01

CADERNOS DE FORMAÇÃO

UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE O PROJETO.

SÉRIE: AÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PELA VIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

SÃO PAULO PARA TODOS

ÍNDICE

"Digo uma coisa muito norte-americana sobre os resultados: há transformações de todo tamanho. Minha meta é a mudança social, mas trabalho no sentido de provocar as transformações possíveis dentro de cada classe. Freqüentemente, o máximo que posso alcançar em um curso é um momento de transição da passividade, ou ingenuidade, para uma certa percepção crítica*".

* Paulo Freire & Ira Shor, Medo e Ousadia: o cotidiano do professor, p.47.

APRESENTAÇÃO

Entre as prioridades da Secretaria Municipal de Educação, nesta gestão, destaca-se a busca de uma Nova Qualidade de Ensino. Esta prioridade vem se concretizando, desde 1989 por várias ações, entre as quais o Movimento de Reorientação Curricular.

Reafirmamos aqui o entendimento de que a reorientação curricular é um processo de construção coletiva do qual participam, necessariamente, diferentes grupos de interlocução: a escola, a comunidade e os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento. Os dois primeiros momentos deste movimento, a Problematização e a Sistematização (em seu primeiro nível) atingiram a rede em toda a sua extensão e modalidades de ensino.

A reorientação curricular previa e garante o estímulo e o apoio ao desenvolvimento de projetos gerados pelas próprias escolas, buscando avançar na direção de sua autonomia.

Simultaneamente, conforme havia sido previsto, iniciou-se o projeto de interdisciplinaridade.

As equipes multidisciplinares dos Núcleos de Ação Educativa, Diretoria de Orientação Técnica e das Escolas Piloto, com assessoria de professores universitários, empenheram-se na construção coletiva dos caminhos desta proposta. Aconteceram conquistas, confrontos e conflitos; viveram-se ansiedades, alegrias e tristezas.

A experiência vivida até agora permite registrar, num trabalho coletivo das equipes participantes no processo, a descrição, a fundamentação e os procedimentos básicos desta ação pedagógica. Este texto trata, inicialmente, das considerações preliminares que, necessariamente, terão aprofundamento nos cadernos desta série.

Deve-se entender, no entanto, que " um primeiro olhar sobre a proposta" não dispensa a discussão, reflexão e crítica com vistas a uma decisão. Decisão que, certamente, estará indicando a opção que a escola fará para a organização da sua ação pedagógica.

I - FUNDAMENTOS DO PROJETO

1. Introdução

A questão da escola pública brasileira apresenta-se hoje como um desafio a ser superado. Há consenso em relação a crise pela qual todos passamos. No entanto, o sonho e o desejo da transformação existem. As falas freqüentes e as atitudes isoladas de educadores mais críticos bem o demonstram.

Um grande problema exige uma grande solução e o que aqui se entende como solução é mais do que reforma: mudança; mais do que mudança: transformação.

Transformar implica em agir, agir conscientemente, agir construtivamente. Ação global, coletiva, entendendo a escola como mais do que a soma de suas partes. A escola do real vivido que se relaciona organicamente com a comunidade na qual está inserida. Espaço significativo de construção do conhecimento.

Que escola é essa que queremos transformar?

O Documento 2, "O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - 1990", explicita algumas características dessa instituição.

Mostra uma escola que dificilmente consegue voltar seus olhos para si mesma numa dimensão crítica. Uma escola que quase sempre se acomoda à situação política vigente, aguardando soluções mágicas, prontas, de fora para dentro e de cima para baixo.

Uma escola que, teoricamente colocada à serviço da população, isola-se em relação à comunidade na qual está inserida.

Isolamento que se coloca em dois níveis: na não consulta da comunidade para o planejamento da ação educativa e na despreocupação com a realidade local.

Outra característica apontada, na fala problematizadora dos educadores, é que o conhe-

cimento, concretizado nos conteúdos escolares , além de ser proposto e organizado em gabinetes, é compartimentalizado e fragmentado artificialmente, havendo uma desconsideração total com a interdisciplinaridade natural do objeto do conhecimento.

Como fruto que somos dessa instituição em crise, nos acostumamos a receber propostas pedagógicas que nem sempre atendem às especificidades da comunidade escolar; a usar livros didáticos como instrumentos únicos do nosso fazer pedagógico; a não discutir questões educacionais mais amplas e a nos isolarmos a ponto de não perceber o que acontece além das quatro paredes de nossa classe. Perdemos por conseqüencia, a motivação, não nos percebendo como sujeitos do fazer educativo e portanto, deixando de construir nossa própria identidade.

Este sistema que nos leva a analisar os efeitos, sem atacar as causas, nos mostra um quadro eufemisticamente chamado de fracasso escolar - evasão e repetência-que vem sendo en -

frentado, ainda que de maneira pontualizada, por educadores comprometidos com a mudança.

Tais iniciativas apontam para a construção de uma escola que se quer participativa e decisiva na formação do sujeito social, que considere como organismo vivo (pensante e participante) a comunidade escolar que a usa e que a faz. Uma escola onde o educador seja sujeito de sua ação, capaz de refletir e alterar programas e métodos; capaz de inserir sua escola, primeiramente numa comunidade que lhe dá razão de existir e, depois, num sistema maior que se quer transformar.

Nessa direção e tendo em vista a experiência acumulada pelo trabalho realizado nas dez escolas-piloto, que vem demonstrando ser possível a construção de uma nova escola, submetemos aos educadores do Ensino Municipal de São Paulo a presente proposta de fazermos, juntos, um outro caminho. Assim como na relação escola-conhecimento-comunidade, esta proposta só terá sentido e significado se para ela convergir a força criado

ra e transformadora que hoje habita a escola, à espera do momento e da oportunidade de consti - tuir-se como tal.

Estamos, pois, submetendo ao olhar crítico dos educadores que fazem conosco a educação pública no município de São Paulo, esta proposta de organização e ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade. É um primeiro olhar que não tem como objetivo o aparecimento de paixões à primeira vista, mas que ambiciona o fortalecimento de uma relação sólida e duradoura, porque conjunta e coletiva.

2. Princípios e Prioridades

Qualquer que seja a aproximação que a escola faça desta proposta, os princípios e as prioridades deverão estar garantidos. Dessa forma, esta proposta de ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade considera, pressupõe e realça a participação e a descentralização como fundamentais à autonomia, que são os três princípios que norteiam nossa política

educacional. São, em verdade, princípios que apontam práticas avançadas e de difícil, mas não impossível, construção. Tanto a participação, de educadores, educandos e comunidade, quanto a descentralização levam ao poder compartilhado. De um lado, a administração deixando de ser a única responsável por decisões da escola e, de outro, a escola, na figura de seus dirigentes e coordenadores, deixando de ser senhora absoluta de todas as decisões. Compartilhar um poder na direção da construção da autonomia, contextualiza a participação dos educadores em decisões que dizem respeito, rigorosamente, ao seu pensar e fazer pedagógico. A escola deve sentir-se à vontade na questão da participação e da autonomia; são princípios fundamentais para o envolvimento dos educadores numa proposta que exige de cada um, individualmente, e de todos, coletivamente, uma superação do individualismo e coletivismo fragmentados. Participação e autonomia completam-se e constituem-se um dos sustentáculos das prioridades estabelecidas, entre elas, uma nova quali-

dade de ensino que está proposta e vem se desenvolvendo através da Reorientação Curricular e da Formação Permanente. A ação pedagógica da escola pela interdisciplinaridade se apóia na intersecção de ambos: de um lado, uma revisão - e por conseguinte, ampliação - do conceito de currículo que, como instrumento de organização e ação da escola, extrapola os limites da grade curricular e avança para ouvir a comunidade, extrapola a mera função transmissora de conteúdos e recoloca a discussão do como, do porquê, do quê e do para quê; do outro lado, a certeza de que qualquer ação de reorientação curricular deve apoiar-se numa frente de formação permanente dos educadores. Como o pensamento e a linguagem, um a determinar o outro, o Movimento de Reorientação Curricular e a Formação Permanente são faces da mesma moeda, em busca de uma nova qualidade de ensino, apoiada na autonomia da escola.

A proposta que ora apresentamos pressupõe e exige mudanças de ordem curricular, numa perspectiva emancipadora. Pressupõe e exige

mudanças de posturas, pressupõe e exige querer construir a autonomia da escola.

Há justificativas para isso:

3. Justificativas

Há muitas justificativas para a mudança da escola que quer uma nova qualidade de ensino.

Esta proposta justifica-se e se propõe rever:

a) a relação educador/educando, de forma a:

- superar o individualismo nas relações com os alunos;
- possibilitar e encorajar o educador a ser solidário com o outro;
- entender-se que ambos são sujeitos da ação educativa e da construção do conhecimento;
- estimular uma relação de igualdade, respeito e consideração mútua, enquanto seres que se relacionam com e pelo conhecimento, ainda que de modos diferentes quanto à intensidade e profundidade;
- superar o estigma da educação bancária, em

que educadores sabem e depositam o conteúdo em educandos que não sabem;

b) a concepção do conhecimento, de forma a:

- compreender que o conhecimento não é estático e nunca está acabado: é dinâmico e pode ser recriado, reinventado;

- perceber que o conhecimento é resultado das relações que o homen estabelece com o mundo e consigo mesmo com vistas à instrumentalização para intervenção na transformação da realidade;

- lidar com a relatividade do conhecimento, que se constrói em comunhão com outros homens, marcados pelo contexto histórico e social;

- lidar com a pluralidade do conhecimento, superando as noções de "verdades absolutas" e do "certo e errado";

- descobrir uma forma de considerar que o conhecimento não se constrói apenas pela razão, mas também pela emoção e afetividade.

c) a dimensão dos conteúdos na aprendizagem escolar, de modo a:

- rever a relação entre os conteúdos e a realidade, de forma que esta seja o objeto de estudo e significado daqueles;

- buscar conteúdos significativos com vistas a explicar melhor a realidade concreta;

- redimensionar a relação entre o conhecimento popular, de senso comum, e o conhecimento acumulado pela humanidade;

- compreender que os conteúdos escolares não têm fim em si mesmos, mas têm importância como explicitadores e desveladores de uma realidade em que se pode intervir;

- entender a natureza interdisciplinar.

d) o conceito de currículo, de modo a:

- entender o currículo como o instrumento básico de que a escola dispõe para organizar sua ação transformadora;

- entender o currículo de forma mais ampla, extrapolando a grade curricular, englobando todas as ações e relações, de forma para dentro e de dentro para fora, propostas e existentes, na pela pa

ra a escola;

- perceber o currículo na perspectiva da gestão democrática da escola como uma construção em processo, portanto diretamente relacionado ao coletivo da escola através do planejamento participativo;

- compreender esta forma de organização curricular como dinâmica e que pode ser e ter sua ação reorientada com frequência;

e) o papel da escola, de modo a:

- perceber a escola como um local privilegiado de receber e considerar a cultura da comunidade e de irradiar outras formas e manifestações culturais;

- perceber a escola como local de reflexão, estudo e construção conjunta do conhecimento;

- entender e valorizar a escola como espaço de participação e organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais;

- valorizar a escola como o espaço de construção individual e coletiva da ação pedagógica,

numa perspectiva de resgatar o educador no educador;

- compreender a função política da escola , numa perspectiva de saber o saber como instrumento de luta na transformação da história.

4. Objetivos

As justificativas anteriormente descritas apontam para os seguintes objetivos:

- rever a delimitação dos papéis de educando, educadores e comunidade;

- encontrar, através de estudos e reflexões coletivas, uma prática de construção de um saber não fragmentado;

- recuperar o papel do educador enquanto produtor e criador de conhecimento e organizador de sua prática, mantendo-se e incentivando-se a unidade teoria e prática;

-vincular a construção do conhecimento à realidade em que a escola está inserida;

- reforçar o caráter dinâmico do conhecimento;

- rever o papel da escola com vistas à melhor compreensão da realidade para uma possível intervenção nessa realidade;

- incentivar a escola a encontrar-se como um centro de produção, recriação e irradiação de culturas;

- priorizar, sobre todas as outras formas, a construção coletiva da ação pedagógica na e da escola.

De que modo pensamos ser possível a escola se organizar para aproximar-se desses objetivos é um pouco do que será exposto a seguir, num esforço de se caracterizar a ação pedagógica escolar de forma interdisciplinar.

5. Características da ação pedagógica interdisciplinar: algumas contribuições a partir da prática.

O conceito de interdisciplinaridade vem sendo, há muito, discutido, pensado, composto e

recomposto, por profissionais de várias áreas do conhecimento. De certa forma, a idéia mais forte na construção desse conceito é que ele ainda está "em aberto". Isto quer dizer que, se de um lado, a fragmentação do conhecimento é ponto de convergência entre os estudiosos, de outro, o conceito de interdisciplinaridade ainda está por ser construído, em muitos aspectos. Nessa direção, estamos contribuindo para a elaboração do conceito, através de algumas considerações, vindas da prática de escolas da rede municipal. Assim, é nosso interesse contribuir com essa discussão teórica, com base na prática e caminhar na direção de uma nova qualidade do ensino, organizada por uma ação pedagógica interdisciplinar que considera, para tanto, alguns pontos essenciais, os quais passamos a apresentar em seguida: o trabalho coletivo, as posturas, os temas geradores, a formação dos educadores, a metodologia e o programa.

Vamos a eles!

5.1. O trabalho coletivo na escola

O trabalho coletivo é fundamental na ação pedagógica que se quer interdisciplinar. É através dessa prática - hoje tão pouco comum na escola pública brasileira - que a contribuição individual será superada tendo em vista uma discussão, reflexão e construção coletiva do trabalho. A organização da ação pedagógica deixa de ser uma agregação de falas isoladas para ser um conjunto de falas em torno de eixos comuns. Hoje, apesar das dificuldades, a escola já dispõe de alguns instrumentos e instâncias que permitem, facilitam e se organizam nessa direção. Estamos falando do Grêmio Estudantil, do Conselho de Escola, do Planejamento Participativo, das Comissões de Classe, das Reuniões Pedagógicas e outros articulados nas/pelas próprias escolas (clube de mães, associações de ex-alunos, etc...)
O trabalho coletivo, é verdade, abre espaço para a participação, mas pede, em troca, a co-responsabilidade no planejamento, na execução, no re -

gistro e na avaliação do processo, tendo como pano de fundo a ação-reflexão-ação. O trabalho coletivo leva as pessoas a se encontrarem mais, a se conhecerem e respeitarem, a trocarem experiências. Embora a aproximação coletiva dos educadores de seus fazeres pedagógicos possa gerar conflitos - porque é da natureza humana - é incontestável que um grupo tende a analisar e sintetizar com mais qualidade do que o indivíduo, porque pressupõe somas, visões diferentes e globais. Sobretudo porque permite uma visão interdisciplinar das questões em pauta.

5.2. Posturas

Já sabemos das dificuldades quando se trata de mudar posturas. Seja porque nos incomoda, porque não sabemos mudar, porque vemos o trabalho aumentado, seja pela descrença.

Tarefa difícil, mas essencial à organização da ação pedagógica interdisciplinar, que será construída sobre "formas diferentes de agir e

pensar" dos educadores. Uma primeira postura seria a de rever a sua identidade, numa perspectiva intersubjetiva, de relação com os outros, de parte constituinte do todo coletivo da escola. O educador deve saber-se, ver-se e poder-se constituir agente, sujeito mesmo, de sua ação pedagógica: como programador, produtor de materiais pedagógicos alternativos, como pesquisador e investigador de seu trabalho, como um inquiridor que a todo momento problematiza sua prática e aprofunda seu referencial teórico. Da mesma forma que o educador deve saber o seu real valor na construção coletiva é preciso optar por uma postura de humildade. Humildade que se coloca em várias direções: o educador não é (único) dono do (todo) saber; seu saber é parte de um todo; seu saber é contextual e relativo. Em contra-partida, essa atitude de humildade leva ao crescimento contínuo do saber, para ampliá-lo, para somá-lo, para compará-lo, numa dimensão coletiva. Essas posturas, evidentemente, se assumidas, levam a avanços na busca do aperfeiçoamento cons-

tante, no resgate da auto-imagem e na visão global do processo e do conhecimento. São avanços apontados na direção de uma relação interdisciplinar, seja no trato com o conhecimento, seja na organização pedagógica da escola.

5.3. Temas geradores

Tentemos responder a duas perguntas: porque a opção por temas geradores e de que forma os temas geradores podem facilitar uma abordagem interdisciplinar?

A opção pelos temas geradores se traduz numa nova relação a ser estabelecida entre o currículo da escola e a realidade da comunidade local. Os temas geradores enunciam situações problemáticas significativas de uma dada comunidade que, em sendo trazida para a escola, devem ser compreendidas criticamente, apontando possibilidades de intervenção nessa realidade histórica. Implicam ação com vistas à transformação. Os temas refletem uma realidade que é global, interdisciplinar na sua natureza. Por serem situações

amplas permitem uma abordagem interdisciplinar, menos fragmentada possível, gerando relações entre essa realidade e o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade, permitindo, ao mesmo tempo, a compreensão do tema gerador através de apropriação do conhecimento e a criação e/ou reconstrução de novos conhecimentos.

Os temas geradores são frutos de um olhar crítico da realidade local, geográfica, social e cultural.

5.4. Metodologia dialógica

A metodologia proposta como base da aprendizagem deverá constituir-se, garantindo-se os ajustes necessários de cada área, como fator interdisciplinar dessa mediação que será feita entre a realidade e seu estudo/conhecimento. Análise e síntese e a constante verificação do conhecimento estudado, na volta ao real, devem caracterizar, em linhas gerais, esse método de ação pedagógica. Isto é possível investigan-

do-se a realidade, comunicando e socializando-se a informação, analisando e interpretando-se cientificamente a realidade e situando-se sobre ela. Esta ação pedagógica, proposta como base metodológica, permitirá aproximações interdisciplinares sempre que a realidade for investigada e problematizada, pela abordagem múltipla, pela plurivisão, pela somátoria dos enfoques e pela contribuição coletiva.

5.5. Formação dos educadores

Não se pode prescindir da formação permanente dos educadores. A construção coletiva da ação pedagógica, numa perspectiva de reorientação curricular, obriga o educador a mudar suas posturas. Essas mudanças deverão ocorrer simultaneamente à reorientação curricular e serão desencadeadas a partir da formação permanente possível e necessária.

Essa formação, através de eventos diferenciados (grupos, cursos, leituras, etc...), permitirá desvelar, para rever, a teoria que embasa

sua prática, permitirá vivenciar a metodologia dialógica e construir seu embasamento teórico , tanto a nível da formação geral quanto a nível de sua área.

5.6. Programa

Entende-se que o programa conceituado como seleção e ordenação de conhecimentos é um dos elementos de organização que subsidiam a compreensão da realidade significativa.

A organização do programa precisa ser uma resposta o mais interdisciplinar possível , não fragmentada, interdisciplinar na própria disciplina e em todas elas. A organização do programa deverá ser uma resposta o mais interdisciplinar possível, no momento do trabalho coletivo da escola, aos temas geradores e às situações significativas. Trata-se de um processo, de construção lenta e demorada, mas de qualidade, que exige as posturas anteriormente apontadas. Por se tratar de uma construção em processo e por depender de estudos e reflexões constantes e por pres

supor mudanças qualitativas, o programa pode ter uma característica de "ir sendo construído", de natureza dinâmica, como dinâmica é a realidade e a aprendizagem de ser feito e refeito, composto e recomposto. É fundamental pensar-se que, na construção do programa, os educadores devem saber-se capazes e sujeitos dessa ação interdisciplinar. É importante considerar, no entanto, que as habilidades necessárias para tal poderão ser adquiridas no processo de construção deste trabalho, simultaneamente aos eventos da formação permanente.

II - ETAPAS DE ENCAMINHAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA PELA VIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

São três as etapas propostas para o encaminhamento da ação pedagógica da escola. Inicialmente trataremos do Estudo Preliminar da Localidade (um mergulho crítico no cotidiano da escola e da comunidade, seus problemas, dúvidas, contradições, anseios, necessidades, etc...), depois trataremos da Escolha dos Temas Geradores (a escolha de temas que a partir da localidade estudada, possam gerar conteúdos que permitam melhor compreender a realidade próxima, com vistas à intervenção nela) e, finalmente, da Construção do Programa. São etapas inicialmente cronológicas mas que, por se tratar de um processo, a escola deverá retomá-las continuamente no sentido de reelaborar sua ação pedagógica porque tanto a realidade quanto o conhecimento são

dinâmicos.

1. Estudo Preliminar da Localidade

1.1. Objetivos:

- Favorecer o processo de autoconhecimento da comunidade escolar não desvinculada de uma comunidade local;
- Possibilitar à comunidade escolar e local verificar, ampliar, e/ou corrigir a visão que uma tem da outra;
- Perceber o que é significativo, o que caracteriza e preocupa esta comunidade-escola-região.

1.2. Coleta de Dados

A) - O quê?

- em relação à comunidade escolar:
  - . interesses
  - . expectativas
  - . relações com a comunidade

. aspectos físicos
. aspectos organizacionais
. aspectos pedagógicos
. recursos humanos (que a escola dispõe e as relações que o caracterizam)
. lideranças
. valores/religião
. cultura/arte

- em relação à comunidade local:
  . urbanização (processo de interferência da industrialização, do setor primário e terciário)
  . interesses
  . expectativas
  . relações com a escola
  . visão que a comunidade tem da escola quanto a aspectos pedagógicos, físicos e recursos humanos.
  . habitação (características)

. população
. aspectos físicos (topográfico/ geográfico)
. movimentos sociais/lideranças
. nível sócio-econômico da população (trabalho, escola-realidade, salário)
. lazer
. cultura/arte
. valores/religião
. histórico da comunidade

Esta coleta de dados deve abranger dados estatísticos e de natureza organizacional; impressões do grupo de pesquisa e "falas" mais freqüentes da comunidade.

B) - Com quem?
- comunidade escolar
- comunidade local
- outras fontes:
  . Administração Regional

. NAE

. Museus

. Bibliotecas

. Núcleos Regionais de Planejamento

. IBGE

. Movimentos Sociais, etc...

C) Como?

- problematizando através de:

. entrevistas

. questionários

. conversas informais

. documentos

. vídeos

. fotografias...

D) Quem?

- a escola realiza este estudo preliminar com a assessoria do NAE.

1.3. Sistematização e síntese dos dados coletados

Este estudo realizado pela escola será registrado, arquivado e organizado, em sua síntese, sob a forma de um "dossiê".

O registro e a organização de todo o material coletado é fundamental enquanto norteador do início da ação pedagógica em questão, bem como, em sua continuidade numa constante retomada para possíveis ajustes e ampliação da própria ação pedagógica e/ou do próprio estudo realizado.

1.4. Análise dos dados e levantamento de situações significativas

A análise e discussão dos dados levantados através do estudo preliminar da localidade devem permitir que "emerjam" situações significativas para esta comunidade.

Essas situações significativas são en-

tendidas como situações vivenciadas fortemente pela comunidade a ponto de condicionarem a organização de seu cotidiano e que permitam que os indivíduos dessa comunidade se reconheçam nela.

Apontamos, a seguir, alguns indicadores para nortear essa análise e discussão dos dados com vistas ao levantamento das situações significativas:

- inter-relação dos dados coletados;
- situações que representem o cotidiano da comunidade pesquisada;
- situações que representem contradições em dois níveis:
  . na própria comunidade ("falas" antagônicas, discursos X prática, etc...)
  . e em relação a estrutura social mais ampla;
- situações que possibilitem explicações pelas diversas áreas do conhecimento (natureza interdisciplinar);

- consideração da freqüência com que os dados aparecem;

- consideração da "não freqüência" quando indicador de contradições;

1.5. Listagem das situações significativas e sua apresentação à comunidade escolar.

Após a análise proposta, todas as situações significativas serão arroladas e expressas numa frase nominal. Em seguida deverão ser apresentadas a toda comunidade escolar, com vistas à sensibilização e conhecimento dessas situações significativas.

2. Escolha dos Temas Geradores

A escolha dos temas geradores será feita pelos educadores num processo de discussão, que leva em conta a interpretação e a inter-relação das situações apresentadas, procurando agrupá-las. Essa discussão deve acontecer sob o o olhar crítico dos educadores e propiciar a

"emersão" de temas geradores. Nessa ocasião serão apontados vários temas geradores.

Observe-se que os temas geradores iniciais não serão os únicos a serem considerados durante o ano. Novos temas surgirão no decorrer do trabalho.

3. Construção do Programa

3.1. Os eixos da construção

A construção do Programa, como foi apontada na primeira parte desse documento, é conseqüência de todo o caminho da ação pedagógica escolhido pela escola.

Essa construção se apóia em:

- considerar como ponto de partida a realidade, nesse caso, traduzida em temas geradores e situações significativas;

- enunciar uma visão que ultrapasse a do senso comum, a da realidade próxima, utilizando como mediador o conhecimento acumula-

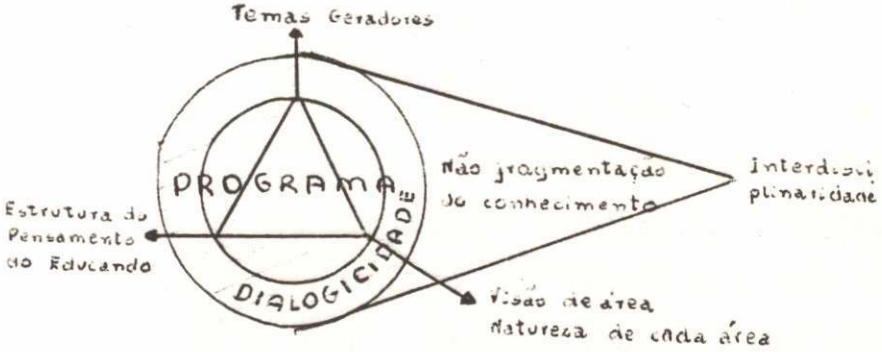
do historicamente pela humanidade, selecionado de forma crítica, e o conhecimento que é construído e/ou reconstruído;

- considerar a visão de cada área numa perspectiva de educação libertadora;

- considerar, em sua seriação, a estrutura do pensamento do educando, orientada por uma teoria de construção do conhecimento que contemple, além dos fatores cognitivos, os afetivos e sociais;

- privilegiar a metodologia dialógica;

- considerar a natureza de cada área do conhecimento.



Neste documento, serão fornecidos apenas alguns indicadores dos eixos apontados. Os mesmos serão tratados em maior profundidade em documentos à parte.

A) Visão de área numa perspectiva de educação libertadora implica em:

- estabelecer critérios para a organização do programa;

- superar a tendência existente no sistema educativo de adaptar os homens ao mundo, mas de reforçar o questionamento do mundo;

- ter um caráter profundamente reflexivo em sua metodologia;

- estabelecer critérios que permitam, em cada área do conhecimento, estar atento:

. aos processos fundamentais e estruturas que permitam uma compreensão crítica do mundo em que vivemos;

. às informações significativas

que permitam uma articulação entre a cultura popular e o conhecimento historicamente acumulado, respeitando-se as características de cada grau e modalidade de ensino.

B) Teoria de construção do conhecimento implica em:

- entender o conhecimento como a capacidade de agir conscientemente, sendo assim, a prática é "fonte permanente" e constitutiva do próprio conhecimento;

- entender a prática como um dos meios fundamentais de aprendizagem, para tanto ela não pode estar à margem do processo educativo ou apenas articulada mecanicamente a ele, supondo-a como contida e expressa nas atividades e exercícios escolares;

- conhecer teoricamente não é considerar a prática como "substituta" do puro conhecimento teórico;

- reconhecer que o homem isolado do

mundo e dos demais homens não tem possibilidade de desenvolver um conhecimento que ultrapasse o nível de respostas institivas, das necessidades primárias;

- reconhecer a relação dialética do conhecimento em que realidade e prática e o patrimônio social e cultura atuam sobre os homens mudando seu pensamento e sua própria prática;

- reconhecer o conhecimento como fato histórico e social, cujo desenvolvimento não corresponde a um esquema linear, evolucionista e de acumulação imutável. Isto significa que sua marcha é dialética, o que supõe continuidade e ruptura, abandono e resgate, reelaboração do conhecimento antigo em novo;

- reconhecer que o conhecimento é um processo individual, mas condicionado social e historicamente;

- assumir a linguagem como um meio fundamental do conhecimento, uma vez que cons

titui um sistema de significação sobre a realidade, o mais próximo e mais bem elaborado de que o homem dispõe.

C) Metodologia Dialógica, implica em:

- partir da prática concreta identificando e resgatando fatos e situações significativas da realidade imediata;

- ir além das aparências imediatas problematizando, discutindo, desvelando as situações e/ou temas apontados;

- sistematizar os dados recolhidos nesse processo em que se busca conhecer melhor a questão proposta;

- estudar criticamente e à luz do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade;

- teorizar de forma a descobrir as coisas e as leis das relações entre os fatos e situações;

- voltar à prática com referenciais

teóricos mais elaborados e agir de modo mais competente.

Estes princípios podem ser assim sequenciados:

- o aluno expõe as suas idéias e seus conhecimentos sobre o tema/assunto apresentado;

- o professor ouve, registra essas informações e organiza esse conhecimento, ainda sem acrescentar nenhuma informação;

- o professor problematiza o assunto, partindo das informações colhidas e o aluno reflete sobre a situação apresentada;

- o aluno apresenta alternativas e o professor acrescenta informações;

- uma vez compreendido o assunto proposto, o aluno entende melhor a sua realidade e tem condições de melhor atuar sobre ela.

3.2. Momentos da construção

De um modo geral, os professores, no início do ano, decidem e selecionam os conteúdos que serão trabalhados em sua série e/ou área. Essa seleção é fortemente determinada pelo conteúdo dos livros didáticos, pelos conteúdos que os professores se julgam melhor preparados para desenvolver e pelos programas oficiais. Muitos estudos e pesquisas demonstram também que nenhum programa oficial é trabalhado da forma como é concebido.

Estamos, nesta proposta, colocando a realidade como fator principal na construção de um programa e na seleção dos conteúdos. O conhecimento será buscado como elemento de compreensão desta mesma realidade.

1º Momento

Os professores, a partir dos temas geradores escolhidos deverão:

- perceber as relações existentes entre

os temas geradores;

- a partir de cada tema e de cada relação apontada entre eles, agrupados por área, relacionar conteúdos que explicitem e permitam uma melhor compreensão de cada aspecto colocado (realidade);

- desdobrar cada conteúdo proposto em outros, cujos conceitos sejam fundamentais para a compreensão do mesmo.

Esta primeira relação de conteúdos propõe aos professores uma profunda análise (que não se esgota neste momento) do trabalho até agora realizado. Esta análise remete a uma reflexão da questão do conhecimento, que supera a valorização de uma acumulação memorística, como se esta fosse o próprio conhecimento. Ela trata de resgatar a realidade, as experiências vividas, enriquecendo-as e integrando-as no conhecimento sobre as mesmas.

2º Momento

Após a seleção de conteúdos levanta-

dos por área se faz necessário uma análise numa perspectiva inter-áreas. Os professores se subdividirão por grupos-série e procederão reflexões (que também não se esgotarão neste momento) sobre a questão da articulação destes conteúdos.

A inter-relação dos conhecimentos e das ciências não podem se diluir numa busca de conexões entre elas mas em conexões com a realidade proposta sob a forma de temas geradores.

3º Momento

Em seguida, se faz necessário seriar estes conteúdos e definir a profundidade com que deverão ser abordados em cada série. Aqui serão cruzados os resultados obtidos nas análises anteriores com a problematização realizada com os alunos (quais são as situações significativas apontadas pelas diferentes faixas etárias). As situações significativas apontadas no levantamento preliminar serão retomadas e

serão também fatores importantes nesta questão da seleção de conteúdos e adequação dos mesmos. Pretende-se, nesta análise, resgatar o aspecto psicológico em contraposição aos aspectos de ordem social até o momento tratados.

O resultado destes três momentos de reflexão deverão ser registrados e serão os "embriões" de um programa a ser composto e recomposto, ao longo de cada ano, pelos professores da escola, num trabalho coletivo, contínuo e sistemático de reflexão sobre sua prática.

4. Avaliação

A questão da avaliação do educando no processo escolar é ponto de destaque nesta proposta por dois motivos básicos:

- a importância (positiva ou negativa) que a avaliação assume numa escola seriada podendo decidir, em momentos, todo o traba

lho de um ano inteiro; e

- a discussão da avaliação numa perspectiva de ação interdisciplinar, com vistas à sua democratização e à construção de um sistema coletivo de avaliação em que, entre outros itens, possa-se pensar até em instrumentos interdisciplinares.

Dessa forma, a questão da avaliação deve ser discutida sob três aspectos:

- funções da avaliação no processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática;

- procedimentos de registro e acesso às informações;

- construção de um sistema de avaliação propriamente dito.

O aprofundamento das discussões e reflexões sobre estes três tópicos deverão considerar em cada um deles, respectivamente, os seguintes pontos:

a) nas funções da avaliação:

- discutir para desvelar teorias

que embasam as práticas avaliativas respondendo questões "eu avalio por que e para quê?", "nós avaliamos por que e para quê?";

- considerar para essa problematização e contradição implícita, mas forte, que há nas práticas avaliativas com função classificatória e diagnóstica;

b) nos procedimentos de registro e acesso às informações:

- repensar as formas de registro (questão ligada ao tipo de conceituação ou valoração dos instrumentos);

- discutir o acesso de educandos e da comunidade ao registro das avaliações (questão ligada à função da avaliação e à democratização da vida escolar no seu todo);

- discutir os resultados das avaliações com o coletivo da classe;

c) na construção de um sistema de avaliação propriamente dito (questão essencialmente vinculada à função da avaliação - cons

truir um sistema para quem, para que e por quê?):

- discutir a questão da avaliação sob a perspectiva de mudança de postura (ser democrático, coerente, justo, etc);

- discutir os critérios da avaliação, considerando a especificidade de cada área e o coletivo da escola, procurando estabelecer orientações e limites comuns, entre outras coisas, para:

. a distribuição dos valores (notas/conceitos)

. o valor da "tarefa"

. a freqüência da avaliação (continuidade X pontualidade)

. o valor da auto-avaliação

. convivência da avaliação do processo e do produto;

- discutir, repensar e construir instrumentos de avaliação que:

. sejam coerentes com a prática meto-

dológica .

. ofereçam oportunidades suficientes a todos

. permitam trabalhar com a análise do erro

. avaliem questões fundamentais ensinados no período;

- buscar estabelecer uma multiplicidade de instrumentos que:

. garanta múltiplos instrumentos

. considere a auto-avaliação

. permita e estimule a criação de instrumentos interdisciplinares.

III - ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA VIABILIZAR ESTA AÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR.

Esta ação pedagógica supõe que a escola se organize em alguns aspectos que consideramos indispensáveis.

1. **Predisposição do grupo-escola às mudanças propostas neste documento manifesta sob a forma de adesão:**

- da equipe técnica como um todo
- do conjunto dos professores (maioria por série e/ou termo)
- do Conselho de Escola.

2. Garantia do trabalho coletivo, organizado em agrupamentos:

- Nível I e suplência I - por série semanal
- Nível II e suplência II - por área e série semanal
- todo o corpo docente, bimestral.

Neste sentido é necessário que os profes

sores disponham de quatro horas-aula (no mínimo) a dez horas-aula, semanalmente, além de sua jornada com alunos.

3. **A organização dos horários do trabalho coletivo será prevista na ocasião da atribuição de aulas e escolha de período, bem como no momento da organização dos horários dos professores.**

4. **Representantes da escola**

A escola deverá indicar representantes de professores para eventos da formação permanente (grupos, cursos, palestras, etc...) promovidos com vistas ao aprofundamento das várias questões propostas e ao acompanhamento da implementação da ação pedagógica.

5. **A equipe técnica assume a coordenação do trabalho na escola, com a assessoria do NAE.**

BIBLIOGRAFIA

DELIZOICOV, D. Concepção Problematizadora para o Ensino de Ciências na Educação Formal. Dissertação de mestrado. São Paulo. IFUSP/FEUSP, 1982.

FAUNDEZ, A. Diálogo e Multidisciplinaridade(tradução Ligia Chiappini) texto inédito de uma conferência em seminário do Programa de Integração Universidade/1º Grau da Sesu/MEC,1988.

FAZENDA, Ivani Catarina A. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro. Ed. Loyola. 1979.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. São Paulo. Editora Paz e Terra. (19ª edição) 1989.

FREIRE, P. e SHOR, Ira. Medo e Ousadia. Ed.Paz e Terra (1987).

FREITAS, Luis Carlos de. A questão da Interdisciplinaridade: Notas para a reformulação dos

cursos de Pedagógia. FE/UNICAMP, 1988. Documento apresentado no painel "Interdisciplinaridade e curso de Formação de Professores na V Conferência Brasileira de Educação de Brasília, 1988.

FREITAS, L. C. de. Interdisciplinaridade (ou como ocultar a fragmentação). Documento apresentado no I Forum de Debates sobre Educação promovido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Campinas(SP), 1988.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Imago Ed. Ltda, Rio de Janeiro, 1976.

KOPNIN, P. V. A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento . Rio: Civilização Brasileira , 1978.

LIMA, Elvira C. A. Souza. A Escolarização do Processo de Construção de Conhecimento. In Toda criança é capaz de aprender? Idéias nº6. Fundação para Desenvolvimento da Educação, 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. in Re -

vista Ande nº10 (1ª parte) e Revista Ande nº 11 (2ª parte), 1986.

PIAGET, J. Para onde vai a educação? Ed. José Olympio, 1988 (10ª eidção).

PIAGET, J. Linguagem e Pensamento da Criança. Ed. Martins Fontes. 5ª edição (1989).

SAUL, Ana Maria. Avaliação: é preciso democratizar in Revista de Ensino Municipal nº 1. Ed. Cortez, 1988.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da Interdisciplinaridade. In Sá, Jeanete L. M. (org). Serviço Social e Interdisciplinaridade. São Paulo, Cortez Editora, 1989, pags. 11-20.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. A Construção do Currículo na Sala de Aula: o professor como pesquisador. Temas básicos de Educação e Ensino. E.P.U. 1990.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Ed. Martins Fontes. 1989 (2ªedição).

VIGOTSKY, L. S. A Formação social da Mente. Ed. Martins Fontes. 1989 (3ª edição).

PREFEITURA MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Prefeita - Luiza Erundina de Sousa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Secretário - Paulo Reglus Neves Freire

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Profª Ana Maria Saul

Este documento foi produzido a partir do trabalho coletivo proposto e desenvolvido pelas equipes pedagógicas da Diretoria de Orientação Técnica e dos Núcleos de Ação Educativa, pelos assessores da USP, UNICAMP e PUC e pelos educadores das escolas piloto.

São Paulo, maio/junho de 1990