconsistente na emissão do juízo, é válida a construção de pautas de observação como recurso de determinados instrumentos de avaliação. Além disso, tal pauta pode ser construída junto com os estudantes.

O segundo aspecto proposto na definição de avaliação diz respeito à delicadeza, importância e riscos na emissão de um juízo de valor. O sentido de atribuir um juízo de valor, aqui, diz respeito a interpretar os resultados apresentados pelos educandos, o que impõe a necessidade do estabelecimento de critérios prévios de parâmetros de avaliação. Assim, ao aplicar um instrumento – imaginemos uma produção textual –, o educador buscará identificar quais dos parâmetros dos critérios propostos foram, ou não, alcançados por aquele educando. Com isso, será possível verificar se o desempenho foi adequado, suficiente, insuficiente, por exemplo, ou outros critérios estabelecidos, como em uma escala numérica.

29 Ora, tal assertiva pode ser facilmente confundida com a utilização de testes de múltipla escolha, o que não é o caso.

Duas questões são importantes quando se defende o caráter educacional e dialógico da avaliação. A primeira diz respeito à necessidade inegociável de construir coletivamente e deixar claro a todos os atores envolvidos quais os critérios utilizados para avaliação antes de iniciada a unidade de ensino, ao longo dela, antes da aplicação do instrumento e após a avaliação.

O *feedback* qualitativo para o educando é parte essencial do processo. É direito dos educandos saberem não apenas que serão avaliados, mas também com base em quais critérios; e não apenas no momento da aplicação dos instrumentos, mas com antecedência, para que possam focar suas atenções nos aspectos mais relevantes.

A segunda questão diz respeito à atribuição de um valor objetivo – passo inicial para que se forme uma curva histórica das produções dos estudantes: os tipos de trabalho, os resultados, a frequência (presença/ausência), a pontualidade, o desenvolvimento. Cada trabalho do estudante pode ser registrado e ganhar uma notificação em números, conceitos ou consideração mais explícita, como “Vi neste trabalho sua evolução no bimestre. Parabéns!”. O conjunto dos registros mensuráveis e verificáveis é que permitem, de fato, a elaboração de um juízo de valor chamado avaliação final. Sem os indicadores objetivos é mais difícil avaliar. E sem esses indicadores cai-se facilmente numa subjetividade que pode levar

Imagine a seguinte situação: um professor propõe, em uma prova baseada em questões com respostas construídas, a seguinte tarefa:

Escreva o que você entendeu sobre as Grandes Navegações:

Como ele conseguirá dizer que qualquer resposta dada pelos educandos está inadequada? Se ele propôs que eles escrevessem o que “entenderam”, não poderá desconsiderar, por exemplo, uma resposta do tipo: “Entendi que as pessoas navegavam pelo oceano”, ainda que esta não tenha sido a resposta esperada, dever-se-ia considerá-la como resposta certa!

Construir um instrumento de avaliação significa, entre outras coisas, ser muito claro na consigna do exercício/teste/proposta, evitando com isso interpretações dúbias, que não conduzem ao levantamento de informações relevantes nem de julgamentos e encaminhamentos corretos.

Para exemplificar, imagine que dois professores de matemática, com turmas do mesmo ano, aplicaram um instrumento de avaliação em seus respectivos grupos. Mesmo que esses professores aparentemente tivessem critérios objetivos, esses instrumentos devem ter critérios claros e transparentes e serem construídos coletivamente, para que seja possível uma avaliação legítima e orientadora para a melhoria do processo de aprendizagem.

à arbitrariedade do professor e à desmotivação do educando.³⁰

Desse modo, embora a medida seja uma etapa essencial do processo avaliativo, não basta medir para avaliar. Há fenômenos educacionais que necessitam de descrição qualitativa, sob a forma de relatórios ou organização de portfólios, abarcando as complexidades que lhes são intrínsecas.

O último elemento do processo de avaliação diz respeito à tomada de decisão, feita com base no juízo de valor emitido. É importante destacar que essa tomada de decisão está completamente vinculada ao projeto educacional da escola. No nosso caso, o objetivo é a aprendizagem de todos e, então, essa tomada de decisão

deve se encaminhar para identificação das principais dificuldades, incidindo sobre o planejamento do professor para as próximas aulas, de modo a contemplar todos os educandos na construção do conhecimento a partir de seus saberes.

Trata-se de um momento crucial para o processo educativo, pois é esse uso que se faz da avaliação que pode torná-la um instrumento para a aprendizagem, auxiliando no redirecionamento dos percursos, na construção de novas estratégias, no encaminhamento de recuperações. Ela é parte de um projeto educacional e depende dele fazê-la um bom ou mau instrumento para a construção dos conhecimentos.

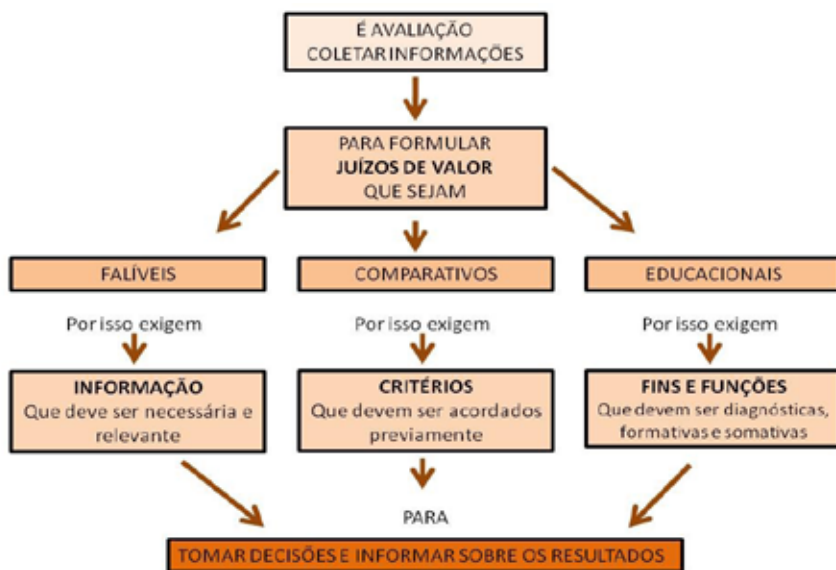
Em síntese, Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009, p. 41) destacam o seguinte percurso como avaliação para a aprendizagem.

30 Haydt (1997, p. 10) esclarece de forma bastante didática as principais diferenças entre testar, medir e avaliar.

Testar – Verificar um desempenho através de situações previamente organizadas, chamadas testes.

Medir – Descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo.

Avaliar – Interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios.



Entendida a avaliação como um processo que envolve coleta de informações relevantes, atribuição de juízo de valor com base em critérios estabelecidos previamente e tomada de decisão, fica mais fácil imaginá-la em um contexto interdisciplinar e emancipatório.

Considerando que a avaliação diz respeito ao currículo desenvolvido com os educandos e levando em conta um currículo em que se constroem conhecimentos interdisciplinares, é no processo metodológico de escuta e de definição conjunta que o professor estabelece, no contrato didático, quais eixos estruturantes e objetivos de aprendizagem serão desenvolvidos em cada etapa do processo educativo. Nesse sentido, serão apenas aqueles eixos e objetivos que dialoguem com o currículo, de fato, proposto e desenvolvido. É preciso compreender, entretanto, que nem tudo pode ser avaliado ao

mesmo tempo e que, igualmente, há aprendizagem e determinadas competências que dificilmente conseguirão ser avaliadas.³¹

Observa-se, portanto, a importância de uma avaliação em dimensão formativa nesse processo, de modo que, ao longo das aprendizagens, diferentes avaliações possam ser realizadas, incluindo o educando como avaliador de suas próprias aprendizagens. Um conjunto rico e criativo dos instrumentos avaliativos leva ao objetivo maior da educação, a percepção autônoma do próprio processo evolutivo de conhecimento: a metacognição, visando ainda a aprendizagem de autonomia e crítica interiorizada que se leva ao longo da vida.

Com base nas memórias e intensas reflexões acerca da interdisciplinaridade no exercício da atividade docente – elaboradas pelo conjunto das Unidades Educacionais, das equipes da DOT-P e dos Núcleos e Divisões da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, ao longo da implantação do programa Mais Educação São Paulo –, espera-se que este documento seja um aporte para o aprofundamento da formação docente, a fim de ampliar os espaços de reflexão e diálogo sobre as práticas, na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

31 Maingain e Dufour (2002, p. 168) apontam esses aspectos ao discutirem sobre a avaliação em um contexto interdisciplinar: [...] a avaliação dos efeitos de uma tal aprendizagem é essencialmente determinada pelo **contrato didático** estabelecido entre os parceiros, no momento da negociação relativa às finalidades perseguidas. Nem todos os componentes de uma aprendizagem têm, necessariamente, de ser avaliados. É de notar que, muitas vezes, as experiências educativas mais ricas são dificilmente avaliáveis. A implicação maior de uma pedagogia interdisciplinar não é, aliás, instalar processos com vistas a sua avaliação: ela é de ordem epistemológica (provocar determinada relação com o saber), cultural (modificar o olhar lançado sobre o mundo) e cognitiva (utilizar os saberes disciplinares com método e rigor). Relativamente a este triplo objectivo, a avaliação formativa parece-nos essencial. Em contrapartida, o recurso sistemático à avaliação certificativa nesse domínio correria o risco de se tornar numa ferramenta de selecção discutível, em particular no quadro do ensino secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Trad. Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: IbpeX; São Paulo: Unesp, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BORN, Barbara Barbosa. **Prova São Paulo e condicionantes curriculares: tensões na constituição do currículo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – 2005 a 2012**. Relatório de Qualificação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014 (mimeo).

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Senado. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**.

CHRISTENSEN, P. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In: Muller, F. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

FOUREZ, G. Prólogo. In: MIGNAIN, A.; DUFOUR, B. **Abordagens didáticas da Interdisciplinaridade**. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger. **História da vida privada**. v. 3. São Paulo: Companhia da Letras, 1991.

GHIRALDELLI, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GOBBI, Marcia A.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo, Cortez, 2014.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MAINGAIN, Alain; DUFOUR, Barbara. **Abordagens didáticas da interdisciplinaridade**. Trad. de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2008.

MUJICA, José F. L.; ETXEBERRÍA, Karlos S. Concepto, componentes y fases de la evaluación. In: _____. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009. p. 87-126.

OLIVEIRA, M. K.; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T.C. (Org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, n. 58, p. 66-73, abr.-jun. 1993.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, José G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José G. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José G. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-35.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Formação**: um primeiro olhar sobre o projeto. Série: Ação pedagógica da Escola pela Via da Interdisciplinaridade. São Paulo: SME, 1990.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Formação**: Tema Gerador e a Construção do Programa. Série: Ação pedagógica da Escola pela Via da Interdisciplinaridade. São Paulo: SME, 1990.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo**. São Paulo: SME, 1989.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a educação pública popular**: caderno 22 meses. São Paulo: SME, 1990.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a educação pública popular**: diretrizes e prioridades para 1991. São Paulo: SME, 1991.

SÃO PAULO (SP). **Visões de Área – Português**. São Paulo: SME, 1992

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Enfrentar o desafio**. São Paulo: IMESP, 1993.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Ciclo**: um caminho em construção. São Paulo: SME/DOT, 1997a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Visão**: balanço de Gestão – 1º semestre. São Paulo: SME, 1997b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Gestão/administração**: Prefeito Celso Pitta. São Paulo: SME, 1997c.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducAção** – Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, n. 1. São Paulo: SME, 2001a. Disponível em: <http://portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publicacoes/Revista_EducA%C3%A7%C3%A3o1.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducAção**, n. 2. São Paulo: SME, 2001b. Disponível em: <portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_2.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Emancipatório, é possível?** São Paulo: SME, 2001c.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducAção**, n. 3. São Paulo: SME, 2002a. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_3.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 13.399, de 1º de agosto de 2002**. Dispõe sobre a criação de Subprefeituras no Município de São Paulo, e dá outras providências.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Revista Educação**, n. 4. São Paulo: SME, 2003. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documents/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_4.pdf>. Acesso em: 6 mar 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Revista Educação – Gestão, currículo e diversidade**, n. 5. São Paulo: SME, 2004. Disponível em: <portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Documents/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_5.pdf>. Acesso em: 6 mar 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Ler e escrever – prioridade na Escola Municipal**. Portaria nº 6.328, de 26 de setembro de 2005. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 27 set. 2005a, p. 20.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005. Institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 15 de out, 2005b, p.1.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 15 set. 2006a, p. 1.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Interfaces Curriculares: áreas do conhecimento e avaliação para a aprendizagem – 4º e 5º anos do ciclo I do Ensino Fundamental de 9 anos**. São Paulo: SME/DOT, 2013a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e Secretaria Municipal de Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Edição Especial da Cidade de São Paulo. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, 2013b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação**. São Paulo: SME/DOT, 2014a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e Secretaria Municipal de Educação. **Relatos de Experiência: 1º. Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo**

(Sueli Funari; Laura Matos C. Bueno; Juliana Delmonte da Silva; Edjane M. C. de Carvalho; Joyce Anne Semmler; Cibele Araújo Racy Maria; André Wagner Rodrigues; Simone Lucia Silva Aguiar). São Paulo: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, 2014b.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e Secretaria Municipal de Educação. **Respeitar é preciso! Educação em Direitos Humanos** (Guia de Orientações Gerais; 4 Cadernos Temáticos). São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2015.

SARMENTO, Manuel J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel J. (Orgs). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

_____. A emergência da sociologia da infância em Portugal, **Revista Educação, Cultura e Sociologia da Infância**, p. 14-27, São Paulo, Segmento.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2004.

THIESEN, J. S. Interdisciplinaridade como movimento articulador do processo de ensino/aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.39, set./dez., UFSC, Santa Catarina, 2008.

TORRES, C. A.; O'CADIZ, M. D. P.; WONG, P. L. **Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVERSINI, Clarice Salette *et al.* Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo, **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, Belo Horizonte, jun. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28 abr. 2015.

BIBLIOGRAFIA

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Trad. Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.

BASTOS, A. B. B. I. "A escuta psicanalítica e a educação". *Psicólogo Informação*, ano 13, n. 13, jan./dez., 2009. Disponível em: <www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PINFOR/article/viewFile/2082/2060>.

_____. "A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon". *Psicólogo Informação*, ano 14, n. 14, jan./dez., 2010. Disponível em: <www.bibliotekevirtual.org/revistas/Metodista-SP/PI/v14n14/v14n14a09.pdf>.

BARBOSA, M. C. S.; Delgado, A. C. C. & colaboradores. **A infância no Ensino Fundamental de nove anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação em direitos humanos: de que se trata? Programa Ética e Cidadania. Disponível em: <http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/9_benevides.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

CATANI, Denice B.; GALLEGRO, Rita de Cássia. Eu avalio, tu avalias... nós avaliamos... avaliação como prática social e escolar. **Avaliação**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Cadernos de Pedagogia Universitária, v. 6. São Paulo: USP, 2008.

DOMINGO, J. Contreras. "O valor da escuta". *Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*. Ano V set./nov. 2013, n. 18, p.10-13, ISSN 2179-4375.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação e Sociedade, Campinas. 2007, v. 28. p. 921-946.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FAZENDA, I. (Coord.) **O que é interdisciplinaridade?** (2ª ed.) São Paulo: Cortez, 2013.

_____. (Org.) **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade** (13ª ed.). São Paulo:

Papirus, 1998.

_____. (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. (2ª ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. (1969) Extensão ou comunicação? Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. (57ª ed.). Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. (Cotidiano Escolar.)

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas, 1988.

GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Org.). **Análise de discurso: as materialidades do sentido**. (3ª ed.) São Carlos: Clara Luz, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia. Perfil da abordagem de projecto. **A abordagem de projecto na educação de infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LIMA, Elvira Sousa. **Indagações sobre o currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: MEC/SEB, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

LLAVADOR, Francisco B. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, J. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 38-53.

MEIRIEU, Philippe. Guia metodológico para a elaboração de uma situação-problemas. **Aprender... sim, mas como?** Trad. Vanise Pereira Dresch. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOURA, Esmeralda Blanco de. Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. In: **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 37, São Paulo, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Teoria do vínculo*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: Muller, F. (Org.) **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr.-jun. 1993, p. 66-73.

SCRIVEN, Michael. Methodology of Evaluation. In: TYLER, Ralph W.; GAGNÉ, Robert M.; SCRIVEN, Michael. **Perspectives of Curriculum Evaluation**. Chicago: Rand McNally & Company, 1967.

SILVA, Tânia S. da. **“Da Panacéia para Hygéa”**: representações, diagnósticos e ações sobre a infância, mulheres e famílias pobres no discurso médico-higienista. Dissertação de Mestrado em História Social, PUC/SP, 2003.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, J. F. **Qualidade e equidade na Educação Básica brasileira**: a evidência do SAEB – 2001. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, ago. 2004, vol.12, n. 38.

STRECK, Danilo R., Euclides Redin e Jaime José Zitzkoski. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?, **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação, **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-jun.-jul.-ago 2003, p. 5-15.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, set./dez. 2011. p. 609-623.

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica
da Secretaria Municipal de Educação.

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica>

e-mail: smecopedbiblioteca@prefeitura.sp.gov.br

Telefone: 55 11 3396-0500

EQUIPE RESPONSÁVEL PELO PROCESSO – ESCRITA DO DOCUMENTO, ENCONTROS REGIONAIS E SEMINÁRIO

Adriana Ferreira Daffre
Alfredina Nery
Aline Aparecida Perce Eugênio
Ana Carolina Santos Martins Leite
Ana Lucia Budin Cruz
Ana Maria Cesar Guabiraba
André de Freitas Dutra
Arnaldo Lopes Siqueira
Bárbara Barbosa Born
Carlos Eduardo Fernandes Junior
César Augusto do Nascimento
Cícera Batista da Silva
Claudete Vieira
Cláudia Regina D. Branco
Débora Baroudi
Deborah Monteiro
Denise S. Benites
Ebelsione P. de Oliveira Pinto
Edmir Quilles Bugolin
Edson Azevedo Barboza
Eduardo Gomes Souza
Elayne Fernandes Pinheiro
Elder Ribeiro Garcia
Elenita Santana de Almeida
Elza de Lima Ferrari
Emilce Rodrigues Gomes Giro
Ester Marques de Paula Dionisio
Etienne Lautenschlager
Eugênia R. C. Rossatto
Fátima Aparecida Antonio
Fernanda Mori
Fernanda Santos de Andrade
Albuquerque
Fernando José de Almeida
Franciele Busico Lima
Gilberto Januário dos Santos
Hugo Luiz de Menezes
Isabela S. Machado
Jandira de Oliveira Costa
José Ivanildo Ferreira dos Santos
Kleber W. Alves da Silva
Leda das Graças Cunha
Luiz Fernando Costa de Lourdes

Luiz Fernando Franco
Malu Mineo
Mara Lopes Figueira De Ruzza
Marcelo Eduardo Lopes
Marcia Cordeiro Moreira
Márcia Regina Jorge
Marcos Ahlers Nascimento
Maria Bento Da Purificação
Maria Cecília Carlini Macedo Vaz
Maria de Jesus Campos Sousa
Maria Efigenia Ribeiro Pereira
Maria Helena Souza
Maria Matilde F Costa
Marilu Santos Cardoso
Marisa Aparecida Romeiro
Marisa Rodrigues das Neves Pais
Miriam Mançano
Mônica Maria Chaves de Souza
Neide Aparecida Ribeiro de Santana
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa
Regina Coeli do Couto
Renata Ferreira Barbosa Amaro
Ricardo Costi
Roberto Antonio Maciel
Roberto C. Maciel
Romeu Guimarães Gusmão
Rosana Aparecida Girasolo Lara
Sandra Regina Soares
Saulo Ferreira dos Santos Braghini
Seomara Germano
Sérgio Dos Santos
Sheila Ferreira Costa Coelho
Sídnei Dalmo Rodrigues
Simone Alves Costa
Sissi Maria Ventura
Sueli R. S. Pereira
Suzandayse Cesarino Lovotrico
Tânia Soares da Silva
Tanija Mara Ribeiro de Souza Maria
Vanessa Rossi Americano
Vera Maria De Souza
Wanusa Rodrigues Ramos
Wilton Luiz Lyra



Sombra, 2007, de Franciele Duarte Santana

Essa fotografia foi produzida durante um trabalho sobre linguagem fotográfica e sua inserção no cotidiano, a partir da questão:
Qual imagem significa sua escola?

Editorial

Centro de Múltiplos | SME

Magaly Ivanov

Revisão - Biblioteca Pedagógica | CM | SME

Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico - Artes Gráficas | CM | SME

Ana Rita da Costa

Foto Capa

Sombra, 2007, de Franciele Duarte Santana



Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

SME -SP