

Cadernos de Pesquisa, nº 52, fevereiro de 1985, tradução de Horácio Gonzales (et al.) (São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988). Obras traduzidas em português e citadas na literatura da Secretaria: L. S. Vygotsky, *Pensamento e Linguagem*, 2ª ed. (São Paulo: Martins Fontes, 1989); *Formação social da mente*, 3ª ed. (São Paulo: Martins Fontes, 1989).

43. Emilia Ferreiro, *Reflexões sobre alfabetização* (São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986), p. 67.
44. Paulo Freire, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987), p. 35.
45. SME-PT, *Em Formação*, NAE-6, 1990, pp. 11 e 30.
46. Marta Pernambuco, "Quando a troca se estabelece: a relação dialógica", in Pontuschka (org.), op. cit., 1993, p. 24.
47. SM-SP, *Tema Gerador e a Construção do Programa*, março de 1991, p. 30.
48. SME-PT, *Cadernos*, 1989, p. 9.
49. SME-PT, *Em Formação*, NAE-6, 1990, p. 11.
50. SME-PT, *Cadernos de Formação. Uma (Re)Visão da Educação do Educador* (São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1990), pp. 9-11.
51. *Diário Oficial Municipal*, 17 de setembro de 1992.
52. *Ibidem*.

Capítulo V

REORIENTANDO O CURRÍCULO: o Projecto Interdisciplinar

Criando um novo paradigma pedagógico: O currículo interdisciplinar através do tema gerador

O Projecto Interdisciplinar (Projecto Inter), por um lado, corporizou o conceito da Escola Pública Popular e, por outro, operacionalizou os objectivos de democratização da administração escolar e a melhoria da qualidade do ensino. Com a introdução desta ousada proposta para um novo paradigma pedagógico, a SME-PT pretendia estabelecer as condições para a criação de um movimento para a transformação curricular nas escolas municipais. Daí que o Projecto Inter significasse o principal ímpeto da conceptualização pelo governo socialista do Movimento para a Reorientação do Currículo (MRC). Para atingir isso, a SME-PT concentrou-se nos professores como principais actores e pontos fulcrais para as suas ambiciosas reformas. Colaborar com os professores num programa que tão sérias implicações tinha na prática lectiva era claramente a única estratégia a utilizar. Ao mesmo tempo, era uma proposta terrivelmente arriscada. O objectivo da SME-PT era mudar radicalmente esta situação, fazendo os professores passar por um processo que lhes permitiria identificar, compreender e criticar as teorias subjacentes à sua profissão, ao mesmo tempo que também transformavam a sua prática numa outra, reflexiva e dinâmica. Este processo constituiu o desenvolvimento e implementação do Projecto Interdisciplinar.

O Projecto Inter não foi criado à secretária de um qualquer burocrata da educação, nem copiado da última moda pedagógica vinda do estrangeiro. É, sim, fruto de décadas de intenso debate teórico que tinha como principal ponto de pesquisa o que e como ensinamos os pobres, os filhos dos analfabetos, os explorados e os que menos poder têm numa sociedade de terríveis desigualdades e obstáculos à mobilidade social pela via da educação, praticamente impossíveis de superar. Este debate teórico, resultante de várias teorias pedagógicas, sociológicas e antropológicas, de dentro e de fora do Brasil¹, atingiu um pico importante neste contexto particular das escolas municipais de São Paulo durante a vigência do governo do Partido dos Trabalhadores (1989-1992). Especificamente, o projecto de um *currículo interdisciplinar através do tema gerador* procurava estabelecer uma relação dialéctica entre os conceitos do senso comum da comunidade e o universo do conhecimento sistematizado e, portanto, significava uma estratégia directa para atingir um dos objectivos pedagógicos mais politizados do PT: que a escola se tornasse um espaço de validação e recriação do saber popular, e de apropriação e produção de novo saber orientado para a formação crítica dos alunos, na perspectiva da compreensão e transformação críticas da realidade social².

Dentro do Projecto Inter, portanto, a proposta de Freire de problematização do conhecimento sobrepunha-se ao conceito do conhecimento como algo limitado e cristalizado. O projecto ambicioso da sua administração procurava modificar radicalmente os tradicionais conceitos de conhecimento e envolver o educador no repensar da prática curricular. Identificam-se a seguir os quatro princípios orientadores deste esforço:

1. construção colectiva, através de um amplo processo de participação nas decisões e actos respeitantes ao currículo;
2. respeito pelo princípio de autonomia da escola através da valorização de práticas válidas e experiências localizadas;
3. valorização da unidade da teoria-prática, que se traduz numa constante acção-reflexão-acção por parte de educadores e educandos, e de outros indivíduos envolvidos no processo educativo e no dia-a-dia da escola; e
4. formação contínua de educadores, com base na análise crítica do currículo em vigor na escola³.

Uma parte importante desta reconceptualização dos fundamentos da construção do currículo proposta através do Projecto Inter foi o considerar "a realidade como factor central na construção de um programa e

a selecção de conteúdos, [para além da ideia de] que o conhecimento pode ser um elemento de compreensão dessa mesma realidade"⁴. Embora, em última análise, o que determina o conteúdo curricular seja, em geral, o conteúdo dos manuais ou das disciplinas específicas que os professores se sentem mais preparados para ensinar, com o Projecto Inter pretendia-se que os professores se submetessem a um processo analítico mais complexo ao decidirem o conteúdo a ensinar. Este processo estava indissolivelmente ligado ao conceito freireano da *praxis reflexiva*, com a determinação do tema gerador e os passos subsequentes a percorrer na organização do programa transformados num esforço sistemático — de *praxis pedagógica reflexiva* — por parte do colectivo do corpo docente da escola. Com efeito, o trabalho da construção do currículo iria tornar-se uma parte da sua vida diária como professores.

Como resultado, o currículo deixou de ser constituído por pedaços isolados de conhecimento a distribuir em parcelas memorizadas pelos estudantes, de acordo com um plano de acção pedagógica estático: o currículo deveria tornar-se mais dinâmico, evoluindo constantemente e sujeitando-se a uma reavaliação e revisão. Enraizado no solo rico da cultura dos estudantes, o tema gerador servia de tronco da árvore do conhecimento que brotava deste processo de construção curricular, adubada com a investigação inicial sobre a realidade da comunidade, estendendo-se os ramos às diferentes áreas do conhecimento, procurando as ligações necessárias para melhor compreenderem a realidade de onde partiram. Isto, porém, não acontecia ao acaso; a proposta de construção do currículo sob o Projecto Inter seguia passos metodológicos específicos que conduziam o processo.

O Projecto Inter fornecia uma estrutura de quatro fases para o desenvolvimento interdisciplinar e democrático do currículo, através do tema gerador. A primeira fase envolvia o empenhamento do corpo docente da escola num processo deliberado e informado, através do qual consideravam a participação no Projecto Inter. Uma decisão afirmativa requeria, então, a apresentação de uma proposta especificando o trabalho que esperavam fazer como participantes no projecto. A segunda fase envolvia o *Estudo da Realidade* (ER), de que o tema gerador da escola era um produto. Na terceira fase, os professores organizavam o conteúdo e os métodos das suas diversas disciplinas em torno do tema gerador; a isto chamava-se *Organização do Conhecimento* (OC). Na quarta fase, os professores criavam exercícios, actividades e projectos, através dos quais os alunos aplicavam o conhecimento — conhecida como *Aplicação do Conhecimento* (AC). Uma vez concluída a fase inicial — que, basicamente,

consistia no processo de a escola, no seu todo, escolher participar no Projecto — a construção do programa de ensino seguia um processo estruturado pelos três momentos pedagógicos subsequentes: ER; OC; AC. O processo de planificação curricular e actividades educativas específicas que resultavam desta abordagem metodológica descrevem-se mais pormenorizadamente a seguir.

Os momentos metodológicos no processo de construção do currículo

Estes três momentos metodológicos — ER; OC; AC — estavam implícitos em todos os aspectos pedagógicos do Projecto Inter. Por outras palavras, estes momentos não só traduziam a forma como os professores treinados para levar a cabo os seus esforços de construção curricular, mas também apresentavam linhas de orientação para a prática lectiva e, mais ainda, constituíam a estrutura que guiava a análise de qualquer situação ou tópico dados numa série de contextos (e.g., na análise de textos em reuniões de formação de professores, na condução de discussões nas reuniões dos conselhos de escola, e até na estruturação da avaliação do Projecto pelo pessoal da escola em reuniões dos professores). Mas, mais importante, estes momentos marcavam os passos dados na implementação de um projecto de currículo interdisciplinar, tanto em sentido lato, de desenvolvimento curricular geral, como no contexto específico da actividade da sala de aula. Neste aspecto os momentos metodológicos podem considerar-se uma caracterização abrangente da intervenção da Secretaria na forma como as escolas funcionavam e no modo como os professores pensavam e agiam, e os alunos aprendiam.

Pernambuco especifica a importância desta estrutura fundamental para a prática de um currículo interdisciplinar, por meio do tema gerador: “Os momentos pedagógicos são um meio de organização utilizado para garantir uma sistemática prática de diálogo”⁵. Uma vez mais, o diálogo é apontado como uma característica fundamental do Projecto Inter, realçando a promoção pelo Projecto de uma praxis curricular reflexiva.

A implementação dos momentos pedagógicos como planificação curricular e metodologia de ensino variava de NAE para NAE e em cada escola, dependendo das diferentes interpretações e aplicações das linhas de orientação gerais do Projecto, emanadas pela Direcção de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria. Estas linhas de orientação guiavam mas não dirigiam completamente o trabalho dos Núcleos de Acção Educativa e os educadores envolvidos no desenvolvimento inicial do Projecto

nas dez diversas escolas piloto. Efectivamente, concedia-se às Inter Equipas de cada NAE um grau de autonomia apreciável no delinear de estratégias e abordagens de disseminação do Projecto nas escolas das suas regiões. O quadro 5.1 ilustra cada uma destas três fases, enquanto a Figura 5.1 fornece os traços gerais do processo de construção do programa [especificamente a forma como foi elaborado pela Inter Equipa do NAE-6, onde foi levada a cabo a maior parte da nossa pesquisa]. Examinamos agora mais de perto os processos que se desenrolam em cada momento, as condições necessárias e os resultados pretendidos com esta abordagem metodológica.

Quadro 5.1 Fases do Projecto Interdisciplinar

Estudo da Realidade	Organização do Conhecimento	Aplicação do Conhecimento
Problematização	Seleção de áreas de conteúdo	Implementação do programa organizado
Discussão e histórias de alunos, educadores e comunidade	Realidade e conhecimento sistematizado Abordagem e atitudes do educador	Avaliação e planificação para a transformação do aluno, do educador e da comunidade
Visitas de estudo Entrevistas Inquéritos	Requisitos cognitivos e afectivos Ideias Conceitos	Conhecimento: acção, apropriação e (re)construção
Situações significativas Escolha do tema	Hipóteses Pressupostos Teorias	Instrumentos: ambientes naturais e construídos, jogos, revistas, livros, etc.

Fonte: Núcleo de Acção Educativa 5, Escolas Municipais de São Paulo, 1992.

Estudo da realidade (ER): a primeira fase do desenvolvimento curricular

Logo que uma escola opta por entrar no Projecto, a primeira fase do desenvolvimento curricular exige que a comunidade escolar, apoiada

ricas para a recolha de dados proposta, baseada na “acção participada de pesquisa” e princípios gerais de “pesquisa etnográfica e qualitativa”⁸. Como exemplo, a equipa de investigação encarregada de coligir dados, tanto da “comunidade escolar” como da comunidade local poderão fazer perguntas aos moradores sobre a zona onde vivem, como é viver ali e quais pensam ser as necessidades da comunidade. O objectivo é chegar à percepção individual e colectiva dos problemas que a comunidade enfrenta, a sua história e aspirações, esperanças e sonhos dos seus moradores.

A Secretaria sugere — seguindo uma estrutura de análise linguística — que se faça a distinção, entre os diversos discursos recolhidos na comunidade, de aspectos como: (1) afirmações que reflectem uma opinião ou defendem um ponto de vista particular; (2) opiniões que revelem uma visão do mundo estática ou mais dinâmica; (3) afirmações que revelam níveis diferentes de consciência do nosso lugar no mundo; (4) discurso de natureza simbólica (e.g., com metáforas, comparações).⁹ A SME-PT considerava que, quanto maior for o cuidado de coligir estas representações diversificadas, mais completa é a caracterização da escola e da comunidade que se regista e analisa.

Uma vez recolhidos e registados os dados, o passo seguinte consistia em codificar ou “categorizar” as *falas* particulares (i.e., as entrevistas registadas de diversos indivíduos da comunidade), bem como dados adicionais coligidos, tais como fotografias, vídeos, estatísticas demográficas e outra informação proveniente de documentos formais sobre as características económicas, políticas e socioculturais da zona. O processo de categorização deve ser “colectivo e interdisciplinar”, a fim de garantir um equilíbrio entre objectividade e subjectividade e a ligação entre o particular e o social, criando uma visão rica e abrangente dessa realidade¹⁰. Através desta análise colectiva a equipa interdisciplinar não só identifica as situações explícitas ilustradas nos dados, mas também deduz tópicos, preocupações e problemas implícitos nos registos do discurso da comunidade.

Por exemplo, como elemento de desenvolvimento da sua política, a SME-PT conduziu o seu próprio ER do sistema escolar municipal, que incluiu inquéritos aos alunos. De entre os dados relativos aos alunos, a SME-PT identificou as seguintes categorias de preocupações dos alunos:

1. **Função da escola** (real e desejável) inclui depoimentos dos alunos respeitantes a aquisição de conhecimentos, importância do conhecimento para participar numa sociedade alfabetizada; mobilidade social; formação de atitudes; convívio social; prepa-

ração para a vida de trabalho; acesso a outros serviços, nomeadamente, assistência e protecção dos alunos e entretenimento.

2. **Estrutura física** (real e desejável) inclui depoimentos relativos a estrutura, conservação, segurança e higiene dos edifícios.
3. **Estrutura curricular** (real e desejável) contém subdivisões, tais como: fragmentação dos conteúdos, relevância para a vida diária do aluno, aspectos relacionados com a aplicação dos conhecimentos, sugestões dos alunos para a inclusão de outros conteúdos; metodologia; avaliação; relações professor — aluno; aluno — funcionários da escola; relações escola — comunidade, agrupando aspectos relacionados com a participação financeira, acompanhamento do desempenho da escola; participação nas decisões relativas à escola, socialização dos recursos da escola, humanos e materiais; organização da escola; estruturação do sistema disciplinar da escola¹¹.

Ao orientar os esforços das escolas na realização dos respectivos ERs, a Secretaria realçou vários processos concorrentes: (1) registar os assuntos a nível micro relevantes para uma determinada comunidade, à medida que eles surgem durante a análise preliminar dos dados coligidos pela equipa investigadora; (2) identificar os dados macro relacionados, a partir do contexto social mais alargado; (3) ligar estes dois grupos de tópicos, por forma a identificar as “situações relevantes” ou os temas que continuamente emergem no discurso da comunidade e, portanto, representam uma dimensão colectiva, por oposição à experiência estritamente individual¹². Aos educadores envolvidos na análise dos dados coligidos, oferecem-se as seguintes linhas de orientação:

1. Conhecer a história da “comunidade” em estudo;
2. Todas as pessoas envolvidas na análise devem ler todo o material recolhido e participar na sua interpretação.
3. O grupo deve organizar discussões, tendo em conta leituras e análises individuais, e as limitações dos dados recolhidos e a informação obtida num dado momento.

Com este objectivo, a SME-PT sugere ainda que a equipa construa categorias abrangentes que permitam a organização de dados de uma forma que torne evidente as tendências e os elementos mais significativos presentes no discurso da comunidade. A validade das diferentes categorias testa-se pela quantidade de dados que cada uma comporta. Quanto maior a informação coberta por uma determinada categoria,

mais precisa é essa categoria. Alguns dados, faz-se notar, podem não ser abrangidos por nenhuma categoria, pelo que o grupo deve avaliar as categorias e decidir se, de facto, é necessário criar novas categorias ou se o próprio dado é irrelevante. Ao seguir estas orientações, pretende-se uma compreensão dialéctica da realidade, na medida em que as categorias identificadas servem para orientar a análise dos dados, ao mesmo tempo que os dados orientam a definição das categorias, o que, por sua vez, indica à equipa de investigadores as situações mais significativas para uma determinada comunidade¹³. Este processo analítico qualitativo é fulcral para o esforço de construção do currículo no Projecto Inter.

Em resumo, o cerne dos esforços dos professores estava na criação do tema gerador para a escola durante um determinado período temporal (e.g., um semestre). Assim, o Estudo da Realidade levava os professores a colaborarem numa tarefa comum quando recolhiam dados sobre a sua comunidade escolar. Ao completarem o Estudo da Realidade, os professores reuniam-se para analisarem esses dados, daí retirando tópicos relevantes para a comunidade. A partir destas “situações significativas”, os professores trabalhavam em conjunto para chegarem a um tema gerador que reflectisse um tópico ou conflito fundamental para a comunidade escolar que pudesse galvanizar toda a escola na formulação de um currículo interdisciplinar. De acordo com a SME-PT, um alicerce assim criado sobre a realidade dos estudantes favorece uma abordagem interdisciplinar ao conhecimento universal que as escolas têm por tradição que transmitir, ao mesmo tempo que encoraja a construção de novos conhecimentos sobre os interesses dos sectores populares.

Como resultado deste processo interactivo e dinâmico de análise conjunta, identificam-se várias situações significativas e chega-se a um consenso sobre o tema gerador em torno do qual construir o currículo. Embora sejam possíveis muitos temas geradores, o grupo chega a um acordo, em função das particularidades do contexto sociocultural da escola e da sua comunidade, e até de acontecimentos da época. Por exemplo, uma escola optou por “eleições” como tema gerador, devido ao facto de as eleições municipais terem lugar nesse semestre e a cidade estar a ser inundada por propaganda eleitoral. Como os grupos, as famílias, os alunos e professores discutiam os méritos e defeitos dos candidatos e das suas respectivas plataformas eleitorais, as eleições tornaram-se o aspecto mais significativo da vida diária dos alunos da escola. Este início de um diálogo entre escola e comunidade/educador e educando no período do ER leva necessariamente ao segundo e terceiro momentos do

processo de desenvolvimento curricular e da prática de sala de aula no Projecto Inter.

Organização (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC)

Ao nível da planificação curricular, na fase conhecida como de Organização de Conhecimento, os professores que trabalham no currículo interdisciplinar por meio do tema gerador utilizam os dados e a informação do Estudo da Realidade para daí retirarem as questões geradoras para cada uma das suas áreas disciplinares, a partir das quais se determinam os conceitos e conteúdos específicos a ensinar em cada ano de aprendizagem. Por outras palavras, os professores das diversas disciplinas organizavam as áreas de conteúdo nas suas cadeiras em torno do tema gerador. Para cada área disciplinar era criada uma lista de questões geradoras. As respostas a estas questões encontrar-se-iam nas áreas de conteúdo das disciplinas. O trabalho com os alunos para encontrar respostas às perguntas geradoras encorajaria a sua exploração das áreas disciplinares, além de os treinar nas competências utilizadas na disciplina específica.

Este momento no processo de planificação curricular serve para organizar as ligações entre o universo do saber sistematizado e os temas, problemas e situações significativas que surgiram da análise dos dados, levada a cabo no anterior momento do ER. Do mesmo modo, importantes factores intervenientes nesta altura são as teorias e os conceitos da construção de conhecimento e desenvolvimento cognitivo que os educadores envolvidos no processo de planificação têm, bem como os seus conceitos individuais e colectivos sobre o que constitui informação importante e quais as necessidades académicas dos seus alunos num determinado nível de escolaridade. Nesta altura, os professores escolhem os materiais e recursos a utilizar como parte das actividades programadas para cada disciplina. No Projecto Inter os educadores são encorajados a usar uma larga variedade de recursos, incluindo jornais, visitas de estudo, conferencistas convidados, artigos de imprensa, literatura e meios audiovisuais.

Para ajudar nesta fase de OC, a SME-PT articulou a noção de conceitos unificadores, que eram desenvolvidos para cada área disciplinar. Marta Pernambuco, consultora do Projecto e ela própria professora de Ciências, caracteriza o ensino das Ciências Naturais ao nível elementar como intrinsecamente interdisciplinar, envolvendo a Física, a Química, a Biologia, a Astronomia e as Geo-Ciências. Respondendo à interpretação incorrecta de que o *currículo interdisciplinar por meio de tema gerador*

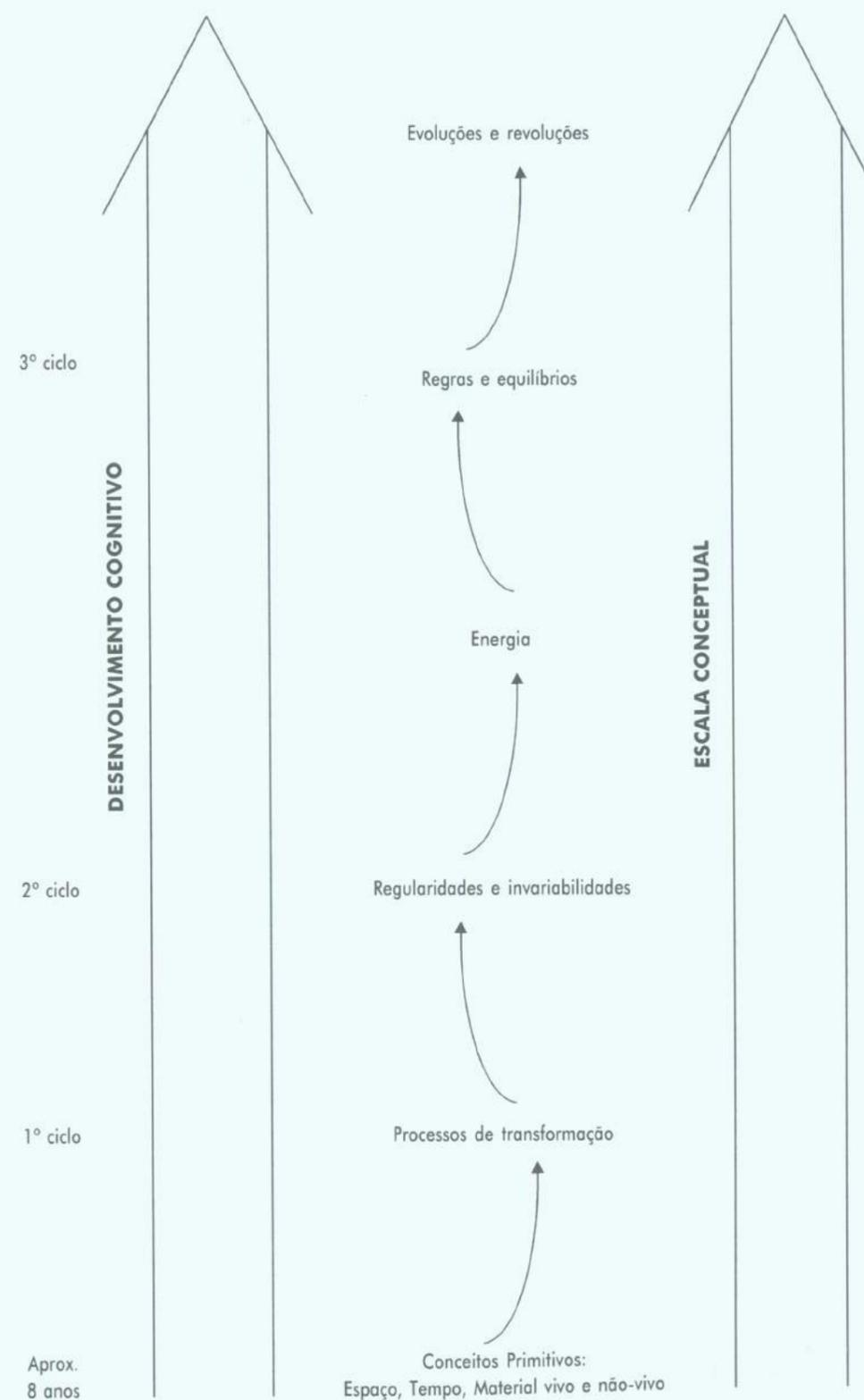
era um modelo desapropriado para o ensino de disciplinas que não fossem as Ciências Sociais e as Línguas e Artes (e.g., Matemática e Ciências), Pernambuco defende um ensino das ciências que proporcione acesso à compreensão das modernas tecnologias, ao mesmo tempo que contribui para a construção de conhecimento na área. Escreve: "A chave reside, portanto, no regresso à produção do conhecimento científico que partilhamos, procurando os seus princípios estruturais, os processos mais generalizados que são válidos para todas as disciplinas de ciências naturais: os conceitos unificadores"¹⁴.

A figura 5.2 fornece uma representação gráfica do papel central dos *conceitos unificadores* — segundo a denominação da Equipa Disciplinar de Ciência — na construção de um currículo interdisciplinar apropriado ao nível do desenvolvimento cognitivo dos alunos ao longo dos três ciclos do ensino fundamental, ou básico. O quadro 5.2 representa o significado e a aplicação dos conceitos unificadores apresentados na Figura 5.2. A Figura 5.3 ilustra a relação entre os conceitos unificadores e as perguntas geradoras para cada disciplina que se desenvolve a partir de um tema gerador. Os conceitos unificadores pretendiam agir como um fio de referência no tecido do plano curricular, orientando os educadores na selecção do conteúdo e dos materiais para as actividades educativas do período de OC do processo de planeamento curricular.

O terceiro e último estágio, Aplicação de Conhecimento, representa a implementação e avaliação do programa académico, i. e., a planificação de actividades que demonstrem as construções de conhecimento. Fulcral nesta abordagem é a ideia de que o assunto da área disciplinar não é um fim em si e por si, mas um meio para melhor compreender um determinado aspecto da realidade, rejeitando sempre a fragmentação e a separação do conhecimento das condições de vida dos alunos¹⁵. Com esta compreensão alargada vem a capacidade e a acção de actuar sobre essa realidade e transformá-la.

Como primeiro passo na fase de AC, os professores decidem a forma de avaliar a aquisição por parte dos alunos dos conceitos ensinados. Atribuem-se projectos individuais ou em grupo que permitem que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos ou construídos. As actividades seleccionadas durante a fase de AC na planificação curricular têm por objectivo avaliar a aprendizagem e compreensão pelo aluno. Nela a SME-PT pretendia uma estratégia de avaliação muito mais autêntica e virada para a acção do que aquela que em geral se utiliza no sistema escolar. A AC desviou-se da norma ao encorajar técnicas de avaliação em que os alunos tivessem de aplicar e utilizar os seus conhecimentos, sendo-lhes

Figura 5.2 — Unificando conceitos no currículo elementar.



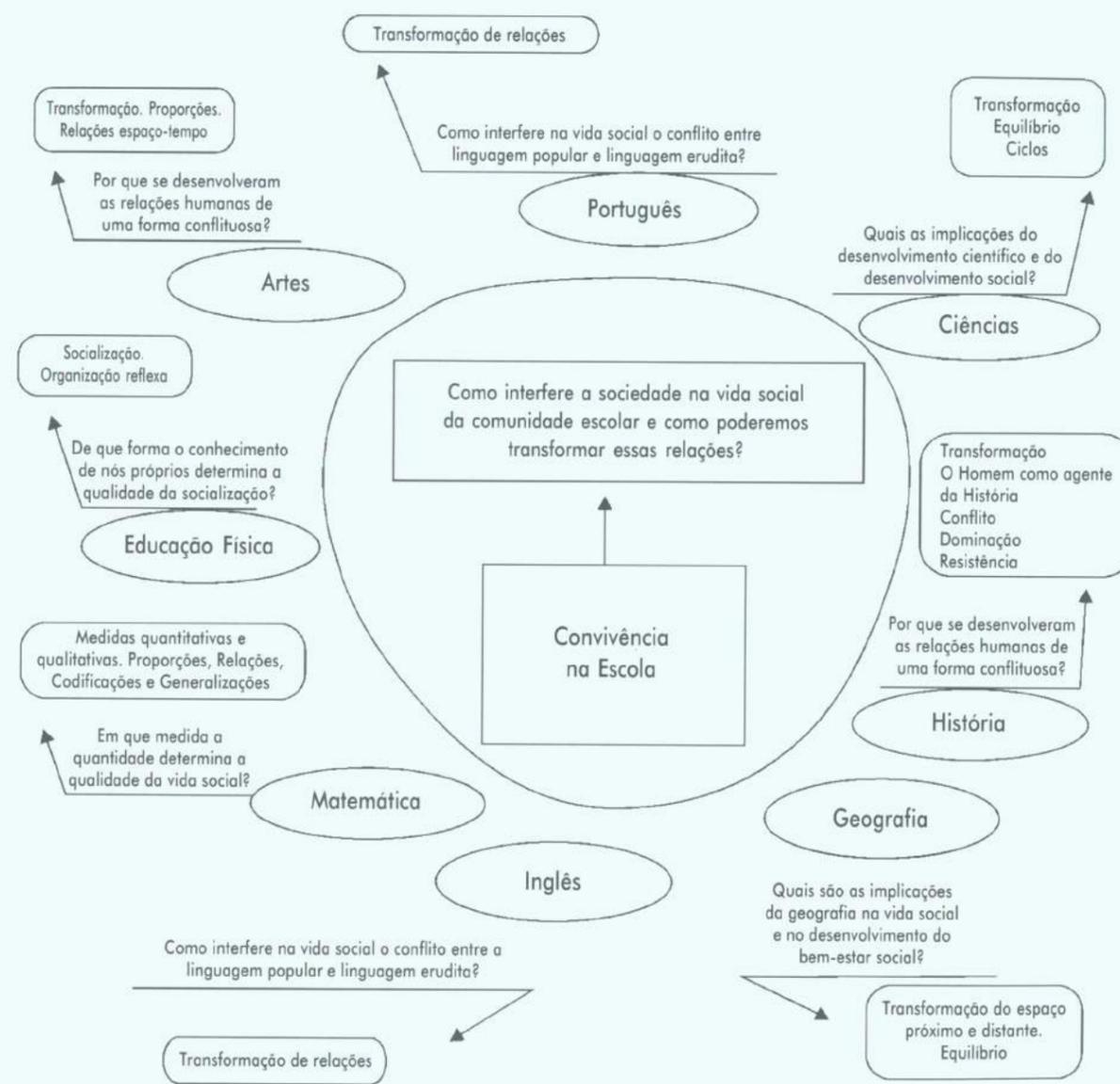
Fonte: SME-SP, Documento 5 — Visão da Área: Ciências, fevereiro, 1992, p. 17

Quadro 5.2 Significado e aplicação dos conceitos unificadores

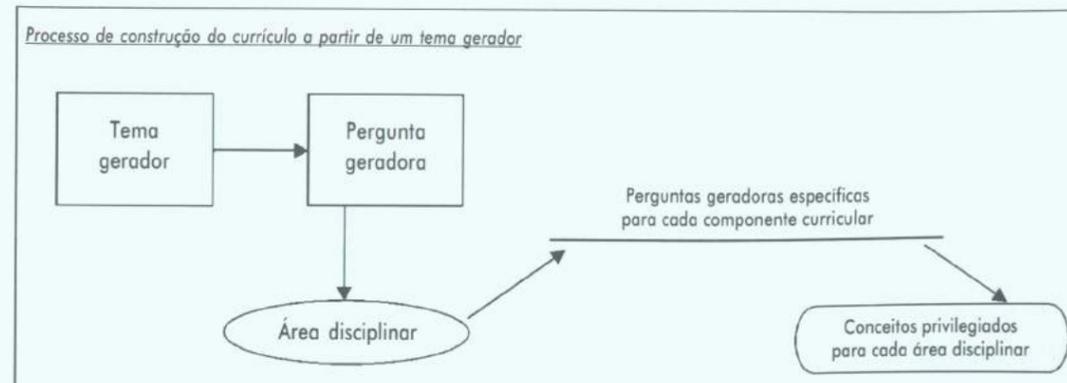
Conceitos Unificadores	Significado	Aplicação
Conceitos primitivos: Espaço, tempo, matéria viva e não viva	<ul style="list-style-type: none"> Estruturação da realidade eterna em permanente relação com o indivíduo. Devem ser qualificados e servir de relevância para os diversos tópicos abordados. As actividades devem envolver competências, tais como classificação, observação, descrição, relações e diferenças dentro da realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> A construção de "coisas" e as suas relações com o "eu" e o "mundo".
Transformações	<ul style="list-style-type: none"> Fenómenos ou situação que altera as condições do objecto no espaço e no tempo. Agentes de transformação respeitantes a todos os elementos do universo. 	<ul style="list-style-type: none"> Alterações de posição, temperatura, aspecto, tamanho, forma etc.
Regularidades (ciclos)	<ul style="list-style-type: none"> É a procura de invariantes dentro de fenómenos naturais (conservações). As transformações ocorrem ligadas a certas regularidades, ou seja, há aspectos que permanecem apesar das mudanças ocorridas. Ciclos abertos e fechados. As regularidades estão presentes em modelos teóricos, bem como em trabalho experimental. 	<ul style="list-style-type: none"> Ciclos da matéria (água, oxigénio, carbono etc). Sistemas de água, esgotos, electricidade etc. Cadeias e teias alimentares. Consumo de combustíveis e comida. Movimentos nos corpos celestes. Equilíbrios estáticos.
Energia	<ul style="list-style-type: none"> O agente transformador. Conservação de um agente abstracto que pode ser quantificado e caracterizado de diferentes formas. 	<ul style="list-style-type: none"> Conservação das diversas formas de energia em movimentos, reacções, organismos, ecossistemas etc.
Regularidade e dinâmica de equilíbrios	<ul style="list-style-type: none"> Conceitos anteriores (princípios de energia) repescados de um nível cognitivo mais elevado. Estudo dos controles, esquemas de equilíbrios dinâmicos e perdas. Interação entre diferentes ciclos (fluir de energia entre ciclos). 	<ul style="list-style-type: none"> Catalisadores, produtividade, reguladores biológicos (hormonas, DNA, sistema nervoso, predador / presa, adaptação natural), relações ecológicas entre seres vivos. Mecanismos de feedback.
Revolução e evoluções	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão sobre produção científica. Evolução e interação de conceitos científicos e sua transformação histórica, de acordo com as necessidades e relações sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> História e filosofia de modelos científicos. Tópicos actuais realçando relações sociais na produção de conhecimento científico (SIDA, cólera etc.)
Escalas	<ul style="list-style-type: none"> São a grande ordem sob a qual ocorrem todos os outros conceitos, devendo, portanto, estar presentes em simultâneo com todos os outros conceitos. Permitem extrapolações de micro para macro. Tornam explícitos os limites e validade dos modelos científicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Escalas de comprimento, tempo, massa, energia etc., associadas a outros modelos científicos.

Fonte: Equipa Interdisciplinar do NAE 6, 1991.

Figura 5.3. Currículo interdisciplinar baseado num tema gerador: questões geradoras x conceito unificador.



CHAVE



Fonte: A partir do currículo apresentado no primeiro Congresso Educacional Municipal, Escola Laerte (NAE 6), 1991.

permitido fazê-lo em grupos de trabalho, e sugerindo que este processo ocorresse durante um período alargado de tempo e mediante a utilização de instrumentos variados. Embora tanto professores como alunos tivessem de se habituar à ideia de que os testes tradicionais podiam não ser a única forma de avaliar o conhecimento dos alunos, sob a orientação dos técnicos dos NAEs, o corpo docente das escolas demonstrou uma enorme criatividade nesta área. As observações revelaram uma série de interessantes actividades de AC, incluindo a produção de cartazes e murais sobre acontecimentos políticos específicos (e.g., a ameaça de deposição do Presidente Collor), a criação de um programa de reciclagem numa escola que até incluiu o pessoal da cozinha, envio de cartas para donos de fábricas e criação de guias para votar em eleições locais. Além destes projectos práticos, é importante notar que a maioria das actividades de AC resultavam de uma criação colectiva e, mais tarde, eram também avaliadas por todos os professores, possibilitando um espaço adicional e significativo de diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica.

A construção geral do programa envolve, portanto, um processo dinâmico que significa apenas o início da acção pedagógica do professor e requer um processo contínuo de acção e reflexão (i. e., ER — OC — AC). O carácter reflexivo e dialógico do Projecto em todas as suas fases (da planificação à avaliação) é realçado pelas seguintes linhas de orientação fornecidas aos professores:

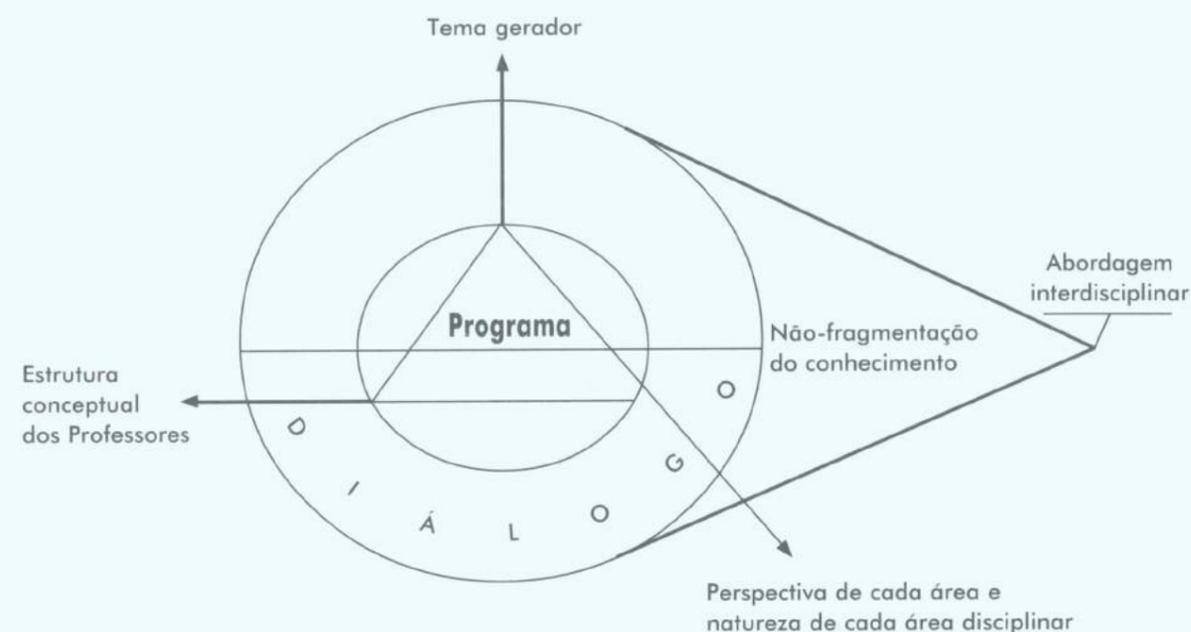
1. O programa em construção exprime o início de uma acção educativa, estando em permanente revisão;
2. Essa acção educativa tornar-se-á substancialmente mais concreta no dia-a-dia da vida na escola, da sala de aula, do trabalho pedagógico, da acção curricular;
3. Porque se baseia no processo, a construção deste programa deverá permitir frequentes momentos de reflexão sobre as práticas, pressupondo a avaliação permanente da acção que pode apontar continuidades;
4. Com base no pressuposto do diálogo, estas “negociações dialógicas” requerem que os educadores se empenhem em constante intercâmbio, demonstrando, afinal, que qualquer educador pode aprender com outro educador.¹⁶

Este processo teoricamente sofisticado e metodologicamente complexo de planificação curricular está graficamente ilustrado nas figuras 5.4 e 5.5.

As três fases da produção de conhecimento (ER, OC, AC) na sala de aula

Fundamental para o desenvolvimento do Projecto Interdisciplinar é o conceito de que a planificação curricular e a prática da sala de aula têm uma relação dinâmica em que cada uma informa a outra. Idealmente, portanto, a prática na sala de aula dos professores do Projecto Inter deveria reflectir o processo atrás descrito, começando com o seu próprio ER e continuando com as fases de OC e AC.

Figura 5.4. Os Principais elementos na construção do programa

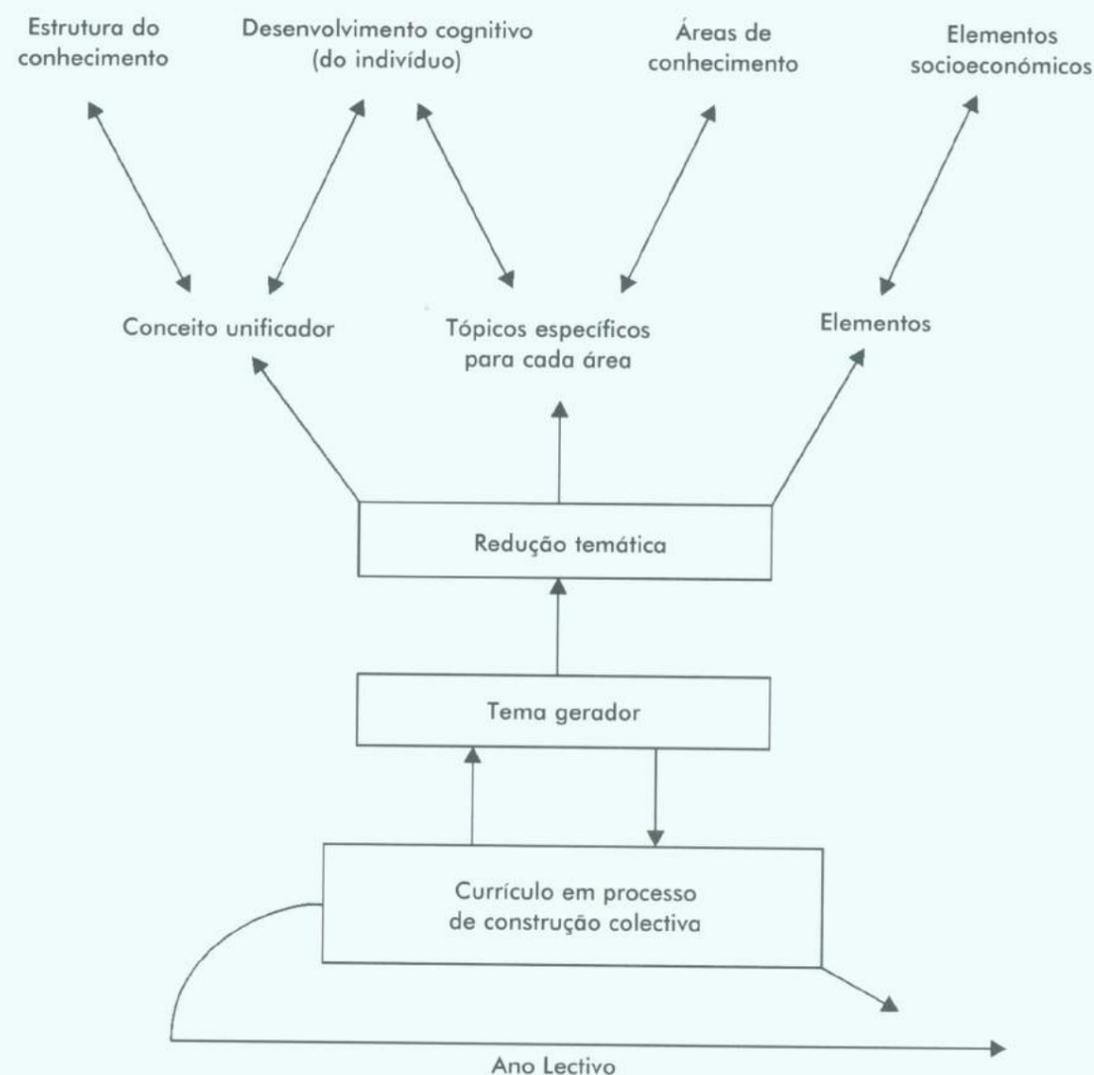


Fonte: "Cadernos de Formação nº 1 — um Primeiro Olhar sobre o Projecto", 3ª Série — Acção Pedagógica da Escola pela via da interdisciplinaridade, fevereiro de 1992, p. 40.

Além da investigação inicial sobre a realidade local, o Estudo da Realidade representa também um ponto de referência metodológico para os professores na sua implementação do currículo interdisciplinar. Pernambuco realça o significado deste momento pedagógico inicial no contexto geral do processo educativo do Projecto:

É o momento de compreender o outro e o significado que a proposta [qualquer que seja o conjunto de temas ou disciplinas] tem no seu universo e, ao mesmo tempo, permite que o outro pense, com algum distanciamento, sobre a realidade em que está inserido. É o momento do discurso do outro, da descodificação inicial proposta por Paulo Freire, em que é dever do profes-

Figura 5.5. A organização do conhecimento na construção colectiva do currículo através do processo gerador



Fonte: Núcleo de Acção Educativa, 6/1991.

sor, ou organizador da actividade, escutar e questionar, compreender e espicaçar os outros participantes, levando-os a inserirem-se no momento que se segue¹⁷.

Consequentemente, é no momento do ER na sala de aula que o discurso ou *fala* do aluno tem precedência sobre o do professor. O papel do professor é apresentar questões e tópicos para discussão com os alunos com o objectivo de introduzir um determinado conteúdo na área disciplinar em questão.

Todavia, o esquema típico de *professor pergunta/aluno responde* ganhou uma nova dinâmica no contexto do Projecto Inter. Deixando de ser uma mera introdução de matéria, o momento de ER na sala de aula correspondia à "problematização" da realidade a estudar por meio de questões geradoras postas pelo professor. As respostas escritas dos alunos a estas questões geradoras serviam de base para o professor iniciar um diálogo na sala de aula em torno de elementos socioeconómicos relevantes face ao tema gerador. Estes elementos necessariamente: (1) são de carácter genérico; (2) requerem alguma distanciação ou abstracção; (3) referem-se a um contexto alargado (e.g., a cidade de São Paulo). Além disto, o tema gerador tem significado para a comunidade local; é o efeito de uma causa mais profunda (i. e., a complexidade das relações sociais, económicas e políticas; e está já presente no discurso da comunidade/aluno)¹⁸. É no momento pedagógico de ER que os limites dos conceitos de senso comum da comunidade se revelam e se procura a referência ao universo do conhecimento sistematizado através dos instrumentos conceptuais das diversas áreas disciplinares: a intenção é relacionar o tema gerador com as esferas social e pessoal da realidade do aluno.

Assim, apresentaram-se aos alunos várias questões, destinadas a incentivá-los a analisar a sua realidade ou um determinado tópico que esteja relacionado com eles. Uma prática comum nesta fase inicial do "Estudo da Realidade" verificada nas salas de aula do Projecto Inter foi uma abordagem aparentemente tradicional de pergunta/resposta. No exemplo que a seguir se apresenta, um aluno do quarto ano de Estudo do Meio da Escola Habib responde a uma série de perguntas que o professor escreveu no quadro para a turma copiar nos seus cadernos. O objectivo é registar as percepções iniciais do aluno em relação à zona circundante de Santo Amaro antes de uma exploração mais avançada da história da industrialização da zona e da qualidade de vida dos trabalhadores aí residentes.

Exemplo: Questionário na sala de aula sobre "Estudo da Realidade"
(Quarto Ano/Escola Habib)

1. Já alguma vez foste ao Largo de Santo Amaro ou já ouviste falar dele?
Resposta: *Sim, já fui ao Largo de Santo Amaro.*
2. És capaz de o descrever? Se não o conheces descreve como imaginas que seja.
Resposta: *É muito movimentado, cheio de casas, prédios, lojas, (vendedores de rua), carros, ladrões, venda de droga, paragens de auto-carro, muita gente e prostitutas.*

3. Na tua opinião qual é o maior problema de Santo Amaro?

Resposta: *Os vendedores de rua, muita gente apinhada, pouca polícia e muitos traficantes de droga e prostitutas.*

4. Achas que os problemas de Santo Amaro têm a ver com o nosso bairro? Explica a tua resposta.

Resposta: *Não, porque aqui no bairro os vendedores de rua não ocupam as ruas e não há prostitutas.*

5. Achas que foi sempre assim como o conheces ou como o imaginas? Porquê?

Resposta: *Não, porque dantes Santo Amaro era um lugar muito bonito cheio de árvores.*

Em princípio, a intenção deste primeiro passo metodológico era encorajar os alunos a exprimirem as suas opiniões e experiências. Quer individualmente, quer em grupos, deveriam estudar materiais fornecidos pelo professor ou recolhidos por alunos em fontes fora da sala de aula, reorganizar a informação disponível e levantar novas questões pertinentes para o tópico que estão a investigar. Desta forma a fase de ER na sala de aula oferece aos alunos a oportunidade de relembrar conhecimentos previamente adquiridos dentro e fora da escola e de expressar conhecimento intuitivo ou de senso comum (podendo qualquer deles corresponder ou não às teorias e factos do chamado conhecimento científico). Através da problematização desse conhecimento por meio da interacção dialógica na sala de aula os alunos estão motivados para investigar mais e adquirir nova informação, construindo, assim, novo conhecimento. Para facilitar isto, recomenda-se que o professor desempenhe mais a tarefa de questionar os alunos e conduzir o processo de problematização do que a de fornecer respostas e explicações.

É através da investigação de questões levantadas durante o período de ER na sala de aula que alunos e professores passam ao segundo e terceiro momentos, da Organização de Conhecimento e de Aplicação de Conhecimento, respectivamente. Com o segundo passo, da Organização de Conhecimento (OC), adquire precedência o discurso da pessoa ou pessoas que organizam a actividade de aprendizagem. De acordo com a conceção de Vygotsky de zona de desenvolvimento próximo, o educador leva o(s) aluno(s) a dar o salto em direcção a um nível mais lato de compreensão do assunto em apreço. Neste estágio do processo pedagógico o educador tenta introduzir novos conceitos e formas de ver uma determinada realidade ou série de problemas. Como tal, o conhecimento que o

educador traz para a situação de aprendizagem é essencial para que o acto educativo tenha lugar. A realidade do aprendente não é o princípio e fim desta abordagem pedagógica.

Educador e aprendentes em conjunto partilham e reorganizam conhecimentos, resultando, em última análise, no terceiro momento da "aplicação de conhecimento" (AC) que representa a síntese do discurso quer do outro [aprendente], quer do organizador [professor], sem que qualquer deles tenha precedência sobre o outro, permitindo a cada um perceber e reconhecer as suas diferenças e respectivas limitações¹⁹. Desta forma, o conhecimento é socialmente construído à medida que o grupo trabalha reorganizando aquilo que aprendeu até chegar a um texto colectivo ou a um projecto de grupo. Daí que, durante o estágio final da AC, se faça um esforço para aplicar os conceitos e os conhecimentos construídos durante o momento anterior. A ideia é estabelecer relações com as questões geradoras apresentadas no ER inicial, a fim de verificar se os alunos avançaram na sua capacidade crítica de compreender a relação entre o tema gerador, os elementos socioeconómicos identificados e o conteúdo curricular apresentado. O objectivo é ultrapassar a dicotomia entre processo e produto, acção e reflexão e atingir uma cidadania crítica e participante.

Os alunos e o Projecto Inter

As mudanças radicais no currículo e na prática pedagógica dos professores implicaram necessariamente novas formas de ser aluno na Escola Pública Popular. Fiel à visão de Freire do aluno como sujeito e objecto do processo de produção do conhecimento, a SME-PT previa um papel mais activo e crítico para os alunos de todos os níveis do sistema. Esta preocupação intensificou-se após a análise das opiniões dos alunos reunidas numa sondagem realizada pela Secretaria para compreender a "visão dos alunos" no que respeita à realidade das escolas. Os alunos de todo o sistema escolar municipal faziam uma avaliação negativa das condições físicas da maioria das escolas, dizendo que "a manutenção era deficiente", eram "feias", "sujas", "cheias de grafitis", "infestadas de ratos", "sem luz", "sem água", "com as cadeiras e janelas partidas", "com casa de banho nas piores condições e em número insuficiente"²⁰.

O relatório da Secretaria que resumia a avaliação dos alunos sobre as escolas salienta o facto de os comentários dos alunos parecerem distanciar-se da realidade negativa que descreviam, como se não tivessem

responsabilidade nas condições físicas das escolas. Esta atitude atribuiu-se ao modo como a cultura institucional da escola pública no Brasil perpetua uma visão “cristalizada” do papel e funções dos indivíduos que constituem a comunidade escolar: “o aluno suja, o funcionário limpa e o professor dá aulas, os alunos frequentam-nas, etc”²¹. Um dos objectivos da Secretaria através da Reorientação do Currículo era destruir a rigidez dos papéis desempenhados por alunos, professores e administradores e diminuir o fosso entre a escola e a comunidade fora das suas paredes. Através desta problematização inicial da realidade da escola, a Secretaria pretendia que fossem delineadas novas abordagens para a sua solução e levados a cabo esforços de maior colaboração para melhorar a estrutura física e curricular da escola. Nas palavras da administração: “só acabando com a ‘cultura do silêncio’ e ouvindo os alunos, discutindo com eles as suas opiniões e permanecendo aberto à reflexão e acção é que se pode criar uma perspectiva que leve à construção de uma escola pública democrática”²².

Era esta precisamente a intenção do Projecto Inter: alterar a cultura da sala de aula, centrada primordialmente no professor e guiada por um currículo preestabelecido, para uma outra, em que professor e aluno se empenham numa mútua troca de conhecimentos e experiências em torno de situações e tópicos baseados na sua realidade sociocultural. Deste modo, a aprendizagem torna-se uma tarefa dialógica e dinâmica, virada para a construção de novos conhecimentos, a construção de pontes entre conceitos do senso comum e o conhecimento popular que as crianças transportam para a sala de aula e o conteúdo académico a ensinar nas áreas disciplinares. A este respeito o Projecto Inter introduz o tema gerador como factor de mediação neste processo de troca de conhecimentos. Propicia uma espécie de foco unificador no esforço de o educador encontrar nexos com áreas de conhecimento específicas e um equilíbrio entre o geral e o específico, num diálogo fluido. Com efeito, através de cada um dos elementos atrás discutidos, os alunos alcançaram novas oportunidades de desenvolver e exercitar a sua voz de uma forma que reflectia maior compreensão das suas próprias realidades e maior controle sobre os instrumentos necessários à transformação dessas realidades.

Prática docente, inovação curricular e desafio da reforma

Sob a liderança de Freire, a SME apresentou diversas inovações que representavam a ruptura completa com as tradições centralizadas e burocráticas da política educativa em São Paulo. Sem dúvida, a orientação

explícita no sentido de uma Escola Pública Popular de qualidade era o cerne dos seus esforços inovadores e radicais. Mas foi na implementação desta visão que a ruptura com a tradição de autoritarismo político vigente até então foi mais marcada. Primeiro, porque não foi fornecida às escolas pela Secretaria qualquer fórmula ou modelo preciso, sendo o plano curricular final produzido em cada escola, de acordo com as diversas interpretações do processo a seguir e da realidade local. A variedade era completamente diferente do convencional “livro do professor”, que por tradição programava em pormenor o que os professores ensinavam, quando e como. Segundo, toda noção de conhecimento foi reconstruída a partir do conceito estéril e elitista do conhecimento académico, criando uma que integrasse este conhecimento universalizado com o conhecimento vivido e do senso comum das classes populares. Ao fazê-lo, o conhecimento deixou também de constituir uma entidade passível de ser fragmentada em áreas disciplinares separadas, tornando-se um corpo interdisciplinar fluido resultante de uma série de disciplinas, que era chamado a actuar em torno de uma *problemática* ou tema gerador e resultava de situações significativas na comunidade. Terceiro, todas as relações dentro da escola (e.g., professores e alunos, professores e professores, professores e administradores, etc.) e as relações entre a escola e a comunidade local se transformaram, de acordo com ideais democráticos.

Estes eram objectivos elevados e ambiciosos e foram apresentados a um corpo docente que tinha sofrido perdas terríveis em anos anteriores — os salários dos professores eram incrivelmente baixos, os requisitos para entrar na carreira vinham a degradar-se, as condições de trabalho e outros aspectos físicos das escolas representavam quase um risco. Mesmo sem estas más condições materiais, os conceitos teóricos das reformas da SME-PT constituíam um considerável desafio às teorias convencionais e geralmente aceites sobre educação, ensino e aprendizagem, que provocariam a fúria até de professores bem pagos! Não é, portanto, de estranhar que a implementação do Projecto Inter trouxesse ao de cima uma série de reacções de professores das escolas, que serão discutidos na generalidade como grandes barreiras enfrentadas pelo Projecto. Estas reacções assumiram várias formas, tiveram causas variadas e expressaram-se de diversas maneiras. Embora muitos educadores considerassem o Projecto uma inovação e um desafio, muitas vezes tiveram imensas dificuldades com a aplicação prática da sua complexa abordagem metodológica à construção do currículo e com a orientação pedagógica na sala de aula. Como resumo deste capítulo discutiremos os obstáculos relacionados com a mudança nas práticas de sala de aula e, ao fazê-lo, apresentamos uma previsão do Capítulo VI que examina em profundi-

dade os problemas específicos que os professores enfrentaram ao implementarem o Projecto Inter em pleno.

Apesar dos esforços conjuntos (tanto da parte dos membros da Inter Equipa dos NAE como de professores mais empenhados no Projecto) em organizar a aprendizagem em torno dos três momentos pedagógicos do Projecto Inter, o reflexo na prática da sala de aula era, na maioria dos casos, quase imperceptível. Frequentemente, as actividades que, de facto, se realizavam não reflectiam necessariamente qualquer inovação na forma como os professores ensinavam e se esperava que os alunos aprendessem. Todavia, o que se destaca como um dos aspectos mais característicos de uma sala de aula do Projecto Inter eram os conteúdos com que os professores trabalhavam. Os problemas de Matemática apresentados a seguir exemplificam o modo como os professores muitas vezes privilegiavam conteúdos que consideravam relevantes em detrimento de um determinado tema gerador, neste caso “trabalhadores”, indo ao encontro de formas tradicionais de formas tradicionais de apresentar factos e propor aos alunos exercícios tradicionais.

Exemplo: Textos relacionados com o tema gerador “Trabalhadores”
(Quarto ano/Habib)

Nos últimos quatro anos, Severino tem trabalhado na fábrica Volkswagen de São Bernardo do Campo. Nesta empresa, que é uma multinacional, trabalha oito horas por dia, quando não faz horas extraordinárias.

O que é curioso é que por cada oito horas de trabalho, Severino fica com o dinheiro de uma hora. Ou seja, uma hora de trabalho vai para o pagamento do seu salário e sete horas são o lucro do patrão.

Portanto, as sete horas que vão para a Volkswagen constituem o que se chama o valor acrescentado. A exploração do salário do trabalhador segue esta lei ou norma geral.

“Primeiro de Maio”

Estava-se em Maio de 1886.

A vida dos trabalhadores era muito difícil. Muita fome, fadiga e muitas horas de trabalho por dia.

Mas os bravos trabalhadores sonhavam com uma vida melhor, com tempo para descansar, e melhores condições de trabalho. Por isso lutaram para obterem estes benefícios.

Na cidade de Chicago, nos Estados Unidos, os trabalhadores já não conseguiam suportar esta exploração mais tempo e entraram em greve para exigirem oito horas de trabalho por dia.

A repressão pela polícia a mando dos patrões foi terrível. Os oito dirigentes da greve foram presos. Três foram condenados a prisão perpétua. Um deles suicidou-se. Outros quatro, Spies, Fisker, Engel e Parson foram julgados e condenados à morte na forca.

É por causa deste episódio que o 1º de Maio é o dia de todos os trabalhadores, das suas lutas e conquistas.

Viva o 1º de Maio!

Exemplo: Problemas de Matemática relacionados com o tema gerador
“Trabalhadores”
(Quarto Ano/Habib)

1. Numa siderurgia havia 200 trabalhadores na linha de produção e três dúzias nos escritórios.
 - Quantos trabalhadores havia na linha de produção?
 - Quantos trabalhadores estavam colocados nos escritórios?
 - Quantos trabalhadores havia no total?
2. Numa fábrica de automóveis havia 300 trabalhadores. Devido à crise actual, nove dúzias foram despedidos.
 - Quantos trabalhadores foram despedidos?
 - Quantos ficaram?
3. Numa pequena empresa industrial havia nove dúzias de trabalhadores, e oito dúzias entraram em greve.
 - Quantos trabalhadores havia na empresa?
 - Quantos trabalhadores fizeram greve?
 - Quantos trabalhadores não fizeram greve?

Embora a prática de o professor distribuir um texto preestabelecido ou uma série de problemas para os alunos consumirem e resolverem não se distinga de qualquer abordagem pedagógica tradicional, neste caso o conteúdo específico de cada exercício evidencia o afastamento do conteúdo tradicional e aponta para o objectivo subjacente deste professor: “elevar o grau de consciencialização” dos alunos sobre a relação de exploração entre trabalho e capital, dado o tema gerador “Trabalhado-

res". Além disso, o que é digno de nota nos exemplos acima não é tanto o conteúdo (embora se afaste do currículo convencional), mas o facto de, em cada caso, os próprios professores terem criado as actividades e escrito os textos ou problemas. Ao longo das nossas observações de aulas vimos muitos exemplos em que os professores apresentavam textos que eles próprios, individualmente ou em colaboração com outros professores da mesma disciplina, tinham investigado e escrito, ou recolhido de outras fontes (e.g., poemas, canções populares, livros de autores consagrados, etc.), como ponto de partida para levarem a cabo o ER inicial nas suas aulas. Este aumento de criatividade entre os professores marca um ponto importante na formação em prática reflexiva, que a SME-PT procurou incentivar.

Assim, embora não fossem atingidas mudanças significativas e generalizadas na prática de sala de aula dos professores, é, ainda assim, importante salientar algumas formas dignas de nota em que, apesar das suas dúvidas, inseguranças e objecções, as acções dos professores, de facto, mudaram. A introdução de conteúdos novos e diferentes, como se viu nos exemplos atrás, representou uma ruptura significativa com a prática convencional para muitos professores. Mais importante ainda, porém, foi o facto de tantos professores — quer sozinhos, quer em colaboração com colegas — terem descoberto as suas capacidades criativas em resultado do Projecto Inter. Antes da SME-PT, tanto a forma como o conteúdo do currículo eram meticulosamente controladas por forças estranhas à sala de aula e à escola. Com o Projecto Inter, os professores adquiriram o direito de criarem os seus próprios textos e trazerem os seus próprios materiais. Isto significou uma experiência profundamente libertadora para muitos professores, mesmo aqueles que ofereceram resistência aos objectivos mais políticos do Projecto.

Em resumo, este capítulo descreve em pormenor o processo de construção curricular, seguindo os três momentos pedagógicos propostos pelo Projecto Inter e apresenta exemplos dos elementos teóricos da Escola Pública Popular, já discutidos no capítulo anterior. Através desta análise, podemos ver que a SME-PT desenvolveu uma série de reformas inovadoras que tinham como alvo a natureza autoritária da educação brasileira, expressa no conteúdo do currículo, nas estratégias de ensino, na avaliação dos alunos e no papel da escola junto da comunidade local. Estas reformas, mesmo quando implementadas de forma deficiente ou incompleta, deram aos educadores, alunos e famílias a oportunidade de reflectirem sobre a natureza da sua realidade individual e colectiva e de a transformarem. No capítulo que se segue apresentam-se quatro estu-

dos de caso que esclarecem as formas como estas transformações ocorreram nas escolas e como os professores apreenderam essas mudanças.

Notas

1. Cf. Moacir Gadotti, *Pensamento Pedagógico Brasileiro* (São Paulo: Ática, 1987).
2. *Ibid.*, p. 11.
3. SME-SP, "Tema Gerador e a Construção do Programa: uma nova relação entre currículo e realidade", *Cadernos de Formação N° 3, 3ª Série — Ação Pedagógica da Escola pela via da Interdisciplinaridade*, março de 1991, p. 18.
4. SME-SP, *Cadernos de Formação: Um primeiro olhar sobre o projeto* (São Paulo, fevereiro de 1990, p. 46).
5. Pernambuco, 1993, p. 33.
6. "Por mundo da vida diária entende-se que o domínio da realidade que o adulto desperto e normal aceita como natural é a atitude do senso comum. Por esta aceitação como normal designamos tudo o que experimentamos e não questionamos; qualquer assunto não tem para nós problemas até prova em contrário". (A. Schultz, 1957) "É o terreno inquestionável de tudo o que acontece na minha experiência, e a estrutura inquestionável em que se localizam todos os problemas que tenho de enfrentar". (Luhmann, 1977). Ambos citados em Jürgen Habermas, 1987, p. 130.
7. SME-SP, "Estudo da Realidade", *Cadernos de Formação N° 2, 3ª Série: — Ação Pedagógica da Escola pela via da Interdisciplinaridade*, outubro de 1990, p. 21.
8. Os autores e obras citados incluem: Marli Eliza D. Afonso de André, "Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos", in *Cadernos de Pesquisa São Paulo* (45), pp. 67-71, maio de 1983; "A pesquisa do tipo etnológico no cotidiano escolar", in *Metodologia da Pesquisa Educacional*, Ivani C. A. Fazenda (org.) (São Paulo: Cortez, 1989). Carlos Rodrigues Brandão (org.), *Pesquisa Participante* (São Paulo: Brasiliense, 1984). Karel Kosik, *Dialética do concreto* (São Paulo, Editora Paz e Terra, 5ª ed., 1972). Eulina P. Lufti, *Ensinando Português, vamos registrando a história* (São Paulo, Loyola, 1984).
9. SME-SP, "Estudo da Realidade", *Caderno de Formação N° 2*, pp. 38-39.
10. *Ibidem*, pp. 49-50.
11. *Ibidem*, pp. 56-57.
12. Como referência para uma abordagem dialéctica deste tipo, cf. Karel Kosik, *Dialética do concreto* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967), frequentemente citado em documentos da SME-SP, SME-SP, "Estudo da Realidade", *Caderno de Formação N° 2*, pp. 38-39.
13. *Ibidem*, pp. 52-53.
14. Marta Pernambuco, "Significações e Realidade: Conhecimento (a construção colectiva do programa), in Nídia Nacib Pontuschka (org.), *Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública* (São Paulo, Loyola, 1993, p. 91).
15. SME-SP, "Tema Gerador e a Construção do Programa", *Caderno de Formação N° 3*, p. 19.

16. Ibidem, p. 30.
17. Ibidem, p. 33 [itálicos no texto].
18. NAE 6, "Projeto Interdisciplinar: Princípios Norteadores" (policopiado), fevereiro de 1990.
19. Ibidem, p. 33.
20. *Movimento de Reorientação Curricular: Problematização da escola: a visão dos educandos*. Documento 3. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, fevereiro de 1991, p. 9.
21. Ibidem, p. 10.
22. Ibidem, p. 25.

Capítulo VI

PEDAGOGIA DA ESPERANÇA E REALIDADES DA ESCOLA

Este capítulo apresenta a esperança pedagógica que floresceu e, por vezes se afundou, em quatro escolas que implementaram o Projecto Interdisciplinar durante a administração do Partido dos Trabalhadores. As realidades destas escolas pretendem ilustrar as mudanças existentes nas escolas envolvidas na experiência do Projecto Inter. Esta mudança era de esperar numa reforma que se centrava muito mais no processo do que no produto e onde as realidades locais específicas eram primordiais na orientação da transformação da escola. Além disso, cada caso ilustra os factores particulares de cada escola que criaram condições favoráveis, ou desfavoráveis, ao desenvolvimento do Projecto nesse local. A cultura da escola, as características do corpo docente, a orientação do pessoal do NAE e a sua relação com a escola, as situações significativas da comunidade local, moldaram, todas elas, a forma como o Projecto ganhou expressão numa determinada escola. Assim, os casos estudados, e aqui incluídos, contextualizam num meio social mais específico os elementos teóricos da reforma curricular do Projecto Interdisciplinar apresentada nos dois capítulos anteriores.

Embora cada estudo de caso conte uma história distinta, vários temas comuns os atravessam e, em última análise, revelam algumas das virtudes e dos pontos fracos do Projecto Inter. Qualquer que tenha sido o grau de implementação e desenvolvimento do Projecto numa escola, uma das virtudes mais insistentemente citada foi o carácter facilitador do trabalho colectivo entre professores e alunos que o Projecto assumiu.