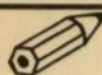


SÉRIE INovações EDUCACIONAIS



**3**

INTERDISCIPLINARIDADE  
NO **MUNICÍPIO**  
DE **SÃO PAULO**

**MEC**

**INEP**

**erie**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Itamar Franco

**MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**

Murilo Avellar Hingel

**SECRETÁRIO EXECUTIVO**

Antonio José Barbosa

**DIRETOR DO INEP**

Divonzir Arthur Gusso

I N S T I T U T O   N A C I O N A L   D E   E S T U D O S  
E   P E S Q U I S A S   E D U C A C I O N A I S

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Maria das Mercês F. Sampaio  
Alice Davanço Quadrado Zita  
Porto Pimentel

Brasília  
1994

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP

COORDENADOR DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS  
Tancredo Maia Filho

CENTRO DE REFERÊNCIAS SOBRE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS  
Leilah Bormann Zero Luiza  
Masae Uema Miriam R. N.  
Pereira Moema do Prado  
Pereira

CENTRO DE PESQUISAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA - CENPEC PRESIDENTE:  
Mario Alice Setúbal Souza e Silva

CONVÊNIO INEP - PNUD PROJETO BRA 92/003

GERENTE DO PROGRAMA EDITORIAL  
Arsenio Canisio Becker

REVISÃO  
Antonio Bezerra Filho  
José Adelmo Guimarães

PROJETO GRÁFICO Ateliê  
7

INEP - Gerência do Programa Editorial  
Campus da UnB. Acesso Sul-Asa Norte, 70910-900, Brasília, DF Tel: (061)  
347-8970 -Fax: (061)273-3233 - Telex: 412459 Rede: (06 1 ) 347-1995 - Mail:  
postmaster @ [inep.br](mailto:inep.br)

Interdisciplinaridade no município de São Paulo / Maria das Mercês F.  
|61i Sampaio, Alice Davanço Quadrado, Zita Porto Pimentel. - Brasília:  
INEP, 1994. (Série inovações educacionais: 3) 114p.  
1. Interdisciplinaridade - São Paulo. 2. Ensino de primeiro grau - São Paulo. I. Sampaio,  
Maria das Mercês F. It. Quadrado, Alice Davanço. III. Pimentel, Zita Porto. IV. Sério.



# **PRESENTAÇÃO**

Com a publicação destes Estudos de Caso inicia-se uma nova série de publicações do INEP, destinada a disseminar os produtos do Centro de Referências sobre Inovações e Experimentos Educacionais (CRIE), realizados no contexto do Projeto BRA/92/003 apoiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

São objetivos deste projeto a identificação, o estudo e a difusão de iniciativas tanto no setor público como aquelas geradas por diferentes organizações sociais que buscam superar alguns dos problemas educacionais enfrentados pelo País. E, a partir das aprendizagens desse processo, subsidiar políticas públicas corretivas ou incentivadoras de inovações qualitativas no ensino e em sua gestão.

Um dos primeiros passos do Projeto em face da evidente insuficiência de mecanismos regulares de monitoramento de situações educativas locais foi implementar um Banco de Dados para registrar a vigência, as características e os resultados de iniciativas virtualmente inovadoras ou que evidenciassem experimentações menos convencionais.

Passar a dispor dessas informações elementares mostrou, desde logo, ser um elemento importante para melhorar o conhecimento do estado e de algumas tendências do sistema educacional brasileiro; evidencia-se que nem tudo é lastimável e que a sociedade tem reagido, procurando a superação dos problemas.

Captar essas informações, organizá-las e criar modos e meios para sua disseminação, exigiram procedimentos, meios técnicos e organizacionais pouco usuais na administração educacional brasileira. A certeza de sua relevância e doses consideráveis de criatividade compensaram a

opacidade do caminho. Um dos desafios mais instigantes dessa missão consistiu em engendrar um processo de análise dos casos inventariados dotado, ao mesmo tempo, de **agilidade** para assegurar-lhes oportunidade como informação útil para decisores e de **acuidade** para oferecer subsídios seguros a respeito de sua natureza, de seus métodos e possíveis ou esperáveis resultados.

Além disso, sentiu-se ser preciso assegurar graus mínimos de comparabilidade e de ulteriores aprofundamentos nesses estudos. Afinal, tratam-se de casos muitas vezes singulares, ou cujo êxito depende de circunstâncias muito localizadas. E sua pertinência estaria nas possibilidades de apontar potenciais de generalização ou, quando menos, de reprodutibilidade em situações sociais semelhantes.

Daí optar-se por realizá-los desde uma base metodológica comum porém suficientemente flexível para não inibir a acuidade de observação dos analistas. Estes foram convocados nos centros de pesquisa melhor reputados e, ainda, dos mais afeitos a este tipo específico de trabalho; procurou-se, assim, reduzir o risco do empreendimento pela competência dos participantes.

Por se tratar de algo incomum, os resultados não poderiam deixar de ser desiguais, embora, no geral, satisfatórios. E em se tratando de um projeto dedicado a inovações tampouco poderiam ser evitados os riscos da própria novidade.

Contudo, todos aprendemos muito com esta primeira rodada de estudos de caso. Enfim, todas as equipes participantes puderam discutir o trabalho em si e os seus resultados, trazendo contribuições relevantes para o apuramento da base metodológica e dos métodos e procedimentos de continuidade do programa.

O teste seguinte será o da apreciação da relevância e pertinência destes produtos por seus destinatários. Leituras críticas, aproveitamento de sugestões na prática, comparações com outras experiências poderão acrescentar novas lições aos coordenadores e técnicos do Projeto e às equipes de analistas que dele participam. E o que se espera com a entrega destas publicações.

Divonzir Arthur  
Gusso Diretor do  
INEP

## **SUMARIO**

### **INTRODUÇÃO: ESTUDO DE CASO, 1 1**

### **CAPÍTULO I: OBJETIVO E METODOLOGIA DA PESQUISA, 15**

OBJETIVO E DELINEAMENTO GERAL DA PESQUISA, 15

PRESSUPOSTOS BÁSICOS, 17

PROCEDIMENTOS, 18

### **CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZAÇÃO, 21**

SÃO PAULO, 21

O Estado, a Região Metropolitana e o Município de São Paulo, 21

A Complexidade do Município, 23

O Desenvolvimento de São Paulo, 23

O Perfil Demográfico, 25

O Atendimento Urbano, 26

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 27

A Questão Orçamentária: Custos de Projetos Pedagógicos, 27

A Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação, 30

Rede de Escolas - Modalidades de Ensino, 33

Escolas Visitadas, 36

Docentes e Especialistas, 38

DIAGNÓSTICO INICIAL, 39

POLÍTICA NORTEADORA - AÇÕES DESENCADEADAS, 40

Democratização da Gestão, 41

Democratização do Acesso, 44

Nova Qualidade de Ensino, 45

Educação de Jovens e Adultos, **47**

### **CAPÍTULO III: O PROJETO DA INTERDISCIPLINARIDADE, 49**

CONSIDERAÇÕES GERAIS, 49

INFLUÊNCIAS TEÓRICAS, 51



CONFIGURAÇÃO DO PROJETO - ETAPAS, 57 O

Estudo da Realidade Local, 58

O Tema Gerador, 59

A Construção dos Programas, 60

METODOLOGIA DE TRABALHO E DE ENSINO, 62

**CAPÍTULO IV: IMPLANTAÇÃO DO PROJETO, 65**

CAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO, 65

ADESÃO DOS EDUCADORES, 70

IMPLANTAÇÃO NAS ESCOLAS, 73

Estudo Preliminar da Localidade, 74

Escolha do Tema Gerador, 77

Construção do Programa, 79

AÇÕES DE APOIO, 82

CAPÍTULO V: DIMENSÕES PRINCIPAIS, 85

FILOSOFIA, 85

GESTÃO, 87

ASPECTOS PEDAGÓGICOS, 88

CAPÍTULO VI: ASPECTOS CONCLUSIVOS, 91

RESULTADOS GERAIS DA REDE DE ENSINO, 91

Ampliação da Oferta de Vagas, 91

Melhoria do Aproveitamento dos Alunos, 92

CONSIDERAÇÕES ESPECÍFICAS SOBRE O PROJETO DA INTERDISCIPLINARIDADE, 95

Efeitos Principais, 96

Pontos Críticos, 1 02

Ações de Sustentação, 104

Indícios de Continuidade, 106

Considerações Finais, 1 07

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 11 1**

"Severino, retirante, muita diferença faz entre lutar com as mãos e abandoná-las para trás, porque ao menos esse mar não pode adiantar-se mais."

João Cabral de Melo Neto

# *E* **STUDO DE CASO**

## **INTRODUÇÃO**

Diante do quadro problemático em que se encontra a educação no País, especialmente em relação ao ensino fundamental, o imobilismo de algumas administrações se contrapõe à existência de um movimento de busca de saídas, concretizado por experiências e inovações isoladas, levadas a efeito em diferentes regiões do País.

Considerando o possível alcance dessas experiências, o INEP se propôs a registrar, avaliar e divulgar esses trabalhos, para que possam servir como pontos de partida ou referenciais para tomadas de decisão na formulação de políticas públicas no âmbito de municípios.

O Projeto da Interdisciplinaridade no Município de São Paulo foi investigado pelo CENPEC nessa direção, com vista a fornecer uma visão abrangente do seu significado. O problema seria desvelar as diversas faces do projeto, em termos de justificativa, beneficiários atingidos, dificuldades encontradas e contribuições ou soluções para os pontos críticos que pretendeu enfrentar.

No ponto de partida, considerava-se este projeto como uma inovação restrita ao âmbito pedagógico. Haveria, então, um espaço maior na investigação para a discussão teórica da própria interdisciplinaridade e para se perceber, nos caminhos do discurso teórico, a compreensão dos professores a respeito, bem como a tradução prática do conceito em ação pedagógica.

A recuperação do relato desta experiência parecia difícil, à primeira vista, não só pela alocação do projeto em diferentes escolas da rede municipal, como também pelo fato de seus mentores não atuarem mais na administração, uma vez que foram substituídos, pelas eleições municipais de 1992, por um novo quadro cujo direcionamento político é antagônico ao da administração anterior.

Esse esboço inicial não correspondeu exatamente à realidade do projeto. A questão teórica, ainda que importante, deslocou-se da discussão rigidamente conceitual para o entendimento de como a interdisciplinaridade, da forma que é concebida, toma corpo e concretiza-se na operacionalização. O aspecto pedagógico, por sua vez, não é o único ou principal parâmetro da inovação, já que a dimensão filosófico-política que a fundamenta permeia as suas várias dimensões.

No processo de investigação, foi-se ganhando clareza a respeito da articulação do projeto a uma série de outras medidas implantadas. O recorte sobre a interdisciplinaridade não fecha, em nenhum momento, a sua complexa trama de relações com as outras faces de intervenção da Secretaria Municipal de Educação, no sistema de ensino do município.

Por se tratar de um projeto complexo, inserido numa realidade também complexa, o seu retrato vivo, pretendido pela investigação, só seria possível em outras condições de trabalho, especialmente no que se refere ao prazo estabelecido para a sua realização e ao momento em que ele ocorreu. Os dois meses, acordados com o INEP, não deram conta de um estudo na profundidade e abrangência que seriam necessárias. Além disso, o estudo desenvolveu-se no momento em que as escolas estão sendo avaliadas pela nova administração, aguardando orientações para retomar, prosseguir ou interromper os seus projetos.

Entretanto, considerando as suas limitações, este estudo pretende fornecer uma visão geral, mas não superficial, da proposta em questão.

Com essa preocupação, organizaram-se, em capítulos, as informações consideradas, pelos pesquisadores como as mais significativas.

**Metodologia, capítulo I** - explicita o caminho desta investigação, a partir da metodologia pré-estabelecida, delimitando pressupostos básicos e procedimentos utilizados para a coleta, análise e interpretação de dados.

**Contextualização, capítulo II** - pretende situar o entorno do projeto. Por isso descreve desde a caracterização do município até questões sobre custos do projeto, passando pela organização da Secretaria Municipal de Educação e informações sobre a sua rede de escolas. Ainda que não exatamente nessa ordem, o que se espera é que, num direcionamento que vai do mais amplo ao mais específico, o leitor possa ter elementos para situar o projeto.

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

**O Projeto da** Interdisciplinaridade, capítulo III - apresenta os seus contornos dentro dos parâmetros da fundamentação com que foi organizado e divulgado. Neste sentido, o leitor poderá, com maior clareza, entender o seu percurso.

Processo de Implantação, capítulo IV - trata exatamente desse percurso. Nele, busca-se apresentar o projeto vivido por seus agentes. A exposição organiza-se com base em documentos e, principalmente, em informações e depoimentos dos participantes.

Dimensões Principais, capítulo V - coloca, de forma descritiva e interpretativa, dimensões destacadas do projeto, escolhidas sob o critério de que são importantes para a compreensão dos leitores, bem como para a utilização de possíveis interessados decisores de políticas públicas na implantação de inovações similares.

Aspectos Conclusivos, capítulo VI - traz o quadro provisório de conclusões dos pesquisadores sobre o projeto. Provisório, porque estudos novos e/ou mais abrangentes poderão revelar aspectos não captados no presente e geradores de conclusões outras e complementares às apresentadas. São aspectos, todavia, relevantes no âmbito da investigação realizada e esclarecedores, uma vez que tiveram origem em cruzamento entre dados, compreensão dos pesquisadores e referencial teórico consultado.

Finalmente cabe afirmar que a investigação sobre o Projeto de Interdisciplinaridade foi desafiante em todas as suas etapas. Deparamo-nos com uma inovação ligada, sim, à preocupação com melhoria de qualidade do ensino, mas, principalmente articulada à formação dos educandos para a transformação social.



# **OBJETIVO E METODOLOGIA DA PESQUISA**

## **OBJETIVO E DELINEAMENTO GERAL DA PESQUISA**

Este estudo foi realizado com o objetivo de investigar o Projeto da Interdisciplinaridade no município de São Paulo, de modo a explicitar o significado dessa inovação educacional, o seu processo de implantação e os resultados alcançados.

A metodologia da pesquisa indicada pelo INEP foi o "estudo de caso", como caminho mais adequado para a análise de inovação selecionada. Nela, cada caso, de maior ou menor abrangência, configura-se como fenômeno particular inserido e relacionado a uma totalidade maior.

O caso a ser estudado significou um programa amplo e de difícil recorte, uma vez que fazia parte de uma série de medidas articuladas que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo desencadeou para responder aos problemas detectados por ela no início da gestão iniciada em 1989.

O delineamento inicial do trabalho foi fruto de um primeiro passo exploratório sobre informações, através do qual se percebeu que o projeto não seria conhecido em totalidade se o seu estudo fosse centrado nos dados de um conjunto de escolas participantes, mas somente se partisse de elementos mais abrangentes e explicativos sobre o seu significado. Isto porque ele não se restringiu a uma intervenção de alcance restrito ao âmbito escolar, mas representou uma dimensão importante da política educacional implantada.

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

Por outro lado, ainda que se considerasse indicado partir da operacionalização do projeto, em sala de aula e na escola, para depois referi-lo aos seus parâmetros direcionadores, este era um caminho impraticável no momento em que se realizou a investigação: início do ano letivo, quando os vários projetos das escolas encontravam-se estacionados, em compasso de espera, no aguardo de novas orientações, por parte da administração atual, que está em seus primeiros meses de gestão.

Optou-se, assim, por buscar uma visão global do projeto, através do estudo de documentos e do maior número possível de entrevistas, equacionado no tempo disponível, com pessoas ligadas ao projeto.

Foram estudados, em sua quase totalidade, os documentos produzidos pelos órgãos centrais e regionais da Secretaria Municipal de Educação, e alguns outros, elaborados pelas escolas.

Os profissionais entrevistados são pessoas de competência reconhecida na rede municipal de ensino de São Paulo ou na docência universitária. Relacionaram-se com o projeto e influenciaram os seus rumos, seja no âmbito da escola, dos órgãos regionais (NAEs), na direção do órgão central da Secretaria (CONAE) ou na assessoria que a Universidade prestou ao projeto. Foram selecionados a partir de indicações feitas por dirigentes dos órgãos centrais das duas administrações (anterior e atual) e de referência encontradas nos documentos produzidos.

Todos foram receptivos à prosposta do estudo, forneceram informações importantes, cederam documentos e apontaram pistas pertinentes para o prosseguimento do trabalho.

No percurso, o estudo de documentos precedeu e complementou depoimentos, sendo que o planejamento das entrevistas foi flexível, alterando-se conforme a necessidade de novos dados ou confronto de informações.

Não foi simples reviver o projeto num momento em que ele está no silêncio. Recuperar a sua vida, contando com dados e relatos sobre o vivido, exigiu interpretar para recontar, o que é diferente de registrá-lo num momento do seu acontecer dinâmico.

Foi nesse movimento de escuta e estudo, enriquecido, inclusive, por observações em duas escolas e permeado por discussões e interpretações, que se construiu a visão geral dos pesquisadores. Não se estabeleceram conclusões definitivas, respeitando os limites da investigação, mas sim, afirmações pertinentes e fundamentadas nos dados e nas relações apreendidas.

## PRESSUPOSTOS BÁSICOS

A grande linha norteadora foi descobrir o projeto em si, afastando-se hipóteses iniciais de interpretações dos pesquisadores, na fase de levantamento de dados, e construindo-se, gradualmente, hipóteses de trabalho para orientar interpretações e análises. A lógica do processo foi estabelecendo liames entre os dados para se chegar à compreensão do objeto de estudo.

O referencial teórico-metodológico que balizou e referendou os passos principais da investigação foi selecionado entre as fontes indicadas pelo INEP e no quadro de autores e trabalhos que o CENPEC vem utilizando para estruturar a sua própria rota para investigações do tipo estudos de caso.

Optou-se por não pinçar fragmentos desses trabalhos, à guisa de citações, mas por indicá-los na bibliografia como estudos que podem fornecer pistas para investigações semelhantes, nas quais a flexibilidade de procedimentos deve associar-se a certos parâmetros de rigor metodológico.

Como consequência dos eixos estabelecidos nesses parâmetros, os pressupostos básicos assentados para o direcionamento do trabalho foram os seguintes:

- Uma metodologia não se define, a priori, por uma coleção de técnicas e instrumentos, mas se estrutura por princípios e pela lógica que permeia toda a investigação.
- Na delimitação de um caso particular, que não é necessariamente inédito ou irrepetível, o que o caracteriza é o interesse singular que ele desperta.
- O estudo de uma experiência inovadora deve levar em consideração a interação e as influências recíprocas dos componentes presentes na situação.
- O corte realizado na delimitação do caso, e que o configura como mais ou menos amplo, coloca limites à investigação e sugere procedimentos que devem ser selecionados e priorizados coerentemente.
- É preciso situar os atores envolvidos, em função de suas expectativas e valores, já que aquilo que expressam tem sempre um sentido contextualizado, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, que precisa ser desvelado.
- O tratamento qualitativo deve garantir a complementaridade das observações e as diferentes perspectivas de interpretação dos pesquisadores, a fim de conferir às análises credibilidade e validade.



- A análise do material coletado exige redução de informações em categorias e tópicos, que serão gerados no exame contextualizado dos elementos obtidos.
- É importante reconhecer e considerar os aspectos de intuição e subjetividade dos pesquisadores no processo de selecionar e interpretar informações e categorias.
- As interpretações e análises devem ser relatadas através de linguagem simples, precisa e clara, ilustrada por exemplos ou "falas" dos participantes, tentando estabelecer aproximações entre a experiência relatada e a do leitor.
- Deve ser considerada a hipótese de replicabilidade da inovação ou de parte dela, o que exige cuidado na sua contextualização, para permitir, ao possível usuário, o estabelecimento de relações consistentes entre os dados apresentados e a sua própria realidade.

## PROCEDIMENTOS

A pesquisa desenvolveu-se em três fases:

- exploratória, em que se deu uma primeira organização do trabalho, levantamento e busca de documentos publicados sobre o projeto em questão e identificação de órgãos, instituições e depoentes que seriam consultados, contribuindo, assim, para a focalização das questões que mereceriam estudo detalhado;
- investigação focalizada, em que se recorreu a instrumentos como questionários, roteiros de entrevistas, visitas e observação para coleta sistemática de dados;
- análise, interpretação e apresentação dos resultados, fases em que os dados e as informações obtidas foram registradas e intencionalmente agrupadas por temas e tendências convergentes e divergentes. Foram-se estabelecendo relações entre as questões levantadas, dando-lhes significado. Falas dos entrevistados, que clareavam momentos significativos do projeto foram citadas, no sentido de ratificar as análises constatadas.

Na fase exploratória, os procedimentos adotados foram:

- leitura crítica dos documentos publicados pela SME;
- leitura de textos teóricos que subsidiaram o projeto;
- entrevistas com profissionais que exerciam funções decisórias e técnicas por ocasião da implantação do projeto e, ainda, com aqueles que exercem essas mesmas funções na atual administração.

Na fase da investigação focalizada os procedimentos utilizados foram:

- ajuste do foco de estudo a partir dos dados da fase exploratória;
- seleção de pessoas a serem entrevistadas, segundo critérios específicos para cada grupo estudado: assessores do projeto, técnicos de órgãos centrais e intermediários e de unidades escolares, professores, alunos e pais. A seleção baseou-se no critério de possibilitar o conhecimento do processo de trabalho realizado nos vários órgãos e instituições, das posições desses agentes em relação ao projeto e sua implantação, bem como os efeitos da inovação instalada;
- distribuição das tarefas entre os membros da equipe de pesquisadores, constituída de três elementos.

Os depoimentos e as informações foram colhidas através de:

- entrevistas (93) com professores de universidade, profissionais decisores e técnicos de órgãos centrais e intermediários das duas administrações, técnicos e professores e alunos de unidades escolares que aderiram ou não ao projeto;
- questionários (35) aplicados a alunos e professores de escolas que aderiram ao projeto;
- reuniões (5) com supervisores, diretores, professores, pais e alunos. Cabe ressaltar que, dentre as reuniões citadas acima, uma delas se refere à Reunião de Conselho de escola, com a presença de 50 pessoas.
- visitas (2) a duas escolas que aderiram ao projeto. Além da coleta de depoimentos, a visita permitiu, aos pesquisadores que permaneceram nas escolas por vários períodos, realizar observações para conhecer, de perto, a realidade escolar.

Os instrumentos auxiliares elaborados para a coleta de dados foram:

- questionário para professores, abordando questões relacionadas a dados pessoais, trajetória profissional e questões abertas sobre sua atuação e visão do projeto;
- questionário para alunos, com identificação de sexo, idade e série estudada, bem como questões abertas que pudessem dar pistas das mudanças percebidas em relação à escola e aos seus professores por ocasião do projeto;
- roteiro para entrevistas individuais, orientado de forma que o entrevistado pudesse discorrer espontaneamente sobre os fatos, sentimentos e aspirações que marcaram sua trajetória de experiência no projeto;
- roteiro de entrevistas coletivas com alunos, no intuito de retomar e clarear o questionário aplicado.

**Na fase de análise e interpretação dos dados**, os procedimentos adotados foram desencadeados a partir de três eixos centrais;

- a filosofia norteadora do projeto, identificando-a e percebendo em que medida ela é compreendida e compartilhada por todos os envolvidos no processo;
- a nova concepção da gestão introduzida: sua caracterização e sua interferência na alteração das relações de poder, tanto no sistema quanto na organização escolar;
- os aspectos pedagógicos redefinidos e alterados pelo projeto: sua identificação e significado para professores e alunos.

A comparação, o relacionamento e a triangulação dos depoimentos, percepções e práticas dos vários sujeitos investigados indicaram novos eixos ou categorias de análise, possibilitando explicitar nuances importantes do projeto.

Entretanto, a análise e interpretação dos resultados não são conclusivas. Pretendem, sim, apontar caminhos e levantar novas questões, que poderiam ser mais sistematicamente explorados em outros estudos, em vista da complexidade e abrangência do caso estudado.



# CONTEXTUALIZAÇÃO

## SAO PAULO

### **O Estado, a Região Metropolitana e o Município de São Paulo**

O Estado de São Paulo localiza-se na região Sudeste do Brasil, ocupando uma área de 248.600km<sup>2</sup>. Com uma economia vigorosa, baseada em atividades agrícolas e industriais, o Estado possui cerca de 31 milhões de habitantes.

São Paulo é um misto de várias culturas, representadas inicialmente pelos colonizadores portugueses, acrescidas por escravos vindos da África e, posteriormente, por várias levas de imigrantes estrangeiros (italianos, espanhóis, alemães, japoneses, árabes, judeus), tendo sofrido, mais recentemente, a influência de migrantes provenientes de outras regiões do País.

A região metropolitana de São Paulo é formada por 38 municípios e estende-se por uma área de 8.000km<sup>2</sup>, com uma população de 15,2 milhões de habitantes. Cerca de 95% deste contingente concentra-se em 40% da área, formando uma zona urbana contínua, em cujo centro está a cidade de São Paulo.

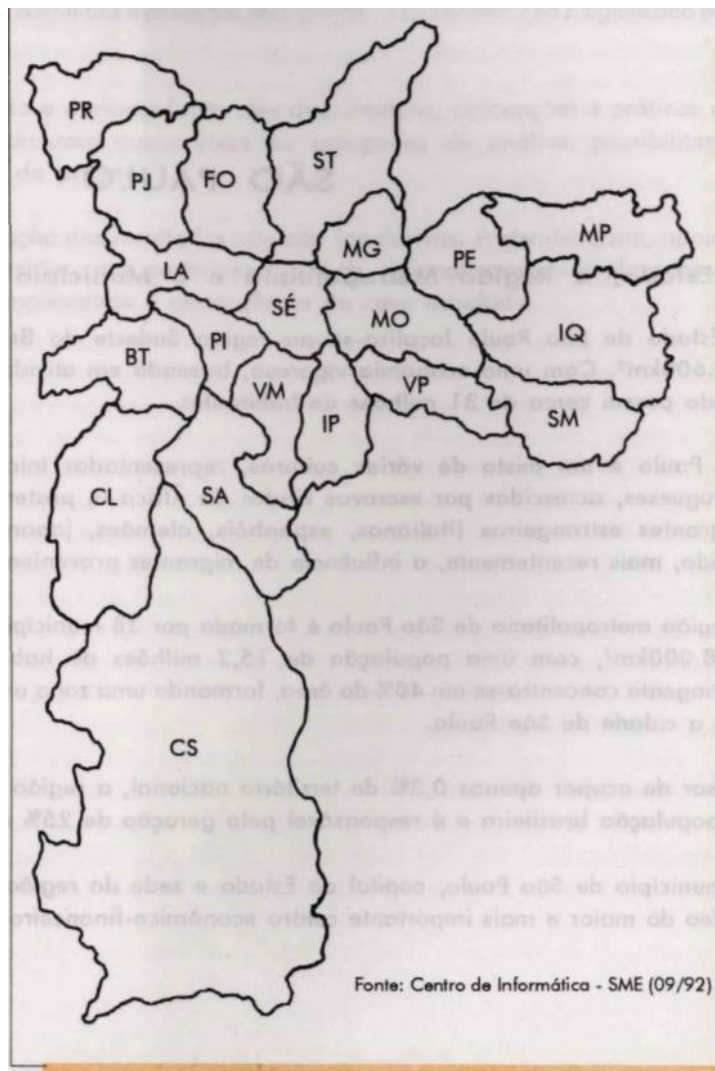
Apesar de ocupar apenas 0,3% do território nacional, a região metropolitana concentra 10% da população brasileira e é responsável pela geração de 25% das receitas do País.

O município de São Paulo, capital do Estado e sede da região metropolitana, constitui-se o núcleo do maior e mais importante centro econômico-financeiro do País. Com 9,5 milhões de

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

habitantes e 1.509km<sup>2</sup> de área, o município é subdividido em 20 Administrações Regionais, a saber:

Butantã (BT)  
Campo Limpo (CL)  
Capela do Socorro (CS)  
Freguesia do O (FO)  
Ipiranga(IP)  
Itaquera (IQ)  
Lapa (LA)  
V. Maria/V. Guilherme (MG)  
Mooça (MO)  
São Miguel Paulista (MP)  
Penha(PE)  
Pinheiros(PI)  
Pirituba/Jaraguá (PJ)  
Perus (PR)  
Santo Amaro (SA)  
Sé (SÉ)  
São Mateus (SM)  
Santana (ST)  
V. Mariana (VM)  
V. Prudente (VP)



### A Complexidade do Município

As Regionais citadas guardam entre si diferenças e semelhanças, assim como evidenciam diversidades e contrastes internos, próprios de um município bastante complexo.

Recente ciclo de debates na cidade<sup>1</sup> discutiu São Paulo em suas múltiplas dimensões, ou seja, enquanto cosmopolita, provinciana, consumidora, trabalhadora, empreendedora, solidária, desumana, carente, participante e promissora. Todos esses aspectos interagem e dificultam a identificação de São Paulo, que não tem uma face única. Exige esforços para o desvendamento de seu aparente caos, cuja lógica não agrupou os seus traços em compartimentos, mas estruturou-os em mosaico que, sem misturar ou integrar, aproxima e intercepta dimensões de prodigalidade e riqueza com deterioração e perversa exclusão social.

A articulação dos contrastes se faz no próprio processo de desenvolvimento capitalista do País, que sempre teve São Paulo como alavanca e eixo central.

A cidade, metrópole que aglutina pessoas das várias regiões do mundo e do País, promove condições para o desenvolvimento de tecnologias de ponta, apresenta o mais abrangente mercado de trabalho do País e o mais avançado centro intelectual e cultural.

São Paulo é a cidade dos metrô, dos viadutos e construções arrojadas, de bairros arborizados onde se abrigam mansões, de parques e jardins, teatros e restaurantes, agitada vida noturna, das múltiplas e diferenciadas oportunidades de educação e ensino, da pré-escola ao 3º grau. Mas, ela também exhibe altos índices de desempregados, de sem-teto, de pessoas que vivem em cortiços, favelas e debaixo de viadutos, de crianças de rua, de doentes com precário ou nenhum atendimento, de poluição ambiental, insegurança, medo, violência urbana, enfim, de aguda miséria.

### O Desenvolvimento de São Paulo

"A paisagem paulista, produto em constante transformação, é reflexo de um processo histórico cuja lógica perversa eliminou ou desvirtuou traços essenciais das forças naturais e sociais que condicionaram sua fisionomia. Do clima equilibrado, dos rios piscosos e das araucárias que

1. São Paulo Foca o Foca, Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)/Shopping News, jan./92.

teriam povoado as margens do Tietê, do Pinheiros e do Tamanduateí, restaram apenas referências toponímicas. O solo argiloso, suporte perfeito para o assentamento urbano, teve essa capacidade limitada pela perda do seu contraponto natural, as amplas várzeas drenantes. Os vestígios da casa de taipa, da senzala e dos tropeiros foram apagados pelo gosto eclético da Capital dos Fazendeiros. A perspectiva de progresso, apontada em 1929 pelo Edifício Martinelli, é traduzida na "São Paulo não pode parar" de 1956, que se sobrepôs à Metrópole do Café e trouxe consigo as periferias mal-acabadas, onde a única dimensão urbana estava no espírito coletivo que germinou lutas populares. A própria memória documental desses períodos é dispersa e incompleta, denotando características de uma sociedade autofágica. Nas ruas barulhentas e congestionadas de hoje, as referências naturais e construídas aparecem camufladas por uma parafernália de apelos ao consumo que contribuem bastante para acirrar o distanciamento entre cidadão e gestão do processo de transformação da paisagem.

"Predatório desde o período colonial, o avanço do capitalismo no Brasil não diminui a destruição do meio ambiente. Epicentro deste processo, São Paulo constitui exemplo flagrante das agressões e desperdícios das mais variadas e profundas naturezas. O caos urbano tem uma lógica que é necessário reverter."(São Paulo Crise e Mudança, p.78).

O desenvolvimento da cidade foi grandemente marcado por alterações populacionais, em consequência de diferentes ciclos econômicos: o comércio do café, o desenvolvimento da manufatura no período compreendido entre as duas grandes guerras, o crescimento industrial nos anos 50 e 60, o boom econômico da década de 70 e a grande depressão dos anos 80.

Já a partir da década de 70, verifica-se redução no seu ritmo de desenvolvimento industrial e, ao mesmo tempo, expansão das atividades ligadas ao comércio e serviços. Nos últimos anos, o pólo industrial tem se deslocado para outras cidades do interior do Estado, o ritmo de crescimento populacional diminuiu e o empobrecimento atingiu grandes parcelas da população.

Os novos pólos interioranos de produção industrial, com vantagens quanto à produtividade e infra-estrutura básica, fazem de São Paulo uma opção menos atraente, ao mesmo tempo em que na cidade vai se reforçando o setor terciário da economia, com aumento de instituições de crédito e bancos, centros empresariais e comerciais, além da presença, na região metropolitana, de 60% das sedes das empresas multinacionais no País.

A acentuação dos contrastes de riqueza, alta tecnologia, sofisticação e especialização convivendo com o incremento de massas de trabalhadores pauperizados e excluídos dos benefícios sociais pode ser a característica desse novo modelo de desenvolvimento.

### **Perfil Demográfico**

A cidade, que geograficamente se assenta em território irregular, com várias montanhas e pequenos vales, adotou um padrão urbano que, inicialmente, distribuiu a população mais pobre nas áreas periféricas. Grande parte dos trabalhadores mora longe dos seus locais de trabalho, em áreas "dormitórios", carentes de serviços urbanos.

O centro mais tradicional, entretanto, sofreu um gradual processo de decadência, à medida que novos pólos comerciais e de serviços foram implantados. A nova tendência urbana tem mostrado incremento populacional em áreas mais centrais, apesar da transferência dos grupos mais ricos para bolsões privilegiados de periferia ou para municípios vizinhos, como Cotia e Santana do Parnaíba. E a pobreza que avança para regiões centrais, cujo indicador mais contundente é o encortiçamento de vários bairros já consolidados. Nesse processo, verificou-se adensamento diferenciado, por encortiçamento em regiões mais centrais e verticalização de alguns bairros, sem baixar o crescimento populacional do anel periférico. A busca da casa própria, em regiões distantes do centro, esvaziou-se nos últimos anos, por conta de dificuldades legais ao loteamento clandestino, redução na oferta de lotes e de financiamentos para o setor de habitação popular, aumento nos custos de transporte e nos preços de materiais de construção.

No mesmo espaço, portanto, passaram a viver, sem conviver, diferentes grupos sociais, numa relação conflitiva e ameaçadora, multiplicando problemas urbanos e fazendo surgir sofisticados equipamentos de segurança em torno de casas e condomínios residenciais.

Em relação ao crescimento populacional, a taxa anual de 1,2%, aponiada pelo censo de 1990 (dados preliminares), bem menor do que os 3,7% da década de 70, contrariou a previsão catastrófica de explosão demográfica para o final do século.

A queda da taxa geométrica decorre de fatores diversos, como o processo de deslocamento de atividades econômicas do município para o interior. Outro elemento explicativo situa-se na tendência geral, verificada no País, de queda nas taxas de fecundidade; o decréscimo na taxa, por sua vez, articula-se a aumento da faixa adulta e de idosos na população.

A queda verificada nas taxas de crescimento, que pode também ser tomada como tendência ao equilíbrio e possibilidade de previsão e controle de problemas, deve, contudo, confirmar-se através de outros indicadores.



Nesse quadro, imporia destacar que o crescimento populacional, em números absolutos, é ainda bastante significativo. Numa cidade como São Paulo, fortes aumentos populacionais, conjugados à nova composição etária que se delineia, resultam em problemas urgentes de atendimento. Há necessidade de criação de empregos, equipamentos urbanos específicos para a população idosa, ampliação e melhoria do atendimento educacional, que não cobre a demanda da população mais jovem.

Esse expressivo aumento criou novas demandas que se conjugam àquelas trazidas pelo novo padrão de ocupação do espaço, que revela a crise econômica e a expansão do empobrecimento de largas parcelas da população.

### **Atendimento Urbano**

As necessidades e o atendimento devem ser esclarecidos no referencial preliminar e geral do padrão de vida da população, que se inscreve no modelo de concentração de riqueza do País. Assim, do total da renda da região metropolitana, 30% vão para os 10% mais ricos, enquanto que 5% dessa renda distribui-se entre os grupos mais pobres. Entende-se como famílias pobres aquelas que auferem até um salário mínimo per capita, sendo que em 1987 a proporção de famílias pobres era 42,1% (Dados Sempla, 1991).

A população mais pobre, bastante numerosa, vive situações graves em termos de atendimento urbano. O saneamento básico ainda é deficiente, com indicação de cobertura total da rede de água nos subdistritos mais consolidados e centrais e de 65% em áreas mais periféricas. Nessas regiões mais pobres, o índice de rede de esgotos varia de 1% a 30%.

Tais problemas, associados à baixa renda, refletem-se nas condições de saúde, principalmente no caso das crianças pequenas, de favelas, cortiços e periferias, onde se apresentam os maiores índices de mortalidade infantil do município. Essa mesma parcela da população também enfrenta os déficits de vagas para atendimento escolar: o sistema público de ensino absorve de 74% a 84% da demanda.

Com a expansão da cidade, os serviços de água, esgotos, eletricidade, gás e telefonia tornam-se caros e pouco produtivos. Assim, só conseguem atingir algumas regiões distantes do centro e densamente povoadas se for alto o nível de renda de seus habitantes.

Todos os fatores que se complementam para explicar o modelo de expansão instalado fizeram surgir e

aumentar as habitações inadequadas, incluindo as favelas, que se localizam principalmente em terrenos públicos. Nessa direção, cada vez mais fica difícil priorizar e responder às necessidades, assim como fica maior a cidade clandestina, aquela que não está registrada no Mapa Oficial do Município (MOC) e no Cadastro de Propriedade Urbana (TPCL).

A Prefeitura de São Paulo, na administração que findou em 1992, construiu uma estimativa para calcular a população que vive nessas condições mais desfavoráveis. Calculou-a em 65% dos moradores, a partir de alguns registros e de indicadores sobre favelas, cortiços, imóveis e loteamentos irregulares ou clandestinos. É um dimensionamento básico, utilizado para organizar os complexos e numerosos problemas que se colocam para o atendimento das necessidades da população.

São Paulo deve resolver muitas situações graves, como trabalho, saúde, transporte, habitação, educação. Há também sérias questões ligadas ao equilíbrio ambiental, num município onde predominam espaços construídos e solo impermeabilizado, com insuficiência de parques e áreas verdes, ausência de soluções para a destinação final do lixo, onde se convive com enchentes do Rio Tietê e fragilidade de medidas de proteção aos mananciais.

Investimentos públicos, como suporte à modernização de setores relacionados ao capital multinacional, geraram vitalidade e deterioração na cidade. Grandes obras no setor viário, ao lado do desenvolvimento da indústria automobilística, permitiram aumento na circulação de veículos: dos 306 mil automóveis circulando em 1965, passamos a 4 milhões e 500 mil em 1989. (Fonte: Folha de S. Paulo, 8/11/89). Tal incremento, em contrapartida, não se fez acompanhar de solução para o transporte coletivo e contribuiu para a poluição do ar, um dos mais sérios problemas da capital paulista.

## A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

### **A Questão Orçamentária: Custos de Projetos Pedagógicos**

A diversidade de demandas por serviços públicos instala conseqüentes pressões sobre o orçamento municipal.

No orçamento da Prefeitura entram, como principais fontes de Receita, os Impostos Predial e Territorial (IPTU), Impostos sobre Prestação de Serviços (ISS) e transferência de cota-parte do ICMS. Com peso maior na cota do ICMS, essas parcelas, juntas, cobrem em torno de 55% da Receita Municipal.

Ao longo das últimas décadas, houve perda acentuada nas receitas tributárias, especialmente do IPTU. Além disso, nem todas as atividades do setor terciário são tributadas pelo ISS. Já a transferência de cota-parte do ICMS superou níveis alcançados anteriormente, principalmente pela elevação do percentual distribuído aos municípios, que passou de 20% para 25%. Por outro lado, o nível de atividade econômica do Estado influencia a arrecadação do ICMS e a transferência de sua cota-parte. No caso do município de São Paulo, tem havido tendência à redução desse índice, devido ao processo de interiorização da economia, e queda de valor, em termos reais, devido à crise econômica mais global.

O governo municipal dispõe de uma receita considerável e enfrenta uma multiplicidade de problemas que têm feito com que se busquem vias alternativas para obtenção de novos recursos, o que não diz respeito apenas ao município de São Paulo.

Considerando os problemas ligados ao endividamento, e já tendo amenizado o problema da Reforma Tributária, às prefeituras resta a necessidade de gerenciar de forma adequada seus próprios tributos.

Equilibrar recursos e enfrentar o desafio da complexidade de demandas é o que se faz presente para a Administração de São Paulo. No âmbito específico da Secretaria Municipal de Educação, aplica-se a mesma afirmação.

Os recursos destinados à educação correspondem a 25% da receita resultante de impostos e apurada na esfera do município, incluindo as recebidas por transferência; esses recursos devem ser aplicados em manutenção e desenvolvimento do ensino. Pela Constituição Federal de 1988, os municípios devem aplicar, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil.

Tais definições constitucionais foram traduzidas, no município de São Paulo, através de acordo com o governo do Estado. Considerando que São Paulo já possuía uma significativa rede de ensino fundamental, o acordo estabeleceu que o município deve assegurar a oferta de vagas para atender até 1/3 da demanda existente, ficando 2/3 sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação; quanto à educação infantil (crianças de 4 a 6 anos), a responsabilidade exclusiva pelo atendimento continuou com o Município.

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SAO PAULO

Nesse quadro, sem sair do percentual previsto, a gestão iniciada em 1989 reorganizou serviços e escalonou investimentos, dentro de seus critérios de prioridades.

Os recursos destinados a atividades "exceto pessoal", isto é, as despesas com materiais e serviços para a operação e manutenção da rede e de sua administração, passaram a representar 9,1% da despesa total (de 1983 a 1988 representavam 3,2%). Os recursos destinados a projetos (construções e reformas) não cresceram percentualmente, ficando em 11,4% da despesa total, apesar do grande crescimento em valores absolutos atualizados.

Os recursos destinados aos custos de pessoal foram elevados em 40%, em relação ao período de 1986 a 1988.

Em documento do SME, datado de janeiro de 1992 (Diretrizes e Prioridades para 1992 , ano 4, p.25-26), as escolas são orientadas com relação dos custos do Plano de Escola. Demonstra-se, como base para os demais cálculos, as despesas de custo-aluno por ano e por mês e considera-se os efeitos da Implantação do Novo Estatuto, que aumentariam o custo do pessoal em 38% e o custo geral em 33%.

Quanto ao custo de projetos pedagógicos, das escolas, explica-se que ele se concretiza em despesas com assessoria, horas excedentes para os professores e materiais de apoio.

Estima-se que os grupos de formação para capacitação permanente representam 35% do custo-escola total e os projetos especiais 21%, tomando por base o principal custo, que é o de horas excedentes.

A época, de 682 escolas havia 294 envolvidas em diferentes grupos de formação, 250 escolas em 130 projetos especiais e 91 escolas no Projeto Inter (Interdisciplinaridade via Tema Gerador).

Quase 90% dos custos referem-se às horas excedentes, que viriam a ser absorvidas, com o novo Estatuto, na jornada de tempo integral do professor (jornada de 30 horas, sendo 20 em sala de aula e 10 para atividades pedagógicas). Estes custos representam 3% dos custos totais da Secretaria com pessoal. O material de apoio representa 17% do material de consumo e 4% do material permanente adquirido pelas escolas.

### **A Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação**

Em 1989, a prefeita Luiza Erundina de Souza, eleita pelo Partido dos Trabalhadores, anunciava transformações na administração pública, na linha de uma nova prática para estruturar e consolidar um projeto de democracia.

Foram estabelecidas as seguintes diretrizes que orientaram a reforma de todo o sistema administrativo: participação popular, direito à informação, descentralização e desconcentração, valorização do trabalhador municipal, uso racional dos recursos humanos, materiais e financeiros pela Administração Direta, acessibilidade dos serviços, bens e equipamentos da Administração Municipal ao conjunto da população, desenvolvimento da cidadania, integração com os municípios da região.

E dentro desse movimento geral de intervenções na Prefeitura de São Paulo que se explica a atual estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SME). Toda a política educacional implantada justificou-se à luz de três princípios orientadores: participação, descentralização e autonomia.

A reestruturação administrativa realizada procurou concentrar os esforços da SME em ações mais diretamente ligadas ao trabalho de educação.

Inicialmente, houve uma delimitação de despesas, transferindo os gastos com saúde e merenda: o Departamento de Saúde Escolar (DSE) passou para a Secretaria de Higiene e Saúde (SHS) e a Coordenadoria de Alimentação e Suprimentos tornou-se responsabilidade da Secretaria Municipal de Abastecimento (SEMAB).

A Administração educacional reduziu e direcionou suas atribuições, reformulando também a composição e articulação dos seus órgãos centrais e regionais.

Como órgão central, além do Gabinete do Secretário, existe agora a Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa, (CONAE) que incorporou a antiga Superintendência Municipal de Educação (SUPEME) e também o Departamento de Planejamento e Orientação (DEPLAN), transformado em Diretoria de Orientação Técnica (DOT). Nessa fusão, intencionou-se um enxugamento de pessoal e articulação de funções, com vista ao tratamento conjunto das questões administrativas e pedagógicas.

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Os órgãos regionais, antigas Delegacias Regionais do Ensino Municipal (DREMs), de postos mais burocráticos do que supervisão pedagógica, transformaram-se em Núcleos de Ação Educativa (NAEs) e foram reforçados para o exercício de apoio às escolas, através da instalação de equipes técnicas constituídas por professores dos vários componentes curriculares.

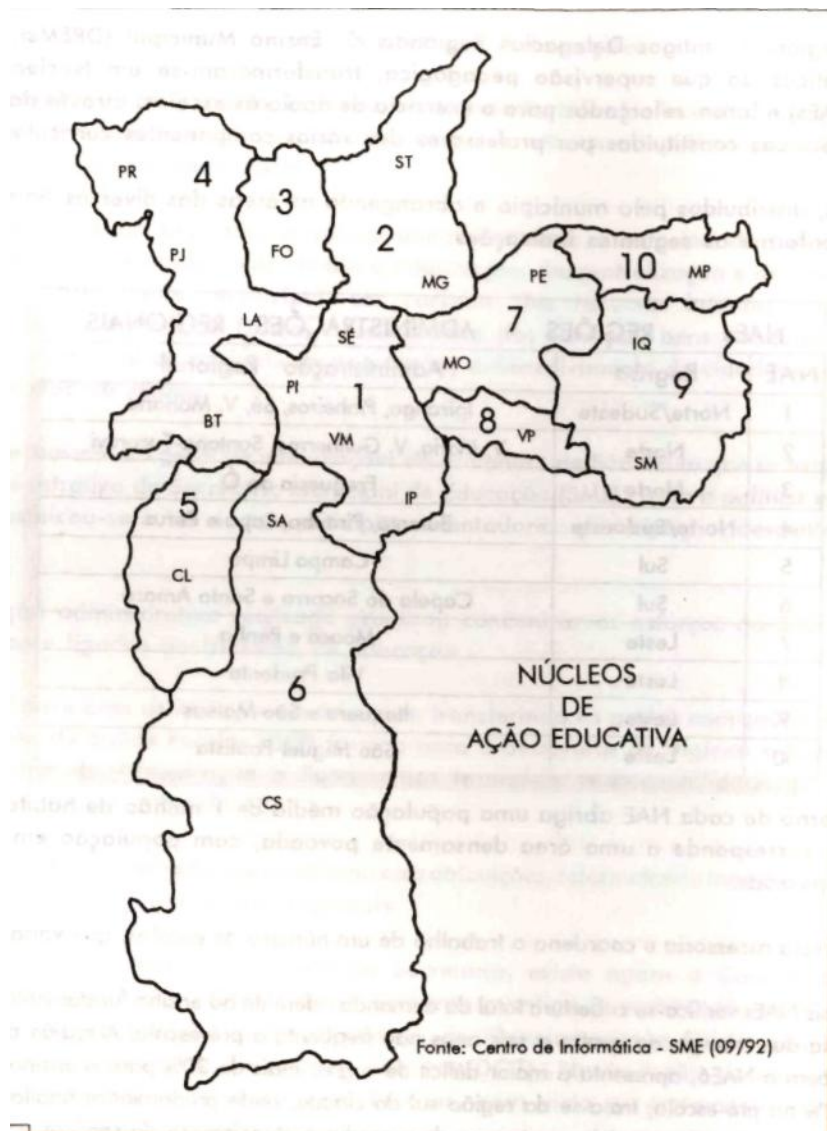
São 10 NAEs, distribuídos pelo município e abrangendo as áreas das diversas Administrações Regionais, conforme as seguintes indicações:

<b>NAEs - REGIÕES - ADMINISTRAÇÕES REGIONAIS</b>		
<b>NAE</b>	<b>Região</b>	<b>Administração Regional</b>
1	Norte/Sudeste	Ipiranga, Pinheiros, Sé, V. Mariana
2	Norte	V. Maria, V. Guilherme, Santana-Tucuruvi
3	Norte	Freguesia do Ô
4	Norte/Sudoeste	Butantã, Pirituba, Lapa e Perus
5	Sul	Campo Limpo
6	Sul	Capela do Socorro e Santo Amaro
7	Leste	Mooca e Penha
8	Leste	Vila Prudente
9	Leste	Itaquera e São Mateus
10	Leste	São Miguel Paulista

A área em torno de cada NAE abriga uma população média de 1 milhão de habitantes, sendo que o NAE1 corresponde a uma área densamente povoada, com população em torno de 2 milhões de pessoas.

Cada NAE presta assessoria e coordena o trabalho de um número de escolas, que varia de 50 a 90.

Em apenas dois NAEs verifica-se cobertura total da demanda referente ao ensino fundamental e, em todos eles, a maioria das crianças de quatro a seis anos não frequenta a pré-escola. A região do NAE5, que abrange também o NAE6, apresenta o maior déficit de vagas: mais de 30% para o ensino fundamental e mais de 70% na pré-escola; trata-se da região sul da cidade, onde predominam habitantes de baixa renda, vivendo em situação precária em termos de moradia e atendimento de serviços urbanos.



## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

### Rede de Escolas - Modalidades de Ensino

O atendimento escolar do município, da pré-escola ao ensino médio, é realizado por escolas particulares, estaduais e municipais. O setor público, que responde pela maior parte dessa oferta, incide, diferentemente, sobre as modalidades apontadas. A rede pública, referente ao ensino fundamental e ao ensino médio, ou de 1º e 2º graus, é predominantemente estadualizada; já a rede municipal responde mais pelas vagas em pré-escolas. Todo esse atendimento é, ainda, deficitário, já que, no município, se encontram fora da escola 443.521 (61,3%) crianças de quatro a seis anos e 344.973 (18%) de sete a quatorze fora da escola (dados de 1992).

Os dados das tabelas e gráfico a seguir indicam: o número de escolas de 1º e 2º graus estaduais e municipais (Tabela I); o número total de escolas da rede municipal em funcionamento, considerando a evolução desde 1984 (Tabela II); o atendimento por modalidade de ensino, nos mesmos referenciais de evolução (Tabela III); a distribuição de matrículas por modalidade de ensino em 1992 (Gráfico I e Tabela IV).

TABELA 1  
TOTAL DE ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS  
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - 1991

Tipo Administ.	1º Grau	1º e 2º Graus	Total
Estadual	620	299	968
Municipal	347	1	348

Fontes-CIE 1991/1992

SME - ATP/Centro de Informática

Os dados apresentados complementaram-se com outras informações referentes a 1992, obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) e ao Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Estado (CIE-SE-SP), permitindo a seguinte descrição:

O número de escolas municipais de 1º e de 2º graus (EMPG e EMPSG) representa a terça parte do correspondente à esfera estadual.



SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

TABELA 2

ESCOLAS EM FUNCIONAMENTO

Ti	1	1	1	1	1	1	1	1	1
n	9	9	9	9	9	9	9	9	9
E	2	2	2	2	2	3	3	3	3
M	2	3	6	7	9	1	1	1	2
E	2	2	2	2	3	3	3	3	3
M	8	9	9	9	0	3	3	4	5
E	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M									
E	1	1	1	1	2	5	5	5	5
M									
E	1	V	T	1	3	0	0	0	0
M	7			9	8				
T	5	5	5	5	6	6	6	6	6
o	3	4	8	9	3	5	5	7	8

Fonte: SME-ATP/Centro de Informática

Mês Base: Março

Nota: EMES: extintas em 27/01/89 (Decreto 27.633) - Os cursos do Ensino Supletivo passaram a funcionar nas Unidades Escolares, sob a coordenação da equipe técnica das EPMGs.

TABELA 3 ATENDIMENTO POR MODALIDADE DE

ENSINO

Modalidade	1	1	1	1	1	1	1	1	1
de Ensino	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Educação	1	1	2	1	2	2	1	1	2
Infantil	6	8	0	9	0	0	8	8	0
Ensino	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Fund.	9	2	3	2	2	4	5	7	9
Ensino	2	2	2	1	1	1	2	2	2
Médio				3					
Ensino	7	1	1	1	2	3	6	7	9
Fund.	7	1	4	8	1	5	1	3	5
							4		
- Suplencia	0	0	0	0	0	0	2	3	4
I		1	1	1			9	7	3
-	7	1	3	7	1	2	.	9	.
Educação	3	3	3	3	3	5	6	8	1
Especial	0	0	2	4	8	9	9	4	.
Total	5	6	6	6	6	7	7	1	8
	8	3	6	5	7	2	7		9

Fonte: SME - ATP/Centro de Informática Mês Base: Março

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

**TABELA 4**

REDE MUNICIPAL DE ENSINO - 1992

Distribuição (%) de Matrículas por Mod. Ensino  
(Desconsiderada Ed. Especial)

Modalidade de Ensino	Distribuição de Matrículas (%)
Educação Infantil	22,8
Ensino Fund. Regular	64,6
Ensino Médio	0,3
Ensino Fund. Supletivo	12,3
Total	100

Fonte: SME - ATP/Centro de Informática

Dos alunos matriculados no ensino fundamental (1º grau) na rede pública, ou seja, 1.550.000, 31% estão na rede municipal.

Quanto à oferta de ensino pré-escolar, ou educação infantil, embora a rede estadual ofereça 9.710 vagas na capital, é o município que responde por 73,3% do total de vagas no sistema público.

Além das 324 escolas municipais de educação infantil (EMEI), a rede conta com 91 classes funcionando em prédios que também abrigam escolas municipais de 1º grau (EMPG) e com 278 "classes comunitárias", que funcionam em entidades assistenciais, sem fins lucrativos. Tais classes resultam de convênios firmados para responder à necessidade de oferta de vagas. Pelo Decreto nº 28.312, de 23/11/89, institui-se o "Programa de Classes Comunitárias", no qual as entidades conveniadas cedem o espaço físico e a Secretaria Municipal de Educação fornece professores, material didático e merenda.

Essa forma de funcionamento de classes em entidades conveniadas estende-se a classes do ensino fundamental regular e do ensino supletivo.

Em **1989**, as escolas municipais de ensino supletivo (EMES) foram extintas e passaram a funcionar em unidades escolares do ensino regular e sob coordenação das equipes técnicas dessas EMPGs.

O ensino supletivo atende principalmente à Suplencia I, correspondente às 4 primeiras séries, e à Suplencia II, relativa às 4 séries finais do ensino fundamental.

A diminuição progressiva da suplencia de 2º grau, de responsabilidade do Estado, significou priorizar e acrescer o número de classes e vagas para o ensino fundamental regular e supletivo.

As escolas municipais de ensino para deficientes auditivos (EMEDA) mantiveram-se em número de cinco, verificando-se expansão de vagas para a educação especial, através de projeto que procurou integrar portadores de necessidades especiais à rede comum.

O trabalho da rede municipal se distribui de tal forma que a maioria de suas matrículas refere-se ao fundamental regular e à educação infantil. O atendimento no supletivo recebeu incremento significativo a partir de 1989, chegando a 12,3% da porcentagem de matrículas da rede municipal, em contrapartida aos 3,5% verificados em 1988. Essa expansão indica uma opção política da administração em relação à educação de jovens e adultos, cabendo acrescentar que os dados apresentados não incluem os alunos atendidos pelo MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, que em 1992 atendia a 1 8.766 alunos, funcionando em ação conjunta entre SME e movimentos populares, conforme dados publicados pela Secretaria Municipal de Educação (Construindo o Ensino Fundamental I, MOVA, São Paulo, 1992).

#### **Escolas Visitadas**

A fim de conhecer as características das escolas municipais em relação à sua organização técnico-administrativa-operacional, bem como seu funcionamento, localização e cursos, exemplifica-se abaixo duas escolas visitadas pela equipe de pesquisadores.

##### **Escola 1**

A Escola 1, num prédio com boa conservação, está localizada num bairro central da cidade, em meio a intenso fluxo de trânsito, à beira de terminal rodoviário e estação de metrô, com ocupação comercial e residencial. Trata-se de uma escola de 1º grau, com 12 salas de aula e dependências diversas (biblioteca, sala de professores, secretaria, quadra de esportes, sala de reuniões, sala de coordenação pedagógica, consultório dentário, cozinha e diretoria).

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Funciona das 7:00 horas às 23:00 horas, com 4 turnos, 45 classes e 1.567 alunos. Conta com 45 professores, 1 diretor, 1 assistente de diretor, 2 coordenadores pedagógicos, 1 secretário, 1 encarregado de sala de leitura, 1 instrutor de fanfarra, 3 auxiliares de direção, 2 escrivãos, 1 2 serventes, 2 vigias e 2 inspetores de alunos.

Os recursos materiais e didáticos existentes são: sala de leitura, vídeo, gravador, retro-projetor, copiadora, livros e revistas.

Dos alunos por ela atendidos, 1/3 se constitui de moradores do próprio bairro e 2/3 moram em outros bairros; estes últimos, para chegarem à escola, utilizam carro, ônibus ou metrô.

Os alunos têm atendimento odontológico na própria escola e recebem merenda escolar; 1/3 deles tem suprimento de material escolar.

Além da Associação de Pais e Mestres, a escola conta com o apoio do Conselho de Escola, cujas decisões são de caráter deliberativo.

### Escola 2

A Escola 2 está localizada num bairro novo, em expansão, ao lado de uma grande rodovia, nos limites do município de São Paulo. É um prédio de construção recente e boa conservação.

Funciona das 7:00 horas às 19:20 horas, com 3 turnos, 21 classes e 735 alunos. Conta com 24 professores, 1 diretor, 1 assistente de diretor, 2 coordenadores pedagógicos, 1 secretário, 1 escrivão, 1 1 serventes e 2 vigias.

Atende alunos da região que se locomovem a pé até a escola, num raio de 1 km, no máximo. É uma escola de 1º grau e conta com 7 salas de aula e dependências diversas (biblioteca, sala de professores, cozinha, quadra de esportes, um pátio coberto e outro descoberto, secretaria e diretoria num mesmo ambiente).

Os alunos recebem material escolar e merenda. Não há serviço odontológico, embora haja um trabalho preventivo.

Conta com o Conselho de Escola, de caráter deliberativo, e a Associação de Pais e Mestres.

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

### Docentes e Especialistas

A Rede Municipal de ensino apresenta um quadro de docentes e especialistas em número de 33.751. Desse total, 95% são professores em exercício, dos quais 77% possuem nível universitário.

Os especialistas são os coordenadores pedagógicos (990), diretores de escola (642) e supervisores escolares (14). Os 32.105 professores estão assim distribuídos:

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	
Distribuição de Docentes	
Categoria	Professores
	1991
Educação Infantil	7.653
1º Grau Nível I (1ª a 4ª séries)	14711
1º Grau Nível II (5ª a 8ª séries)	9.604
2º Grau	137
Total	32.105

Fonte: SME - CONAE/DRH

Deste contingente, são efetivos cerca de 62% dos professores de educação infantil, 59,5% dos professores de 1ª a 4ª séries, 40% dos professores de 5ª a 8ª séries. Os professores de 2º grau da única escola mantida pelo município são contratados em comissão.

Cada escola, nos seus recursos humanos, além do diretor, de um assistente de diretor, de dois coordenadores pedagógicos e um auxiliar de direção por período de funcionamento, conta com secretário de escola, auxiliar administrativo de ensino, oficial de administração geral, auxiliar de secretaria, inspetores de alunos, serventes escolares e vigia.

Por essa razão e pela estrutura física das escolas, em geral, adequada, o conjunto da rede é tradicionalmente considerado como um dos mais bem equipados e estruturados do País.



## DIAGNÓSTICO INICIAL

A equipe administrativa, que assumiu, em janeiro/89, a Secretaria da Educação, fez um diagnóstico da rede e constatou:

Em relação aos recursos materiais:

- faltavam 35.000 conjuntos de carteiras e cadeiras para alunos e mesas para professores;
- 60% dos prédios escolares apresentavam conservação deficiente;
- faltavam giz, material de limpeza, material de secretaria;
- o mobiliário escolar existente estava bastante avariado.

Em relação à demanda:

- o atendimento à demanda deixava fora da escola muitas crianças, na faixa da pré-escola e ensino fundamental;
- a existência de um número significativo de jovens e adultos analfabetos e, maior ainda, com menos de 4 anos de escolaridade;
- a população buscava formas de suprir as deficiências do ensino formal, criando alternativas diversificadas de práticas educacionais que não eram consideradas pelo sistema oficial.

Em relação ao processo educacional:

- índice de retenção em torno de 22%;
- reprodução de conteúdos fragmentados e compartimentalizados;
- o uso de livros didáticos como instrumentos principais do fazer pedagógico;
- vigência de uma educação desarticulada e disciplinar com marcas autoritárias;
- pouca interferência da comunidade escolar nos rumos de cada unidade;
- a não incorporação da experiência social e cultural dos educandos e da comunidade no processo de constituição e desenvolvimento do currículo;
- o imobilismo da escola, que quase sempre se acomoda à situação política vigente, aguardando soluções prontas, de fora para dentro e de cima para baixo;
- existência de alguns projetos pedagógicos em escolas isoladas.

Em relação à gestão de recursos financeiros:

- as dívidas com fornecedores estavam atrasadas, desde seis meses antes do término do governo anterior;

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

- a maioria das obras em andamento estava paralisada;
- os fornecedores de materiais de consumo e equipamentos não participavam mais das licitações;
- centralização dos recursos financeiros no gabinete do secretário e na Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE);
  - ausência de democratização das informações da área financeira.

Em relação à gestão da escola:

- a não vigência do Regimento Comum das Escolas, aprovado em 1985 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE);
- como consequência desta não vigência, a situação escolar dos alunos da rede municipal de ensino não estava regularizada junto ao CEE;
- a não implantação do Conselho de Escola, no sentido de democratizar as relações da Escola, como órgão deliberativo;
- a ausência de estatuto que atendesse especificamente o magistério.

Em relação aos recursos humanos:

- professores com alto grau de escolaridade, mas com problemas relativos a essa formação;
- 40% dos professores estavam exercendo suas funções precariamente em comissão;
- educadores alijados do vínculo profissional, pela punição sofrida na gestão anterior;
  - o diretor com marcas autoritárias no exercício de sua função;
- o professor com pouco espaço, enquanto agente do processo de produção do conhecimento, e com grande responsabilidade, enquanto agente de aplicação de diretrizes definidas fora da escola.

## POLÍTICA NORTEADORA - AÇÕES DESENCADEADAS

No início de 1989, os educadores da rede municipal de ensino recebiam o documento "Construindo a Educação Pública Popular", do Secretário de Educação, professor Paulo Freire, em que se apresentavam as principais diretrizes da SME.

A grande proposta era construir uma escola pública popular e democrática. Para tanto, três princípios básicos norteavam a política daquela administração: participação, descentralização e autonomia. Nesse sentido, a escola deveria ser revista, para que a transformação pretendida pudesse deslanchar.

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SAO PAULO

*"A escola deve ser um local tanto de elaboração e construção do conhecimento e organização política das classes populares, quanto de solidariedade de classe; um espaço onde se incentive a participação do povo na criação do saber, que é instrumento de luta na transformação da história; um centro irradiador de cultura, para que a comunidade não só se aproprie dela mas também a recrie.*

*"A união entre educação formal e educação não formal deve ser o novo espírito a animar a escola. Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem não se esgota na sala de aula, mas envolve a articulação de grupos, núcleos, associações, entidades, propiciando o debate de idéias, através do qual a organização popular sistematiza a própria experiência. Tudo aquilo que contribui para a formação da criança, jovens e adultos, enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social, deve ser considerado como prática educativa." (Construindo a Educação Pública Popular, ano 2, Introdução).*

A afirmação está assentada na visão da realidade social e educacional da SME sobre o Município de São Paulo e sobre as necessidades de atendimento e organização da maioria da sua população, pauperizada e alijada dos benefícios sociais.

Esse é o pano de fundo que justifica a política educacional proposta.

A fim de concretizar as diretrizes políticas da Secretaria Municipal de Educação, foi iniciado um plano global de intervenção que se concretizou nas seguintes prioridades:

- Democratização da gestão;
- Democratização do Acesso;
- Nova Qualidade de Ensino;
- Educação de Jovens e **Adultos**.

### **Democratização da Gestão**

**Para** democratizar a gestão da escola, fortalecendo a sua autonomia e instalando maior participação, considera-se necessário trazer alunos, pais, professores e funcionários **para** discutir e decidir sobre os rumos da escola.



Nessa direção, foram tomadas as seguintes medidas:

- Reestruturação técnico-administrativa da Secretaria Municipal de Educação;
- Criação e desenvolvimento de instâncias colegiadas:
- Colegiado Central
- Colegiado Intermediário
- Colegiado dos NAEs
- Conselho de Escola

Neste colegiado, o Conselho de Escola constituiu a base na proposta da gestão democrática e foi intensamente otimizado pela administração. Ele deveria crescer em seu poder de decisão sobre as questões estruturais e pedagógicas das escolas, interferindo organizadamente nos destinos do ensino fundamental.

- incentivo aos grêmios estudantis, estimulando a livre organização dos alunos;
- retomada da vigência do Regimento Comum das Escolas Municipais e início de discussão e elaboração de novo Regimento;
- discussão e criação do Estatuto do Magistério.

#### Regimento comum das escolas municipais

A administração municipal, no período de 1983 a 1985, elaborou o Regimento Comum com a efetiva participação da comunidade escolar. Embora aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, foi revogado pela administração seguinte (1986) através de ato autoritário e discriminatório. Apesar desta medida ter impedido a regularização da vida escolar dos alunos, a situação manteve-se inalterada até o final da administração (1988).

O governo que iniciou sua gestão em 1989 fez publicar em suplemento do Diário Oficial a volta do Regimento Comum aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 1985, regularizando a situação escolar dos alunos da rede municipal de ensino.

Com a volta do Regimento Comum de 1985, iniciou-se uma série de debates sobre alguns pontos desse regimento. Dessas discussões, surgiu a necessidade de se adotar normas complementares e, ainda, decidiu-se elaborar um novo regimento capaz de incorporar os avanços e as experiências de muitos projetos desenvolvidos pelas escolas e também expressar a política educacional do governo municipal.

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SAO PAULO

Dentre as normas estabelecidas no atual regimento, aprovado em dezembro de 1991, destacam-se dois importantes tópicos:

- Reorganização do Conselho de Escola
- Ensino fundamental dividido em ciclos.

Conselho de Escola passa a ocupar um lugar de destaque, compreendendo a tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação referentes à política educacional no âmbito da unidade escolar.

Ciclos a partir de 1992, todas as escolas municipais iniciaram o ano letivo com uma nova estrutura para o ensino fundamental, regular e supletivo. O ensino fundamental foi dividido em três ciclos:

- Ciclo inicial, compreendendo 1ª, 2ª e 3ª séries;
- Ciclo intermediário, compreendendo 4ª, 5ª e 6ª séries;
- Ciclo final, compreendendo 7ª e 8ª séries.

A organização em ciclos tem por objetivo assegurar ao educando a continuidade no processo ensino-aprendizagem, respeitando o seu ritmo e suas experiências de vida, adequando os conteúdos e métodos aos seus estágios de desenvolvimento.

Essa nova política implica a renovação progressiva das práticas das escolas, propiciando maior integração do trabalho docente e, também, uma nova concepção de avaliação, avaliação esta que não pode ser reduzida a um sistema de classificação de alunos, mas, sim, propiciar uma constante revisão educativa com a participação conjunta de toda a equipe escolar sobre as mudanças observadas na aprendizagem dos educandos, assumindo as características de investigação e diagnóstico do processo como um todo.

### **Estatuto do magistério**

A administração da Secretaria Municipal de Educação iniciou, em 1990, as discussões para a elaboração do Estatuto do Magistério Público. Em abril de 1992, o projeto de lei foi encaminhado à apreciação do Poder Legislativo, tendo sido aprovado em 26/06/92.

O Estatuto do Magistério reorganizou a carreira do magistério, regulou a escolha de turnos, classes e aulas, bem como, a substituição, remoção e afastamentos; estabeleceu jornadas de trabalho dos profissionais do ensino; definiu os direitos e vantagens pecuniárias; regularizou a situação funcional dos

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

professores substitutos; instituiu o Conselho de Escola; dispôs sobre a adequação de atuais profissionais no ensino a novas situações criadas por essa lei, na medida que transformou cargos, criou alguns e extinguiu outros.

É importante salientar que a marca desta administração foi a gestão colegiada, quer no âmbito da unidade escolar, quer nos escalões intermediários e central.

Outra característica foi a da consulta permanente aos sindicatos de classe dos profissionais de ensino.

A tendência à descentralização foi um objetivo desde o início da gestão, quando as equipes de orientações técnicas passaram a atuar nos Núcleos Regionais de Educação, que se tornaram unidades orçamentárias, consolidando a autonomia.

### Democratização do Acesso

Democratizar o acesso significa a ampliação de atendimento à demanda escolar. Significa oferecer ao maior número possível de crianças, jovens e adultos trabalhadores acesso à pré-escola e ao ensino fundamental.

As medidas fundamentais emanadas da Secretaria Municipal de Educação em relação à democratização do acesso/atendimento à demanda passaram pelo estabelecimento de critérios para a priorização das seguintes intervenções:

- 1º) reformar as unidades que, devido à precariedade de sua estrutura física, colocavam em risco a vida dos alunos;
- 2º) garantir manutenção de qualidade às unidades escolares;
- 3º) ampliar a estrutura física das unidades escolares;
- 4º) construir novas escolas.

Entendiam ainda que as intervenções na rede física não poderiam ocorrer sem uma ampla interação com a população que a freqüenta cotidianamente ou de forma mais esporádica.

Portanto, através da gestão democrática nas escolas municipais, estimulou-se a criação de canais para debater e expressar os confutóse problemas que existiam na realidade escolar (o que incluía as relações intra-escolares e entre escola e comunidade).

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Uma série de atividades junto à comunidade foram sugeridas, quando da reforma dos prédios. Os alunos puderam apropriar-se do espaço onde estudavam, ao perceberem que as salas de aula, o pátio, todas as dependências internas e externas da escola são fruto do trabalho humano e refletem determinadas idéias sobre o mundo e a sociedade.

Com essas ações foi possível otimizar o espaço disponível e aumentar o número de vagas, especialmente para atender o ensino supletivo e a educação especial.

### **Nova Qualidade de Ensino**

A nova qualidade de ensino pretendida funda-se na defesa da escola pública popular e democrática, aquela que atende realmente aos interesses da maioria da população.

Essa nova qualidade será baseada no compromisso, na postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela, todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar.

A melhoria da qualidade de ensino será conseguida através de:

- Movimento de Reorientação Curricular;
- Formação Permanente de Pessoal de Ensino.

As ações desses programas estiveram intimamente relacionadas: ora a reorientação curricular propõe direções à formação permanente grupo de formação permanente propõe rumos à reorientação.

Para desencadear essas ações de melhoria da qualidade do ensino surge a necessidade de valorizar os trabalhadores da área de educação, garantindo-lhes uma remuneração digna e jornada de trabalho compatível com a permanência dos educadores na escola. Aumentou-se o tempo disponível para estudos, planejamento e avaliação da prática pedagógica, bem como garantiram-se condições de trabalho, em espaços físicos adequados. A consequência esperada seria a maior permanência dos alunos na escola, com redução dos índices de expulsão e repetência.

## . SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

Para concretizar a escola pública popular democrática de boa qualidade, na direção de uma educação crítica e transformadora, a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu as seguintes ações:

- apoiou os projetos próprios das escolas;
- incentivou a criação de projetos especiais;
- introduziu o projeto da Interdisciplinaridade;
- implantou a formação permanente dos educadores, através de vários programas, como o de Grupos de Formação.

Essas ações foram apoiadas com o pagamento de aulas excedentes e possibilidade de dobrar períodos de trabalho para os professores.

Projetos especiais referem-se a várias frentes apoiadas pela SME, tais como:

- As Ciências na Alfabetização, Programação de Prevenção de Enchentes, Estudo e Oficinas de Prática Pedagógica, Oficina Vivência, Integração entre EMElS, Depredação na Escola, Integração Saúde-Educação, Projeto VER, Projeto de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, Educação Sexual, Projeto Férias.
- Outros eventos da formação permanente promovidos por órgãos externos à Secretaria foram: Seminário "Educação, Linguagem e Formação de Professores" USP; Projeto "O Ensino da Cidade de São Paulo" Associação dos Geógrafos Brasileiros; V Encontro de História PUC; Encontro sobre "A formação do Professor e o Ensino de Geografia nas Escolas de 1º, 2º e 3º Graus USP; Curso "Vida do Corpo" Secretaria Municipal de Esportes; VI Encontro Nacional de Professores de Educação Pré-Escolar UNICAMP.

Além das ações citadas houve:

- Apoio ao professor encarregado da sala de leitura, com aumento considerável do acervo, de modo a cobrir todas as áreas de conhecimento, no sentido de incentivar desenvolver o prazer pela leitura, estimular a curiosidade do leitor, possibilitar a descoberta e a criação.
- Criação do Centro de Mídias, com serviços do setor de audiovisual na produção de material de apoio à ação pedagógica, empréstimos de equipamentos, incorporação do roupeiro e do Teatro de Mamulengo, implantação do Projeto Oficinas Pedagógicas e a implantação do Projeto de Informática Educacional GÊNESE.
- Assessoria Cultural, cuja atividade central consistia em divulgar e incentivar alunos e professores em programas culturais diversos.
- Nova orientação ao setor de Educação Ambiental, com desenvolvimento de trabalhos em escolas e comunidades, no sentido de aprofundar a discussão sobre problemas do meio ambiente.

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

### Formação permanente dos educadores

Várias modalidades foram oportunizadas na formação dos educadores, com o objetivo de dar suporte à implantação da política pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Assim, desenvolveram-se:

- Grupos de Formação: de professores, de diretores, de técnicos
- Encontros:
  - de professores do Nível I e do Nível II, de Suplência I e II e de Educação Infantil; de alunos, professores e coordenadores pedagógicos, para promover a integração da Suplência I e II; da comunidade escolar, para discutir o plano escolar e planejamento participativo; de funcionários operacionais, para discutir inter-relações; de professores encarregados da sala de leitura, etc.
- Palestras e Debates:
  - "Consciência Corporal e Emoção", "Avaliação do Rendimento Escolar", "Literatura Infantil", "AIDS", "A Situação da Mulher", "Lei de Diretrizes e Bases", "Direitos Humanos", e outros ligados à fundamentação teórica da educação.
- Seminários e Cursos:
  - "I Seminário da Consciência Negra", "Por uma Alfabetização sem Fracasso", "A Psicogênese da Língua Escrita", "Do Desenho à Escrita", "Curso de Matemática e Ciências", "Educação e Direitos Humanos", "Psicodrama Pedagógico" e "Curso para Professores Encarregados de Sala de Leitura".

### Educação de Jovens e Adultos

No Brasil, calcula-se que mais de 20 milhões de jovens e adultos não tiveram acesso à instrução escolar e que há mais de 15 milhões de semi-analfabetos. Na região metropolitana da grande São Paulo, há 1,5 milhões de jovens e adultos analfabetos e 2,5 milhões de jovens e adultos com menos de quatro anos de estudo (Construindo a Educação Pública Popular - Caderno 22 meses).

As causas dessas situações, segundo a Secretaria Municipal de Educação, não podem recair no comodismo de culpar o indivíduo pela sua condição de iletrado, mas obrigam a entender as formas de produção social do problema: a necessidade de entrar muito cedo no mercado de trabalho e as condições precárias que a escola oferece, na medida que expulsa e/ou retém os alunos. Neste contexto,

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

a SME tomou como prioridade a educação voltada para este segmento da população, mediante a ação de dois programas:

- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA);
- Educação de Adultos (EDA), através das classes de Suplencia I e II, em funcionamento nas escolas municipais e entidades conveniadas.

Para que a política de educação de jovens e adultos pudesse se instalar, foram criados e viabilizados espaços coletivos de discussão e ação, entre os educadores de EDA e MOVA, com o objetivo de um confronto pedagógico que pudesse contribuir na constituição de uma nova educação pública popular, adequada aos alunos trabalhadores.



# **PROJETO DA INTERDISCIPLINARIDADE**

## **CONSIDERAÇÕES GERAIS**

Diante da situação encontrada na Rede Municipal de Ensino, onde as necessidades de intervenções quantitativas e qualitativas estavam presentes nos vários segmentos de sua estrutura organizacional, a SME definiu medidas gerais e específicas, contemplando todas as deficiências detectadas, de forma complementar e integrada.

Daí não haver compreensão correta de aspectos da intervenção, ou de uma das frentes, sem ter presente a articulação e as suas interfaces, no programa geral da SME.

O Projeto da Interdisciplinaridade, além de fazer parte dessa trama, é parte de uma série maior de ações empreendidas na busca de uma nova qualidade de ensino, ou seja, também integra o Movimento de Reorientação Curricular.

Na sua referência mais ampla, a de construção de uma escola pública popular, democrática e de qualidade, essa reorientação assenta-se em reflexão sobre a realidade brasileira.

*"...Num contexto social como o brasileiro, onde a pobreza e a miséria imperam, a conquista do direito à escola fundamental e a possibilidade de freqüentá-la, em oito anos, acabam sendo uma necessidade menor frente às necessidades, tais como trabalhar, morar, alimentar-se.*



*"Quanto maior for a condição de pobreza do povo brasileiro e maior for a desigualdade social, mais aumenta o número de analfabetos e daqueles que deixam a escola pública, sem concluí-la.*

*"Na medida em que as famílias brasileiras vão se empobrecendo, enfrentando maiores dificuldades de adquirir recursos para o sustento de todos os seus membros, mais cedo os seus filhos ingressam no mercado de trabalho, contribuindo para aumentar a renda familiar. Esta realidade acaba sendo decisiva para os crianças, os adolescentes ou jovens, impedindo o seu ingresso ou permanência na escola.*

*"A condição de empobrecimento e de miséria em que se encontra o população leva um número cada vez maior de alunos a tentar conciliar a vida escolar com o trabalho, remunerado ou não.*

*"E preciso admitir que a escola pública brasileira ainda não está devidamente preparada, no seu conjunto, para realizar um trabalho educativo que atenda às necessidades e aos interesses dos alunos que estão vivenciando esta realidade..."*

(Regimento Comum das Escolas Municipais - 1 992, p.5).

É nesse sentido que se coloca o movimento, na alteração ampla e necessária à ação pedagógica, que tem no currículo a sua grande expressão. Denunciam-se, no trabalho curricular, a reprodução de conteúdos fragmentados, o uso indiscriminado de livros didáticos como instrumentos únicos do trabalho docente, a imposição de pacotes pelas autoridades, a prática escolar divorciada da realidade social, a ausência da participação do aluno e da comunidade, as práticas autoritárias nas relações entre os vários segmentos da escola. O currículo é, portanto, considerado de modo abrangente, significando toda a ação educativa da escola:

*" Este Governo vem trabalhando com uma nova visão de currículo, entendendo-o dentro de uma concepção de educação como uma prática social humanística, científica, crítica e libertadora, que tem, ao lado de outras práticas sociais, a perspectiva de transformação social, a luta por uma sociedade mais justa, democrática e solidária." (Regimento Comum das Escolas Municipais, p.6).*

Essa maneira de conceber currículo supõe uma visão ampla e historicizada de homem, mundo, escola e sociedade, significando também assumir uma perspectiva de construção do currículo em processo, baseada na participação.

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Todo o movimento de reorientação, nesse referencial, previa e garantia estímulo e apoio ao desenvolvimento de projetos indicados pelas próprias escolas, buscando ajudá-las a avançar em direção à sua autonomia.

Vale dizer que o programa da SME apresentava diretrizes gerais, norteadoras de quaisquer projetos sugeridos pelas escolas, no sentido da construção de currículos e programas inseridos na realidade.

Paralelamente, a SME propôs, como opção às escolas, o Projeto da Interdisciplinaridade, que pretendia, em linhas gerais, a construção de programas escolares dentro de uma perspectiva interdisciplinar, na qual se considera fundamental o conhecimento da realidade local, a indicação de situações significativas desse quadro, a organização das situações em torno de temas geradores e o trabalho sobre eles. Os programas escolares, conseqüência da proposta de trabalho sobre os temas geradores, explicitariam a organização e seleção dos conteúdos do saber sistematizado, necessários à ampliação do conhecimento do senso comum sobre a realidade.

## INFLUÊNCIAS TEÓRICAS

A construção de um programa próprio de cada escola, contando com a participação dos seus agentes, funda-se na afirmação de que o educador, ao participar dessa transformação, contribui para transformar-se a si próprio. E o apoio à formação dos educadores constitui-se a outra face da reorientação curricular.

A Interdisciplinaridade surge como um dos caminhos propícios, tanto para romper o isolamento das disciplinas do quadro curricular, como para instalar o trabalho coletivo, em torno do estudo da realidade.

O grande eixo de integração curricular, na proposta, é a realidade local, e essa integração deveria ocorrer através da interdisciplinaridade e apoiada no construtivismo.

Nessa configuração, alguns elementos devem se tornar mais claros, para o entendimento da proposta. Termos como construtivismo e interdisciplinaridade, familiares ao magistério, não guardam, freqüentemente, fidelidade em relação ao seu conceito teórico, apresentando significados e conseqüências práticas bastante diversos.

Construtivismo já é conceito instalado há quase uma década e ainda revela algumas distorções em seu entendimento. Entre educadores, construção de conhecimento pode explicar a construção do processo de conhecer/aprender do aluno, assim como se referir apenas à metodologia de ensino, quando se fala do "professor construtivista", e, também, se identificar com a produção de conhecimento novo.

Percebe-se que são difíceis os caminhos do discurso teórico, no percurso entre a sua divulgação e o trabalho da sala de aula. Quando surge um novo conceito que aponta para algumas pistas desafiantes, esclarecedoras ou intrigantes, ele pode, apenas, virar moda, no sentido de incorporar-se ao vocabulário do professor. Mas também ocorre o fato de que o novo conceito impada o professor, associa-se a novas práticas e vai se instalando no seu repertório de significados, mesmo com distorções, que podem, ou não, ser corrigidas posteriormente.

No caso da "interdisciplinaridade", a palavra já faz parte do vocabulário dos educadores, e também é usada com conotações diversas. Expressa nuances de práticas de aglutinação de conteúdos, de tratamento conjunto de temas por várias disciplinas, de organização geral do currículo em torno de eixos temáticos ou metodológicos. O que permeia estas colocações, certamente, é a busca de saídas para um trabalho escolar fragmentado e desarticulado.

Não só a opacidade da palavra, revelando imprecisão conceitual, como também a ausência de experiências concretas, fundamentadas e avaliadas, dificultam a clareza do que venha a se constituir a interdisciplinaridade. Estudiosos do assunto vêm tentando a sua explicitação. São significativas as seguintes afirmações de autores indicados na fundamentação de documentos de apoio ao projeto:

***"incessantemente invocado e levado a efeito nos domínios mais variados de pesquisa, de ensino e de realizações técnicas, o fenômeno interdisciplinar está muito longe de ser evidente. Por estar ganhando uma extensão considerável, merece ser elucidado, tanto no nível de seus conceitos, de seu domínio de investigação, quanto em sua metodologia própria e ainda incipiente." (Japiqisu, 1976, p. 8).***

***"A conceituação de interdisciplinaridade é, sem dúvida, uma tarefa inacabada: até hoje não conseguimos definir com precisão o que vem a ser essa vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentido ou essa complementaridade entre as várias disciplinas". E que a situação de interdisciplinaridade é uma situação da qual não tivemos ainda uma experiência vivida e explicitada, sua prática concreta sendo***

*ainda processo roteante na elaboração do saber, na atividade de ensino e de pesquisa e na ação social. Ela é antes algo pressentido, desejado e buscado mas ainda não atingido.*" (Severino, 1988, p.1).

*"Não se trata, pois, de um processo de homogeneização ou de hegemonização. A amplitude dessa perspectiva exige do participante desse processo, além da disponibilidade, o estabelecimento de critérios precisos, a fim de que seu trabalho não se perca na mera analogia, no paralelismo, na enumeração assistemático de relações de semelhantes e diferenças. Tampouco resulte na justaposição das disciplinas e saberes, o que é mais comumente constatado nas iniciativas que se intitulam interdisciplinares. \** (Martins, 1988, p.3).

*"As pesquisas interdisciplinares devem apoiar-se sobre os fundamentos sólidos da grande competência de cada um em sua própria disciplina, porque é ilusório pensar que a colaboração possa suprir miraculosamente as carências de uns e de outros, ou mesmo as conseqüências do estado ainda precário de uma ou outra disciplina."* (Japiassu, 1976, p.196).

*"Uma concepção unitária do saber, tal qual visualizada n uma perspectiva de interdisciplinaridade, não significa que deve ser constituída uma espécie de superciência única nem que o real seja algo intrinsecamente homogêneo e indiferenciado. As diversas disciplinas continuam como válidas perspectivas de abordagem dos diferentes aspectos do real.*

*Para se constituir, a perspectiva interdisciplinar não opera uma eliminação das diferenças: tanto quanto na vida em geral, reconhece as diferenças e as especificidades, convive com elas, sabendo contudo que elas se reencontram e se complementam, contraditória e dialeticamente. O que realmente está em questão na postura de interdisciplinaridade, fundando-a, é o pressuposto epistemológico de acordo com o qual a verdade completa não ocorre numa ciência isolada, ela só se constitui num processo de concorrência solidária de várias disciplinas."* (Severino, 1988, p.9).

Dos autores mencionados, Japiassu é o que desenvolve um pensamento mais detalhado, em seu livro Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. No seu trabalho, evidencia-se, fortemente, a preocupação com a Ciência e a Pesquisa, ou seja, com a produção do conhecimento e possibilidades de estruturar uma nova postura metodológica, em busca de uma ciência unitária e crítica, que analise as relações entre ciência

e sociedade, a partir de intercâmbios recíprocos entre os vários campos de conhecimento. Japiassu refere-se a pesquisas mais teóricas, ou fundamentais, e a pesquisas mais práticas, ou orientadas à solução de problemas de ordem social. Em ambas as direções, o autor indica a necessidade de um conhecimento mais "concertado", ou seja, interdisciplinar e harmônico, para o qual se exige a profundidade dos saberes de cada especialidade e a atuação conjunta e integrada dos pesquisadores sobre o mesmo problema.

Desse modo, a realidade, que é múltipla, global e multidimensional, poderá ser apreendida de modo mais orgânico, enquanto que a compartimentação estanque dos vários aspectos do real conduzirá ao esfacelamento e desconhecimento. Este autor, ao focar a interdisciplinaridade, especialmente nos graus superiores da produção do conhecimento, indica, por um lado, que uma ciência unitária a respeito do homem está para ser construída, o que necessitará da "concertação" dos saberes já sistematizados. Isto nos leva a pensar que só na educação do futuro será possível oferecer uma outra possibilidade ao ensino, ligada a um conhecimento menos fragmentado.

A questão da interdisciplinaridade no ensino fundamental não está referida no estudo citado, que enfatiza, por outro lado, o aspecto de aprofundamento de saberes específicos numa proposta interdisciplinar. Pode-se questionar, então, essa proposta no início da escolaridade, quando as várias disciplinas ajudam a analisar e distinguir, passos necessários para que a criança ultrapasse a síncrese, adquira aberturas diferenciadas e vá, aos poucos, aproximando-se de uma síntese mais rica, na sua compreensão sobre o real.

Estudos mais diretamente preocupados com a educação básica e o ensino, defendem essa proposta, apesar de estarem situados no referencial da educação básica de adultos. Aqui é indispensável fazer referência à produção de Paulo Freire e aos estudos do chileno Antonio Faundez.

Faundez atuou como assessor estrangeiro da SME à época do projeto, e traz, em defesa da interdisciplinaridade, a reflexão sobre a sua experiência com educação de adultos, de comunidades latino-americanas e na África, em programas nos quais ensino formal e informal tornam-se conceitos relativos. O enfoque mais importante nesses programas é o seu objetivo de interferir e resolver problemas essenciais da comunidade, sendo a descoberta dessas necessidades um movimento fundamental.

Para a descoberta de necessidades e para a busca de soluções, relativizam-se e complementam-se o conhecimento empírico e o científico, através do diálogo, instrumento básico de trabalho.

Trata-se de comunidades pobres, esquecidas e espoliadas, cujos problemas são "múltiplos,

básicos, entrelaçados, complexos e simples, contraditórios e violentos. Dizem respeito, simultaneamente, à saúde social e individual, à economia, à produção, à comercialização, à organização, à administração, à participação, ao poder, à religião, à dominação e à luta contra a dominação, à educação, à desmistificação, à dignidade de serem elas mesmas, à reprodução de uma cultura e à criação dela, para expressar suas alegrias e suas penas, etc." (Faundez, 1988).

Nesse contexto, a participação de todos é fundamental, as condições democráticas e de diálogo devem ser criadas, a fim de que cada um esteja disponível para aprender com o outro e também ensiná-lo. A participação deve atingir "animadores" (coordenadores e estimuladores do processo) e especialistas, sendo que estes devem, no cotidiano com a comunidade, reaprender o que já aprenderam e banhar seus instrumentos teóricos na realidade, para que eles se recriem, tanto na teoria como na ação.

O objetivo desse processo educacional é contribuir na formação de seres humanos solidários e dispostos a lutar pela liberdade e pela criação de uma nova sociedade.

O currículo é compreendido enquanto processo, cujos conteúdos são gerados nas próprias necessidades apontadas pelos sujeitos frente à realidade. Põem-se em destaque, nesse currículo, a formação de atitudes matemáticas, históricas, etc. que permitam à pessoa continuar sua formação quando fora do processo.

Faundez, considerando a multiplicidade, diversidade e riqueza do real, afirma que as várias disciplinas justificam-se, por trazerem instrumentos teóricos específicos e complementares para que se chegue às respostas totalizantes, exigidas pela realidade.

O diálogo e a investigação devem, permanentemente, tecer laços entre as disciplinas, instaurar uma nova linguagem e propiciar uma compreensão abrangente, pontos essenciais para a criação e recriação do conhecimento e para a atuação dos sujeitos em face aos problemas levantados.

O autor defende a Interdisciplinaridade nos programas em que atua, voltados para educação e desenvolvimento em países do Terceiro Mundo, nos quais a educação deve estar a serviço da realidade dura e amarga, da miséria e da exploração.

Articulando posições semelhantes, é de indiscutível importância o pensamento do educador Paulo Freire, o grande mentor e articulador do projeto. Sua obra, editada em vários países, revela experiência e influência em programas de educação para países do Terceiro Mundo. Freire defende posições que impregnam o ideário educacional do magistério.

Suas denúncias ao caráter bancário e fragmentado do ensino, às falhas da instituição escolar, e seus alertas por uma educação transformadora integram-se a idéias atuais e presentes entre os educadores, divulgadas pelos demais teóricos das perspectivas libertadora e teórico-crítica da educação.

*"O que a transição exige da educação é que se revolucione, se reinvente, em lugar de meramente reformarse. Se antes, servindo aos interesses das classes dominantes, a educação reproduzia a ideologia daquelas classes e discriminava as classes populares, jamais ouvidas e sempre desatendidas, agora, na transição, as classes populares no poder não apenas precisavam ser atendidas na demanda de educação para seus filhos e filhas, mas precisam também participar ativamente, da sua reinvenção, ao lado dos educadores profissionais." (Freire in Freire, Faundez, 1985).*

Paulo Freire é respeitado como autoridade diante dos professores, apesar de seu pensamento e sua prática trazerem a marca profunda dos movimentos de educação popular, que se desenvolvem fora da escola. Tal distanciamento pode significar o recuo necessário para pensar a educação formal numa perspectiva diferenciada, menos afeita ao aspecto burocrático ou a vinculações restritivas, que são defendidas em nome da unidade do sistema de escolas de uma rede pública, e para propor medidas mais ousadas e radicais de reformulação.

*"Acredito seguramente que podemos propor uma outra forma de desenvolvimento que vá respondendo lentamente às verdadeiras necessidades do povo, mas com a sua imaginação e participação, com suas ações, reflexões e conhecimentos." (Faundez in Freire, Faundez, 1985).*

Desde o início da gestão, quando Paulo Freire e sua equipe de educadores assumiram a SME, instalou-se um trabalho com as universidades, baseado em assessoria permanente e em processo de trocas, permitindo às universidades um aprendizado com a rede e, às escolas, a oportunidade de revisão e alimentação, no que se refere à formação dos educadores e seus processos de trabalho. Nessa relação, os fundamentos teóricos foram ganhando consistência e tradução prática.

## CONFIGURAÇÃO DO PROJETO - ETAPAS

Na confluência de parâmetros teóricos, ações preliminares e movimento geral de reestruturação da SME, configurou-se, mais do que o projeto da Interdisciplinaridade, todo o movimento de reorientação curricular, conjugado no projeto de formação continuada do pessoal docente.

Em termos de currículo, pretendia-se deflagrar um processo de transformações profundas, abalando o próprio paradigma linear vigente, baseado na divisão do saber e do tempo e dependente de uma prática prescritiva, na qual os programas são resolvidos por instâncias que estão fora da escola e de seu trabalho singular.

Propõe-se como meta construir, a partir da sala de aula e da escola, um novo currículo, baseado num outro paradigma, numa perspectiva crítica. Isto implica situar o próprio currículo no contexto social, destacando as interconexões entre cultura, poder e transformação, estabelecendo, portanto, uma nova relação entre trabalho escolare realidade.

A mudança de postura com relação ao "pensar e fazer currículo" rompe com o convencional. Partindo do conhecimento da realidade e da apropriação do saber da comunidade, possibilita desvelar esses níveis de compreensão e partir para um novo entendimento, mais abrangente do real, através do conhecimento sistematizado.

Nos princípios gerais da reorientação, considera-se também que, na escola, e não só na universidade ou nos centros de pesquisa, há produção de conhecimento. Nesse sentido, defende-se a autonomia da escola para o fazer pedagógico, instalando condições para que professores, equipes técnicas, pais e alunos tornem-se partícipes no processo de pensar e fazer currículo, na construção em processo. ,u projeto educacional.

Como passo preliminar, o movimento prevê a PROBLEMATIZAÇÃO, que consiste num trabalho cuidadoso de estudo e revisão de toda a situação da escola, realizado por todos os seus agentes. A problematização das escolas municipais permitiu apreciar problemas ligados à formação dos educadores, a percepção de alunos, pais e professores sobre o trabalho escolar e a identificação de caminhos favoráveis de atuação para transformar a escola e seu currículo.

A interdisciplinaridade, via tema gerador, foi considerada como uma das vias para minimizar a compartimentação dos conhecimentos, levar os professores à reflexão, produção de conhecimentos e



descoberta de critérios integrados para selecionar conteúdos. A proposta vem no sentido de aproximar a escola atual da escola desejada, inserindo-a no social e atenta às necessidades dos alunos trabalhadores e filhos dos trabalhadores. Não representa uma abordagem curricular já estabelecida, mas uma forma de pensar e fazer currículo, de modo reflexivo e crítico, integrando teoria e prática.

Compreensão integrada da realidade e formação para interferir nela ficam presentes sempre, como eixos da proposta. Assim, currículo e realidade local interagem, sendo que os conteúdos são selecionados no conhecimento sistematizado das várias disciplinas como ferramentas para ampliar a compreensão do real e nele interferir. Nesse sentido, para dirigir o esforço do professor no trânsito permanente entre ação e reflexão, coloca-se o ensino-pesquisa como recurso o professor investiga, coleta elementos e problemas, distancia-se do real para analisá-lo à luz do conhecimento da ciência, enriquece a sua compreensão e pode avançar na busca de soluções. A formação dos educadores deve ser, então, considerada, porque, mesmo com bom nível de escolaridade, eles não foram formados como pesquisadores, não foram preparados para apreender o todo e nem sempre apresentam domínio suficiente do seu conteúdo específico para remontá-lo, como instrumento para compreender e lidar com situações sociais. Nesse processo, cada professor deve ser apoiado por ações de capacitação, por estudos e reflexões e pela própria parceria com os outros, possibilitada pelo trabalho coletivo.

A nova metodologia de trabalho, que introduz abertura para a participação integrada dos educadores e também de alunos e comunidade, instala-se desde o início, quando ocorre o Estudo da Realidade Local, primeira etapa do projeto.

#### O Estudo da Realidade Local

Vencida a etapa da caracterização das suas relações internas, com apoio das equipes técnicas dos NAEs, assessoradas pelas universidades, a escola se organiza para conhecer a comunidade em que está inserida. Visitam-se postos de saúde, sedes de sindicatos, bibliotecas, igrejas, associações de moradores; observam-se as ruas, os veículos, o transporte coletivo, etc.

Do estudo da escola em suas relações internas e externas, processo trabalhoso e conjunto, segue-se uma fase de discussões e detalhamento, para selecionar e registrar as situações observadas, as mais significativas. Serão consideradas significativas situações fortemente vivenciadas pela comunidade, permitindo aos indivíduos envolvidos reconhecerem-se nelas.

A problematização anterior deve ter sido trabalhada de forma a esclarecer a necessidade de levantar e vasculhar dados sobre situações vivenciadas para conhecê-las. No momento de estudo

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

da realidade local, essa necessidade obriga a vencer o imobilismo, ultrapassar o espaço intramuros da escola, investigar para além das aparências, recuperar o cotidiano da comunidade, conhecê-la e tentar detectar as suas necessidades.

A análise dos dados levantados propõe-se a construir categorias para organizar as informações conforme a sua natureza, procurando captar os mais diferentes ângulos das situações observadas.

Essa análise, coletiva e integrada porque precisa sustentar-se em contribuições da comunidade e diversas áreas do conhecimento, deverá permitir contextualizar as situações, inter-relacioná-las e compreendê-las no seu quadro desafiador.

Organizadas essas informações, o trabalho deve desembocar em escolha de temas geradores, segundo passo do Projeto.

### **O Tema Gerador**

O tema gerador, proposto como um caminho para reorientar interdisciplinarmente o currículo, pode ser compreendido como um objeto de estudo que abrange o fazer e o pensar, a ação e a reflexão, a teoria e a prática.

Pressupõe, portanto, um estudo da realidade, que possibilitará o estabelecimento de nexos e relações entre situações significativas e a interpretação e representação dessa realidade. O tema gerador põe em questão uma visão da totalidade a partir das situações em foco e propõe a **ruptura** do conhecimento em nível de senso comum, apontado pelos limites da compreensão primeira da comunidade, e a superação desses limites.

O tema gerador se coloca como um referencial para permitir a leitura crítica da sociedade e significa o ponto de partida de uma intervenção na direção de rumos da sociedade.

Quanto a essa intervenção prevista, os documentos referem-se a dois níveis articulados: um nível utópico, no sentido de permitir o esboço de outro momento social, ou de uma sociedade reconciliada, que garanta ao homem o exercício de seus direitos; e um nível que dimensiona o possível imediato nessa reconstrução social, que pode referir-se à intervenção no currículo escolar pela vivência de valores, como respeito, cooperação, experimentação do trabalho coletivo, e por uma nova postura do educador, inclusive em sua relação com o conhecimento.

O tema deve gerar uma nova organização curricular e uma apropriação ativa dos conteúdos sistematizados, com vista à compreensão e transformação do real.

Portanto, o estudo problematizado dos dados levantados sobre a comunidade delinea situações significativas, que precisam ser analisadas e organizadas em redes de relações, situando-as no contexto da comunidade e de referenciais mais amplos. Esse trabalho desencadeia uma discussão interdisciplinar, na medida em que diferentes enfoques e conhecimentos possibilitam interpretações mais globais.

Nesse processo, o grupo deverá descobrir a principal perspectiva ou enfoque que atravessa as situações significativas, e que se constituirá no tema gerador.

Esse tema, por sua vez, coloca a necessidade de conhecimentos sistematizados interdisciplinarmente, desafiando as diversas disciplinas a rever conteúdos, selecioná-los e integrá-los para permitir uma leitura crítica da realidade.

A concepção de tema gerador ancora-se em conceitos que Paulo Freire desenvolve no livro *Pedagogia do Oprimido* e na linha do pensamento de Faundez, adequando-se as idéias de ambos, referentes à educação de adultos. Essa concepção se compreende nas relações dos homens com o mundo, nos níveis de sua percepção sobre a realidade; ela propõe uma captação da totalidade e um aprofundamento de compreensão.

*"O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação."* (Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 1988).

Concluindo, a opção pela interdisciplinaridade através do tema gerador justifica-se por propiciar um vínculo significativo entre conhecimento e realidade, por envolver o educador na prática de pensar e fazer currículo, por relacionar os conhecimentos do senso comum e os já sistematizados e por buscar uma forma mais orgânica e interdisciplinar de apropriação do conhecimento.

#### A construção dos Programas

Os temas geradores, codificados a partir das situações significativas, devem ser decodificados e detalhados

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

na elaboração do programa de cada escola. Entre a realidade e o conhecimento sistematizado, os conteúdos serão elementos mediadores que, ao serem articulados, constituirão o esboço do programa.

Em documento norteador, a SME sugere procedimentos para auxiliar a realização dessa etapa do projeto. Indica-se Problematizar o tema gerador de forma a melhor identificá-lo na comunidade local e a relacioná-lo com a realidade contemporânea mais ampla. Assim, a problematização permitirá que se vá além da retomada dos temas na sua origem e que se avance na construção processual de programas, numa ação que deve levar em conta a estrutura de pensamento dos educandos!

A construção dos programas das disciplinas numa proposta interdisciplinar não diz respeito, apenas, à seleção de conteúdos, também se concretiza nas relações mais profundas entre esses conteúdos e na ação pedagógica desencadeada, que pressupõe envolvimento coletivo, diálogo e trocas constantes entre os educadores.

A SME orientou o trabalho das diferentes áreas através de estudos e cursos, além dos documentos resultantes de todo um percurso de reflexão e elaboração conjuntas. Os eixos principais que permeiam todas e cada "Visão de Área" estão presentes em todos os documentos de reorientação curricular, centrados na concepção de educação transformadora.

Fazendo parte do Regimento Comum das Escolas Municipais, publicado em agosto de 1992, divulgam-se os eixos principais de cada componente curricular.

Cada escola deverá construir o seu programa, dentro de alguns parâmetros gerais. Assim, ele deverá estar sintonizado com seu tempo, priorizar conteúdos que partam de leituras do real e se articulem com o conhecimento sistematizado, conteúdos esses que deverão ser instrumentos para uma compreensão melhor, mais orgânica, da realidade. Uma convergência de concepções a respeito de homem, sociedade, conhecimento e aprendizagem deverá perpassar o programa e conferir-lhe unidade. Nessa direção, o conhecimento científico deve estar a serviço dos seres humanos e da transformação social.

No documento orientador a que se fez referência, como conclusão a respeito da construção dos programas, coloca-se:

***"Primeiramente cabe reafirmar que cada escola terá o seu programa. Um programa que será ao mesmo tempo processo e produto, que permitirá o crescimento do professor como***

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

*pesquisador, como estudioso, como selecionador e programador. Um programa que fortalece o diálogo, a 'negociação dialogada' e, conseqüentemente, concorre para o confronto dos saberes distintos que se encontram nas escolas. Cada escola terá um programa embasado, sobretudo, na concepção de que o conhecimento é produto da relação sujeito-objeto, historicamente situado e coletivamente construído.*

*Em seguida, vale reforçar essa nova relação entre currículo e realidade, relação essa que busca construir um novo paradigma para a organização curricular da escola. Nesta direção, podemos dizer que essa organização da ação pedagógica da escola, mediada pela construção do conhecimento, tem a realidade como sua matéria-prima e não apenas como elemento ilustrativo.*

*Finalmente, cabe considerar que, por ser uma proposta nova, traz consigo as dificuldades naturais de que se quer construir dúvidas, indagações, críticas são fundamentalmente partes da nossa metodologia de trabalho. "*

Há que se reafirmar, em todas as fases do projeto, a importância do trabalho coletivo, exigência e pressuposto de toda a ação educacional proposta. Ele se instala como fonte e oportunidade de trocas e aprendizagem recíproca, como necessidade para o acompanhamento e sustentação do Projeto na escola e como direcionador de toda a abordagem, que se pretende interdisciplinar.

## METODOLOGIA DE TRABALHO E DE ENSINO

A metodologia proposta para o Projeto de Interdisciplinaridade via Tema Gerador é a chamada metodologia dialógica, que tem o diálogo como sua essência e que exige do educador uma postura crítica de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação e de se observar e se criticar nessa ação.

Nessa metodologia, aponta-se para a importância da participação, da problematização, da discussão no coletivo, da disponibilidade do educador na apropriação, construção e reconstrução do saber.

Há referências, em alguns documentos, sobre as implicações da metodologia dialógica no processo de

aprender e construir conhecimento. Partindo-se do conhecimento do aluno, espera-se ampliá-lo pela apropriação do saber universal e pela produção de novas formas de conhecimento do real.

A metodologia dialógica detalha-se na indicação de caminhos favoráveis ao aluno para a construção de conhecimento no âmbito da sala de aula. Indicam-se, pois, momentos de trabalho nos quais se garante o diálogo entre os alunos, para discussão de questões propostas, entre o professor, os alunos e o conhecimento sistematizado, para a apresentação de novos dados que ampliem a compreensão das questões.

Nesse sentido, ficam presentes a fala dos alunos e do professor e a construção coletiva de sínteses. Numa outra perspectiva, a metodologia dialógica concretiza-se, ainda, nos seguintes momentos do trabalho coletivo: no estudo da realidade e problematização dos dados, para identificar situações com que os alunos se relacionam, mas sem conhecimentos para interpretá-los total ou corretamente; na organização do conhecimento o conhecimento de que cada disciplina dispõe para a compreensão do tema será organizado, integrado e preparado para possibilitar os processos de aprendizagem do aluno e de interpretação dos fenômenos e da situação escolar; na aplicação do conhecimento ou na abordagem sistematizada do conhecimento trabalhado, para analisar as situações iniciais que determinaram o seu estudo e também outras situações que não estavam postas inicialmente, mas que podem ser entendidas com a ajuda dos conhecimentos trabalhados.

A metodologia dialógica, portanto, instala-se como o caminho interdisciplinar de fazer currículo e instalar aprendizagem, levando em conta o diálogo e as interações entre todos os elementos do processo e contribuindo para o ir e vir constante entre o real e o conhecimento já elaborado, de forma a permitir o avanço da compreensão primeira, do senso comum, para uma visão orgânica e interdisciplinar da realidade complexa.



# IMPLANTAÇÃO DO PROJETO

## CAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO

Em 1989, a partir do diagnóstico da situação educacional encontrada, a Secretaria Municipal de Educação se propõe, como já foi mencionado anteriormente, a construção da escola pública populare democrática, priorizando ações referentes a:

- nova qualidade de ensino, através de uma reorientação curricular e de uma formação permanente de educadores;
- democratização do acesso à escola;
- democratização da gestão administrativa e pedagógica;
- educação de jovens e adultos trabalhadores.

Para tanto, tomou-se, como ponto de partida, não desarticular o que a rede de ensino já fazia, mas estimular e apoiar projetos compatíveis com os princípios educacionais mencionados acima. Portanto, ainda em 1989, abriu-se a possibilidade de as escolas desenvolverem projetos próprios que lhes permitissem organizar propostas pedagógicas condizentes com a sua realidade local. De certa forma, isto significava um primeiro passo para a sua autonomia.

No início da gestão, a Secretaria chama a Universidade como parceira, pois acredita que a produção do conhecimento, cujo locus privilegiado é a universidade, teria espaço nas escolas. Essa aproximação provocaria análises e reflexões num processo conjunto de produção teórico-prático.

Foi estabelecido um convênio entre a Prefeitura e a USP, PUC, UNICAMP e UNESP, onde se previa a solicitação de assessoria através de contratos específicos. A partir daí, a Secretaria convoca

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

professores universitários de diferentes áreas sob o critério de competência e de afinidade com as diretrizes estabelecidas.

*"... a Universidade tinha o que aprender e o que reformular no contato com a rede, por outro lado, as escolas poderiam rever-se quanto à formação de seus educadores e quanto ao seu processo de trabalho..."* (conforme depoimento de um dos decisores de órgão central).

Ainda no primeiro semestre daquele ano, um grupo composto por representantes de várias universidades em especial da USP, PUC e UNICAMP, Comissão de Justiça e Paz e educadores da rede municipal de ensino, integrantes das equipes dos NAEs e DOT reuniam-se com o professor Paulo Freire, então secretário municipal de educação. Este grupo tinha como objetivo discutir propostas diferenciadas que pudessem ser alternativas pedagógicas assumidas pelas escolas com predisposição para a mudança, mas que ainda não conseguiam elaborar e executar, isoladamente, seus próprios projetos.

Sabia-se que não bastava chamar a escola para rever seu currículo, sem antes, provocar uma reflexão sobre sua realidade. No segundo semestre, foi desencadeado o primeiro momento de problematização das escolas a partir do ponto de vista dos educadores que nela atuam, enquanto que o grupo das várias universidades apresentava e discutia propostas diferenciadas.

*A problematização foi programada para que as escolas pudessem, durante dois dias, parar*

- *e discutir seus problemas, suas prioridades, suas necessidades, tendo como subsídios: um vídeo com o pronunciamento do professor Paulo Freire, textos e um roteiro para a problematização*

*da escola. Esses documentos traziam como mensagem o desejo de se construir "uma escola voltada para a formação social e crítica, em busca de uma sociedade democrática; uma escola séria na apropriação e recriação de conhecimentos; e, ao mesmo tempo, uma escola alegre, prazerosa, estimuladora da curiosidade e da sociedade." (Paulo Freire).*

O roteiro para essas discussões foi o seguinte:

*A partir do vídeo, qual o recado de vocês para o secretário?*

*Qual a proposta pedagógica de vocês para os alunos com os quais trabalham na escola:*

- *como vocês, professores de..... (estágio, série, componente curricular, termo) estão trabalhando*

*com os alunos neste ano?*



## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

- o que estão *propondo*?

- por que estão propondo?

- 

que conteúdos estão desenvolvendo? Por quê?  
seus principais procedimentos de *trabalho*?

- quais são os

Obs.: Se existirem trabalhos diferenciados na mesma série, estágio, termo ou componente curricular, relate-os separadamente.

*Quais são as maiores dificuldades que encontram para desenvolver o seu trabalho na sala de aula*

*e na esco/a, como um todo?*

O que gostariam de manter, *substituir ou acrescentar no trabalho* que realizam em direção da *melhoria da qualidade da escola?*

*Quais as condições necessárias para desenvolver a proposta pedagógica que gostariam para .....  
(estágio, série, componente curricular, termo)? Indiquem, se for o caso, o trabalho que vocês desenvolvem nesta escola, que gostariam de ver divulgado e expandido para as demais escolas da rede municipal de ensino de São Paulo,*

*Espaço livre para sugestões, recomendações.*

As informações recebidas das escolas foram analisadas e organizadas por uma equipe de educadores. As questões fundamentais mais apontadas foram: a descontinuidade das propostas educacionais de uma administração para a outra; a falta de condições de trabalho especialmente relacionada às questões de infraestrutura; a necessidade da instalação de uma prática de formação permanente dos profissionais da educação.

Enquanto isso, os educadores das universidades apresentavam diferentes propostas que foram discutidas com as equipes multidisciplinares que, progressivamente, iam se formando nos órgãos centrais (DOT e NAEs).

O Projeto Interdisciplinariedade via Tema Gerador, apresentado pelos assessores da área de Ciências, oferecia condições de ser organizado e recriado pelas escolas, partindo do trabalho conjunto das diferentes áreas e focalizando a unidade escolar como um binômio escola-comunidade.

Apresentava, ainda, como preocupações básicas: superar fragmentação do conhecimento, ampliar o conceito de currículo para além dos limites da grade curricular e do rol de conteúdos, questionar programas e programações propostas por órgãos centrais das Secretarias de Educação. Possibilitava a construção de uma proposta pedagógica crítica que extrapolasse os muros da escola e que respondesse a algumas questões colocadas pelos educadores em sua problematização.

Tão logo as equipes pedagógicas dos NAEs foram constituídas e o Projeto da Interdisciplinaridade definido como um dos rumos possíveis de reorientação curricular, estas equipes, formadas por educadores das diversas áreas do conhecimento, organizaram encontros com as escolas de sua região para a apresentação da proposta aos interessados. Todas as escolas receberam circulares dos respectivos NAEs onde estavam explicitados alguns critérios, para que houvesse uma opção pelo projeto. Foram indicadas, no final desse processo, dez escolas-piloto, uma por NAE, com trabalho previsto para ter início em 1990.

Ainda em 1989, após a escolha das dez escolas-piloto, representantes destas escolas e educadores das equipes pedagógicas dos NAEs participaram de dois grandes encontros com os professores das universidades para, juntos, refletirem sobre os encaminhamentos da proposta. Cada encontro teve cerca de 40 horas.

Nos meses finais de **1989**, as equipes dos NAEs apoiaram as escolas para realizar o estudo preliminar da realidade local de cada uma das escolas-piloto, organizando, em seguida, em níveis diferentes, dossiês dessas realidades preliminarmente estudadas. No início de 1990, foi organizado um curso concentrado, desta vez para os professores das escolas-piloto, cuja discussão básica foi a análise do levantamento preliminar, tendo em vista as situações significativas e os possíveis temas geradores.

Ao longo desse ano, foi sendo construída uma proposta de acompanhamento e assessoria das equipes pedagógicas dos NAEs às escolas-piloto, concretizada através de múltiplos eventos.

A ampliação das escolas participantes no projeto deu-se em mais dois momentos: em 1990, adesão das escolas que desenvolveriam o projeto a partir de 1991, e, em 1991, adesão das escolas que desenvolveriam o projeto a partir de 1992.

Os dois momentos foram resultantes do trabalho de irradiação do Projeto pelos NAEs, através de diferentes ações: cursos e encontros sobre a proposta e as visões de cada área do conhecimento; divulgação que as escolas faziam do seu trabalho, a partir de relatos de práticas em encontros, seminários, mostras regionais e no I Congresso Municipal de Educação, entre outras.

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

NÚMERO DE ESCOLAS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO			
NAEs	1990	1991	1992
1		4	9
2		3	8
3		6	6
4		21	25
5		5	24
6		5	29
7		3	9 + 12*
8		10	17
9		18	30
10		7	14
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>92</b>	<b>180 + 12*</b>

\* -entidades

Fonte: São Paulo, SME, Reorientação Curricular - Um novo olhar sobre o projeto

Foram oferecidos aos educadores, paralelamente à assessoria que as equipes dos NAEs desenvolviam junto às escolas, grupos de formação permanente, cursos, encontros, relatos de práticas, mesas-redondas, congressos, encontros regionais, ciclos de palestras, oficinas pedagógicas, entre outros.

Concomitantemente, foi sendo organizado um referencial teórico do projeto, a partir da relação ação-reflexão-ação, implantada como sistemática de trabalho dos educadores, com vista à elaboração de documentos que registrassem com fidelidade a experiência.

Os depoimentos de elementos das equipes centrais expressam com maior clareza essa fase da implantação:

*"... tínhamos uma certeza sabíamos que o trabalho centralizado não daria conta de nenhuma mudança, éramos contra os projetos que saíssem de gabinetes para serem tocados lá embaixo, na base...";*

"... tudo apontava para mudanças fundamentais, uma nova concepção de legislação, contrária à implantada, que era pronta, acabada e normativa. O que se pretendia era uma legislação que organizava e orientava. Não poderia cercear, mas sim fornecer caminhos..."

"... difícil montar as equipes dos NAEs, a proposta era complexa. Após as discussões sobre o Projeto com as equipes das universidades, sabíamos o "que"<sup>11</sup> e o "porquê", mas não o "como fazer". Isto era assustador..."; \_\_\_\_\_

"... tínhamos o privilégio de contar com os NAEs envolvidos com todo esse processo e muitos, professores nas escolas, querendo mudar, querendo realizar um bom trabalho. Fazíamos reuniões exaustivas, até que os vários grupos se afinassem...";

"... na rede chamavam a gente de bagunçados é porque, no início, pareceu mesmo desorganização, mas isto aponta para uma nova organização..."; "... uma vez por semana dávamos assessoria dos professores. Foi difícil, surgiram conflitos, incertezas. Aos poucos, a gente ia aproximando a proposta e a sala de aula. Cada professor ia recebendo ajuda para ver o que ele ia dar. Foi no fazer que os grandes saltos se deram...".

Em 1990, a Secretaria aposta no caminho proposto, deseja a ampliação do número de escolas do Projeto, para impedir a formação de ilhas de excelência, mas reconhece que o testemunho das primeiras escolas sobre a eficácia da proposta é fundamental.

Às dez escolas-piloto (uma em cada NAE) foram escolhidas entre aquelas que se apresentaram por serem representativas da rede: escolas grandes, com classes de pré, 1º grau regular e supletiva. Seu trabalho foi observado, registrado, divulgado, para estimular a adesão de todos os educadores do sistema municipal de ensino.

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

No segundo ano da implantação, a maioria das escolas que optaram pela proposta contava com a adesão de 70% de seus professores. Houve escolas, no entanto, em que apenas os professores de um só período, ou mesmo de algumas séries, aderiram ao Projeto.

As escolas afirmaram que essa decisão foi tomada principalmente em função das reuniões realizadas com as equipes multidisciplinares dos NAEs para apresentação das linhas gerais do projeto, das visitas que as equipes realizaram às escolas-piloto e das palestras a respeito. Pesaram ainda, significativamente, as reuniões feitas com colegas, na própria escola.

As discussões desenvolvidas nos grupos de formação também contribuíram para uma tomada de decisão, uma vez que puderam explicitar ansiedades, expectativas e desejos dos educadores de proporcionar um ensino de qualidade.

Nesse sentido, pesaram também as problematizações realizadas com professores (1989), mas principalmente as realizadas com alunos (1990), onde se buscava investigar quais as características percebidas e desejadas de uma escola de qualidade.

Algumas unidades já desenvolviam ou tentavam desenvolver projetos diferenciados, que revelavam a preocupação de mudar a relação professor-aluno, bem como a ansiedade em realizar um trabalho coletivo, construtivista e significativo que levasse à revisão do papel da escola. A estas expectativas, o Projeto da Interdisciplinaridade conseguia responder.

Alguns professores aderiram porque já apresentavam predisposição para uma nova prática pedagógica, assim como o desejo de participar de uma proposta avançada e desafiadora, que pudesse representar uma alternativa ao trabalho tradicional. Muitos deles expressaram a necessidade de mudar a relação teoria-prática, bem como trazer para dentro da escola o que se apresenta como mais significativo da realidade local.

Algumas escolas foram motivadas a aderir ao Projeto por questões como: oportunidade de receber assessoria, possibilidade de acesso a diferentes materiais pedagógicos, interesse de que a escola fosse reformada e equipada e, até mesmo, por razões financeiras, tendo em vista a possibilidade de pagamento de horas extraordinárias para a discussão e planejamento das atividades.

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

O quadro do número de educadores da rede que aderiram ao projeto foi:

NAEs	1990	1991	1992
1	64	194	339
2	50	52	135
3	42	206	534
4	72	724	1277
5	20	110	753
6	31	548	1.207
7	62	91	190
	70	187	352
9	60	481	993
10	79	187	420
<b>TOTAL</b>	600	2.780	6.208

Por outro lado, os educadores que não aderiram apresentavam seus argumentos, considerando o Projeto muito avançado e complexo para ser implantado em pouco tempo; ou por não apresentar uma garantia de continuidade; ou, ainda, por não sentirem segurança nas equipes responsáveis pela orientação e acompanhamento do Projeto.

Os depoimentos revelam as razões centrais da adesão (ou não) dos educadores: "... eu já era a favor da proposta.

*A escola iria resgatar o papel que perdeu, porque o professor é o elemento chave, é ele que cria as condições de ensino..."; "«... algumas escolas entraram porque se sentiram incapazes de montar um projeto "... no nosso NAB, três escolas se candidataram para a escola-piloto, com 70% de adesão, -ivito porque o projeto traria espaço para reunião, melhoria de salário, material para a escola, assessoria da Universidade... a partir daí, entraram mais 28...";*

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

"... entramos no projeto quando o diretor *falou: até agora a gente só obedeceu ordens do órgão central, agora existe um espaço para se propor coisas e ainda com a assessoria da USP. E a gente não vai entrar? Se a gente não conseguir, a gente sai do Projeto...*";

"... não tínhamos consciência nenhuma, *nem das vantagens, nem das desvantagens. Entramos porque o projeto respondia ao choro coletivo, abria a possibilidade de se conhecer melhor o aluno, a razão do porquê ele não aprende...*";

"... a *Inter* soou como uma proposta revolucionária, mas adolescente, imatura. Vimos que as rédeas de projetos estariam sempre nas mãos do NAE...";

"... primeiro se escolheu uma escola que contava com 70% de adesão, mas tiveram muitas dificuldades porque a escola esperava que os professores das universidades viessem trabalhar com eles. Nós (equipe multidisciplinar) não fomos aceitos porque não éramos considerados competentes para eles pra esse trabalho. Eles tinham outra expectativa...";

"... no primeiro momento nos posicionamos contra o Projeto, pela estrutura e encaminhamento que estava proposto, e não pela concepção da *Inter*. A troca de experiência não foi suficiente, só havia relatos de professores deslumbrados com o Projeto, mas tecnicamente imaturos no sentido pedagógico, com uma apresentação superficial, sem substrato...";

"... foi muito sofrido no início, a equipe do **NAE** pressionando para a gente entrar no Projeto. A gente foi cobaia. Eu não sabia nada da teoria, eu não entro em coisa que eu • não sei onde vai dar. Hoje é outra coisa! A gente fica com raiva quando um professor se isola, não quer saber do Projeto...".

## IMPLANTAÇÃO NAS ESCOLAS

O Projeto pressupõe elaboração conjunta e construção em processo, o que inicialmente desestabiliza situações, crenças, valores e provoca a busca de apoio em fundamentos teóricos.

Portanto, o processo de implantação do Projeto nas escolas exigiu o acompanhamento técnico **constante dos NAEs**.

Os educadores precisavam entender, com clareza, para colocar em prática as etapas fundamentais deste projeto:

- o estudo preliminar da localidade
- a escolha dos temas gerados
- a construção do programa

As orientações fornecidas às escolas estão descritas no documento da SME, Cadernos de Formação 01 - Um primeiro olhar sobre o projeto.

#### **Estudo Preliminar da Localidade Objetivos**

- favorecer o processo de autoconhecimento da comunidade escolar não desvinculada de uma comunidade local;
- possibilitar a 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.

#### **Coleta de dados**

##### *a) O que investigar?*

- em relação à comunidade escolar (interesses, expectativas, relação com a comunidade; aspectos físicos, organizacionais e pedagógicos, recursos humanos, lideranças, valores, religião, cultura e arte);
- em relação à comunidade local (urbanização, interesses, expectativas, relação com a escola, habitação, população, aspectos físicos, movimentos sociais, nível sócio-econômico, lazer, cultura, arte, valores, religião, histórico da comunidade).

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

##### *b) Com quem falar?*

- comunidade escolar;



## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

- comunidade local;
- outras fontes (Administração Regional, NAE, museus, bibliotecas, IBGE, movimentos sociais, etc).

### c) *Como levantar informações?*

- problematização através de entrevistas, questionários, conversas informais, documentos, vídeos, fotografias.

### d) *Quem faz o levantamento?*

- a equipe escolar realiza este estudo preliminar, com a assessoria do **NAE**.

### **Sistematização e síntese dos dados coletados**

Este estudo realizado pela escola deve ser 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.

### **Análise dos dados e levantamento de situações significativas**

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

Em relação a estas situações são apontados alguns indicadores para nortear a análise e a discussão dos dados:

- a inter-relação dos dados coletados;
- as situações que representem o cotidiano da comunidade pesquisada;
- as situações, que representem contradições;
- as situações que possibilitem explicações pelas diversas áreas do conhecimento;
- a frequência com que os dados aparecem;
- a "não frequência", quando indicador de contradições.

### Listagem das situações significativas e sua apresentação à comunidade escolar

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

Através da análise dos depoimentos dos educadores, notou-se que o estudo da realidade foi um trabalho que envolveu todos os segmentos da escola; a mobilização foi muito grande. O estudo de levantamento de dados da comunidade conseguiu dar um retrato mais nítido do cotidiano do bairro e da própria unidade escolar, através da frequência de situações similares ou contrastantes, recursos existentes, aspectos físicos e organizacionais, nível sócio-econômico-político-cultural, histórico do bairro, lazer, religião, e, principalmente, possibilitou o conhecimento mais profundo do aluno. A escola começou a fazer parte integrante da comunidade, abrindo um canal de comunicação de dupla mão entre ambas.

Com a entrada da comunidade na escola, os pais começam a participar, através dos Conselhos, das decisões administrativas e pedagógicas, ajudando os educadores na construção do projeto daquela unidade.

Alguns educadores alertam, no entanto, que o levantamento das necessidades do bairro pode alimentar expectativas, resolução de problemas que não cabem à escola resolver.

Apesar das controvérsias, o levantamento preliminar da localidade foi a ação destacada pelos educadores como o momento mais significativo e provocador do projeto, pois o professor aprendeu a ouvir o que o aluno tem a dizer, entendeu melhor o que o aluno sente, sabe, percebe, deseja.

Alguns relatos expressam as reações dos educadores nesta etapa do projeto:

*"... o maior ganho da Inter foi o estudo da realidade, isto balançou as escolas. O pessoal saiu da escola, foi uma tensão muito grande. Isto mudou a escola, mudou o discurso do professor...";*

*"...as escolas captavam as expectativas da comunidade, através da pesquisa participativa, e faziam um levantamento das situações significativas. Foi um diálogo inédito com a comunidade...";*

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

"... você faz o conflito aflorar e depois não sabe lidar com este conflito. Virou terapia pública, confronto pessoal...";

"... não é preciso cada escola fazer uma pesquisa para conhecer uma realidade que não é tão específica assim de cada escola, cada bairro. Há semelhanças, duas ou três pesquisas já dão todas as informações que você quer...";

"... uma coisa boa do projeto foi o professor sair a campo para buscar dados, sentir mais próxima a realidade do aluno, o que realmente é a vida deles. Perguntar-se para os alunos não basta: eles inventam ou dão informações erradas, ou até os pais passam informações erradas quando vêm aqui. Você sair significa conhecer muito mais o aluno...".

Escolha do Tema Gerador

No estudo da realidade são levantadas todas as variáveis que se inserem numa comunidade: moradia, saúde, lazer, transporte, educação, trabalho, segurança, saneamento básico, ecologia e participação popular. Em seguida, depois de levantados todos os pontos das variáveis citadas, faz-se uma tabela de dupla entrada, cruzando todos os dados.

	moradia	saúde	lazer	transporte	educação	trabalho	segurança	san. bas.	ecologia	comunid. participat.
moradia	x									
saúde		x								
lazer			x							
transporte				x						
educação					x					
trabalho						x				
segurança							x			
saneamento básico								x		
ecologia									x	
comunidade participativa										x

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

Alinha diagonal que cruza a tabela invalida os cruzamentos das variáveis idênticas. Os quadros que estão em branco serão preenchidos com os dados levantados no estudo da realidade. Por exemplo: que cruzamento de dados tenho da moradia com relação à saúde, em relação ao lazer, em relação ao transporte, e assim por diante.

Feito o total preenchimento dos quadros, começam a ser levantadas as situações significativas emergentes. Concluída a discussão necessária, surge o tema gerador, que por sua vez, é traduzido, levando-se em conta a especificidade de cada série, em questões geradoras.

A escolha dos temas geradores é feita num processo de discussão, que leva em conta a interpretação e a inter-relação das situações apresentadas, procurando-se critérios para agrupá-las.

Essa discussão deve acontecer sob o olhar crítico dos educadores e propiciar a "emersão" de temas geradores. Nessa ocasião são apontados vários temas geradores.

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

Este foi um momento difícil da implantação. As escolas que contavam com professores de melhor formação e receberam uma assessoria mais eficiente é que conseguiram elaborar os temas e questões geradoras por séries.

Todos reconheciam que era preciso trabalhar com conteúdos mais significativos para aquela clientela, mas ressaltavam que o tema gerador não poderia se restringir a aspectos de sobrevivência daquela comunidade.

Alguns educadores relataram que se sentiram presos e obrigados a apontar temas que alimentassem a proposta curricular. Outros entendiam que o tema gerador, definido a partir do estudo da realidade, se caracterizava mais como proposta política do que metodológica. Pois o que se propunha, no final do processo, era não só a conscientização dos problemas da comunidade, como também uma possível intervenção naquele grupo social. Essa intenção, segundo educadores envolvidos, fica distante dos propósitos da educação escolar.

Assim se manifestaram os educadores:

*"... o projeto foi implantado muito no começo, ainda estava muito impregnado do lado político de Paulo Freire. Se fosse dois anos depois, seria o educador falando mais alto...";*

*"... a grande dificuldade para o professor é adequar o seu conteúdo ao tema e não esvaziar o conteúdo e trabalhar só o tema. Era o que se pretendia, mas pouquíssimos professores chegaram lá. E preciso respeitar o momento de cada um...";*

*"... o tema gerador não é só para integrar áreas. A grande dificuldade era relação do conteúdo e tema gerador, e cada escola foi construindo essas relações com os conteúdos universais que ela tinha que dar conta...";*

*"... houve integração de área, mas não pela via do tema gerador. O tema gerador era para modificar a realidade, e não só para integrar áreas...";*

*"... achamos que o tema gerador deveria ser subjacente ao currículo, ser o princípio que norteasse o trabalho das áreas e não o eixo programático, definidor de todos os componentes, uma verdadeira camisa de força...";*

*"... na escola, não optamos por trabalhar com temas geradores. O caminho que escolhemos foi o de trabalhar com temas que atendessem aos interesses da escola. Quando trabalhamos com o tema "eleição", pudemos fazer relação com os componentes curriculares e percorrer os mesmos caminhos da interdisciplinaridade...".*

#### Construção do Programa

A construção do programa é consequência de todo o caminho da ação pedagógica percorrida pela escola nas etapas anteriores.

Essa construção se apoia em alguns pré-requisitos:

- a) na concepção mais abrangente de homem, de sociedade: de desenvolvimento, de aprendizagem, sob o ponto de vista de Piaget, de Vygotsky;
- b) na visão de cada área naquilo que seu saber específico contribui para a compreensão do tema gerador;

c) na troca de conhecimentos dessas áreas para uma visão de totalidade do tema gerador;

d) no processo dialógico, como norteador da prática educativa.

Para se chegar à construção do programa, há três momentos fundamentais:

1º momento

Perceber as relações existentes entre os temas geradores, relacionando conteúdos que explicitem e permitam uma melhor compreensão da realidade.

2º momento

Após a seleção de conteúdos levantados por área, se faz necessário uma análise numa perspectiva interáreas.

3º momento

Em seguida, seriar estes conteúdos e definir a profundidade com que deverão ser abordados em cada série.

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

A análise dos depoimentos sobre a construção do programa apontou a insegurança, as dúvidas e incertezas que esta fase provocou. Tradicionalmente, os educadores tinham como "guias" um rol definido de conteúdos e o livro didático. A partir do projeto, tiveram que abandonar seus hábitos antigos, construir, com outras áreas, novos parâmetros e se apropriar da dialogicidade como um novo procedimento de sala de aula. Isto leva tempo, mas trouxe avanços pessoais e coletivos que permanecerão, segundo os entrevistados, irreversíveis.

O professor, para trazer o saber do aluno para o cotidiano da sala de aula e, a partir daí, integrar os conteúdos de outras áreas, precisa conhecer profundamente esse aluno, estar atento à sua cultura, seus usos e costumes. Com isto, o aluno se transformou, teve espaço para se colocar, ser ouvido. E hoje mais crítico, mais participativo, raciocina com maior clareza. Ele sabe analisar, argumentar, defender uma idéia, segundo os educadores.

Na implantação desta fase, as questões iniciais levantadas foram: o projeto provocaria um "barateamento" dos conteúdos curriculares? Haveria uma redução dos conhecimentos universais (tão necessários a uma escola fundamental) a um conhecimento instrumental, de aplicação imediata, colado a questões sociais de uma dada comunidade? Como ampliar o saber e não permanecer no senso comum?

Para avaliar essas questões, é preciso considerar que toda mudança traz em seu bojo uma dose de sofrimento. Se o professor não sentir a necessidade de mudar, nada acontecerá. E preciso provocar, portanto, essa necessidade, romper a acomodação da rede de ensino com propostas desafiadoras.

Desde o início, a intenção da Secretaria, ao instalar este projeto, era implantar o processo, mesmo correndo o risco de desvios de percurso e incorreções conceituais, e deixar que cada escola elaborasse seu próprio programa.

Assim, o trabalho tenderia, durante o processo, a corrigir rumos e a se consolidar, com o tempo, como uma nova concepção de currículo.

Após quatro anos (tempo insuficiente para avaliação), o que se constata é que os educadores que apresentavam predisposição para mudança em vista da insatisfação da prática docente tentaram vencer os primeiros conflitos. Reconhecem que no percurso da implantação, especialmente na construção do programa baseado no tema gerador, foi vivenciado com momentos de tensão que chegavam a dificultar a escolha de caminhos. Entretanto, reconhecem que um grande número de obstáculos pôde ser vencido, que o projeto não esvazia os conteúdos, ao contrário, amplia-o, abre um leque de possibilidades. E uma nova leitura dos conteúdos mínimos de cada área, que não são desprezados na constituição do programa.

Os relatos exemplificam as diversas posições:

*"... quando o professor trabalha com a realidade, ele descarta, despreza o conteúdo. O professor só consegue enxergar o conteúdo dentro do livro didático, não consegue colocá-lo na vida prática, completando o estudo da realidade. Só os professores com essa formação conseguem fazer isto...";*

*"... a integração das áreas deveria ser feita muito mais na relação professor/aluno do que pelo conteúdo...";*

"... não se conseguiu *derrubar os conteúdos curriculares propostos, porque isto está muito enraizado em cada professor...*";

"... *ao estimular o professor para integrar conhecimentos, e/ou desenvolve critérios para selecionar conteúdos e se assenhora de uma metodologia de trabalho...*";

"...*agora já é um processo de integração. A Inter seria todos trabalharem no mesmo tema. O risco é que todos podem ficar falando a mesma coisa, porque é difícil relacionar o tema com conteúdo específico*"...

"... *os temas vinham da História e da Geografia, que dariam também elementos explicativos. As outras disciplinas seriam instrumentais...*";

"... *a questão curricular hoje varia de escola para escola. Não há unidade de programa...* ";

"...*vamos procurando ganchos entre as disciplinas. Português é o mediador de tudo...*";

"... *hoje eu já tenho o pé no chão, tiro os conteúdos dos alunos, tento integrar todas as áreas, mas fecho aquele assunto que é preciso...*;

"... *agora o próprio grupo se organiza para ler, discutir textos. Eu não sou mais o mesmo, já sou diferente...*".

## AÇÕES DE APOIO

Como já foi comentado anteriormente, o Projeto "Interdisciplinaridade via Tema Gerador" foi uma das alternativas apresentadas dentre as inúmeras ações da Secretaria desencadeadas a partir das diretrizes norteadoras da política educacional da gestão 1 989-1 992.

Portanto, o projeto contou, como contexto e reforço de seus propósitos, com o apoio de outras ações ou procedimentos da Secretaria, tais como:



## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

- assessoria permanente da Universidade, garantida através de convênios em vigor até hoje;
- assessoria e acompanhamento das equipes multidisciplinares dos NAEs;
- continuidade da formação permanente (cursos, palestras, eventos) propostas aos educadores;
- divulgação através de textos, ilustrações e vídeos, das idéias fundamentais do projeto;
- trocas de experiências e relatos de práticas pedagógicas através de "livretos" e eventos com a participação de educadores, alunos e pais;
- reuniões pedagógicas e grupos de formação desencadeadas na própria escola, fortalecendo o trabalho coletivo;
- medidas legais para garantir a dotação de verbas e infra-estrutura administrativa, exigidas pelo projeto;
- autonomia garantida às escolas nas decisões e definições de seu próprio caminho;
- espaço para a participação da comunidade em conselhos, reuniões e encontros de pais.



# IMENSÕES PRINCIPAIS

Foram investigadas as dimensões principais apontadas como norteadoras do projeto, ou seja, Filosofia, Gestão e Aspectos Pedagógicos, permitindo tecer as considerações seguintes.

## FILOSOFIA

A diretriz norteadora do programa investigado foi explicitada desde a sua introdução aos agentes de implantação e às escolas.

Partindo dos princípios de autonomia, participação e descentralização, tem o seu eixo central na construção de uma escola pública, populare democrática. Significa repensara escola que temos, em todas as dimensões do trabalho que realiza.

Autonomia e participação, enfatizadas na questão do trabalho educativo, são chamadas para que a escola, envolvendo todos os seus agentes, construa o seu projeto educacional, seja o sujeito coletivo da ação pedagógica.

Significa pensar e fazer o seu próprio currículo e o seu programa.

Essa atuação deve ser direcionada para atender às necessidades dos trabalhadores e dos filhos de trabalhadores, que precisam do saber sistematizado para compreender o mundo e participar ativamente dele, interferindo nos rumos de sua construção.

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

O saber organizado no currículo das escolas não responde a essa necessidade por sua fragmentação e pelo distanciamento dos conteúdos de ensino em relação à realidade dos alunos.

Como consequência, o currículo não pode mais assentar-se em orientações oficiais rígidas e externas à escola, dentro de um paradigma linear, que reforça a fragmentação do conhecimento.

Ao contrário, a escola deve partir para a construção de um novo currículo, integrado e integrador, que tenha a realidade, não como ilustração, mas como grande referência. Isso vai exigir mudanças radicais, inclusive na organização de trabalho da escola, que deve possibilitar a integração dos educadores entre si e dos educadores com a comunidade, incluindo alunos e pais.

A interdisciplinaridade é colocada como via necessária para sustentar o trabalho coletivo e, principalmente, para apoiar a elaboração e configuração do currículo, dentro de um novo paradigma, fundamentado no referencial de uma teoria crítica. Não se trata apenas de integrar as várias disciplinas. A integração proposta na interdisciplinaridade leva em conta a articulação entre o saber da escola e o saber da comunidade local, para a produção de uma nova compreensão mais orgânica e abrangente e para o surgimento de uma nova postura, transformadora, frente à realidade.

Integra a concepção em pauta a visão processual. Não há caminhos predeterminados; a partir das diretrizes, instala-se a construção, em processo, de currículos e programas nos limites deste estudo.

Percebeu-se que filosofia norteadora foi compartilhada pelos agentes do processo. Ela se explicitou constantemente nos depoimentos daqueles sujeitos mais diretamente responsáveis pela implantação do projeto, ou seja, os membros das equipes centrais e das equipes técnicas dos NAEs investigados.

Foram visitadas escolas, apresentando realidades muito diferentes, por localização geográfica, composição de clientela e inserção na comunidade. Distantes uma da outra, apresentaram discurso e orientação de trabalho coincidentes, revelando coerência com a filosofia do projeto.

Nas declarações dos professores, percebeu-se a referência das diretrizes no que diz respeito aos fundamentos da ação pedagógica. Não houve uma clara explicitação de princípios, mas defesa ou rejeição de suas consequências no trabalho docente. A integração, através do trabalho coletivo, a participação nas decisões sobre rumos do trabalho escolar, a autonomia da escola são pontos muito presentes em suas falas.

Uma questão nodal, a do tema gerador, de difícil operacionalização, foi identificada por professores e diretores como um aspecto ancorado nos fundamentos do projeto. A integração curricular e relação com a comunidade são bem aceitas, mesmo para aqueles que se incomodam com a conotação política do tema gerador, entendida como atuação direta da escola sobre problemas maiores da comunidade.

## GESTÃO

A democratização da gestão foi uma das prioridades da política educacional implantada.

Alterar as relações de poder na escola, transformando uma instituição autoritária num espaço aberto e cooperativo, esteve presente no Projeto como pressuposto.

No início da implantação houve, inclusive, possíveis exageros na ruptura da situação encontrada. Equipes técnicas dos NAEs ligaram-se diretamente aos professores, ignorando o trabalho de diretores e mesmo de coordenadores pedagógicos das escolas. Para reforçar o papel de agentes e decisores dos docentes, deixou-se de lado aqueles que decidiam sozinhos os rumos da escola. A medida que o trabalho foi se tornando complexo e que a comunidade ganhava espaços, a atuação do diretor e do coordenador tornou-se muito necessária. As equipes técnicas dos NAEs ligavam-se ao trabalho dos professores das várias disciplinas, e a integração de diretores e coordenadores ao Projeto acabou ocorrendo em decorrência do envolvimento que a escola apresentava com o Projeto.

Pessoas envolvidas com a orientação geral reconheceram a inadequação deste procedimento, que tentaram reverter ao final do processo.

Não foi possível captar os conflitos vividos nesse período, mas identificou-se na amostra um percurso de rearranjo nas relações de poder e de uma nova postura do diretor, mais como articulador e incentivador do que decisor único.

Essa articulação refere-se também à participação da comunidade, que começou a atuar realmente como partícipe nas decisões sobre os rumos da escola. O fortalecimento dos conselhos de escola refletiu-se na integração ao Projeto dos interessados e envolvidos no processo educacional.

O aspecto de alteração nas relações de poder não se desvincula da filosofia norteadora do projeto. Ao contrário, é permeado por ela e é integrante da concepção, uma vez que sustenta a participação e autonomia, grandes princípios de toda a política educacional implantada.

## ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Nesta dimensão, as interpretações possíveis são parciais, por não se estruturarem a partir da observação em sala de aula.

Os aspectos pedagógicos, investigados nos limites dos procedimentos estabelecidos, permitem afirmar que o professor foi impactado no seu trabalho docente. A relação professor-aluno foi alterada até pela metodologia dialógica, que se baseia na relação estreita entre o saber sistematizado e o conhecimento do aluno. A participação no coletivo e a busca de caminhos mobilizaram o professor para instalar uma nova seleção de conteúdos e uma abordagem relacionada aos dados de realidade.

Não se chegou, conforme os dados levantados, a resolver bem a relação dos conteúdos com o tema gerador. Muitos professores avançaram numa nova proposição, enquanto outros aferraram-se ao rol conhecido de conteúdos, procurando as relações possíveis com os temas.

Os resultados de promoção obtidos na rede municipal de ensino indicam melhoria de aproveitamento. Por sua vez, os alunos entrevistados revelaram entusiasmo, incremento de aprendizagem e acompanhamento pedagógico na escola.

Nos aspectos pedagógicos alterados percebe-se a presença da filosofia norteadora e das alterações nas relações de poder, o que pode indicar um certo grau de consistência interna no Projeto. Não se verificou conflito, mas estreita articulação entre estas dimensões principais.

Em termos de sua sedimentação, não se pode afirmá-la, por várias razões. O Projeto não foi concluído, no sentido de atingir a fase de resultados e de reflexão sobre o que se atingiu em face dos objetivos propostos e sobre efeitos não esperados, uma vez que estacionou na fase de sua implantação. Por outro lado, ao se pretender uma transformação radical, apontava-se para um processo de construção e conseqüentes acertos de rumo no percurso, através de acompa-

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

nhamento permanente. Nesse sentido, o projeto não prevê resultados globais e mensuráveis a curto e médio prazos. Entretanto, interpretando os objetivos e através das declarações dos decisores do Projeto, percebe-se que inicialmente havia a forte intenção de deflagrar um processo marcante e profundo de alterações. E ele foi deflagrado, sendo que as mudanças pretendidas foram atingidas parcialmente.

Essas mudanças refletiram-se, principalmente, nos índices de promoção.

A escola foi mobilizada em termos de organização, trabalho, relações internas e externas. O professor foi atingido em sua formação e na valorização do seu trabalho.

Analisado isoladamente, este Projeto teve abrangência restrita, atingindo duzentas entre as setecentas escolas municipais, sendo que as participantes puderam fazê-lo por opção, e muitas não envolveram todas as séries ou professores. Por fazer parte, entretanto, de um movimento maior, o de reorientação curricular, essa abrangência restrita fica relativizada.

Pelas razões apontadas e pelas linhas gerais do processo de implantação, o Projeto da interdisciplinaridade, complexo pela abrangência de suas dimensões, evidencia algum grau de sucesso e de possibilidades de permanência, mesmo porque a inovação não ignorou a cultura preexistente nas escolas. Partiu dela e das insatisfações presentes, trazendo pistas para a concretização de um novo modelo pedagógico. O planejamento dos passos da intervenção não pretendia ratificar a cultura anterior, em suas acepções e práticas, mas investir na sua superação, apostando no desafio e na ruptura.

Incidir radicalmente na situação e abrir múltiplas frentes, entretanto, pode ter o caráter de grande impacto momentâneo e não conseguir instalar um movimento irreversível, o que dependeria de continuidade da política educacional, fato que não se tem verificado no País. O magistério, por sua vez, tem reagido ao desmonte de projetos, mais pela via do imobilismo e descrença diante do novo, do que através de defesa dos avanços atingidos.

# A SPECTOS CONCLUSIVOS

Para que se possam apreciar tendências do projeto, apreendidas como efeitos de sua implantação, faz-se necessário, inicialmente, apresentar alguns Índices gerais, divulgados ao final da administração focalizada.

## RESULTADOS GERAIS DA REDE DE ENSINO

Em termos da rede escolar municipal como um todo, embora muitas dimensões do trabalho educacional tenham sido alteradas, priorizamos os resultados a respeito de acesso e promoção de alunos, aspectos que situam o enfrentamento de problemas centrais pela Secretaria Municipal de Educação.

Os dados seguintes foram divulgados no "Balanço Geral da SME Projeção Trienal" (dezembro, 1992)

### Ampliação da Oferta de Vagas

Na *Educação Infantil*, houve investimentos em manutenção e construção de escolas, além do estabelecimento de convênios com entidades. Tais esforços, no entanto, não resultaram em número maior de matrículas. A alteração foi mais qualitativa, em função de melhoria no trabalho pedagógico e de diminuição do número de alunos por classe.

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

No Ensino *Fundamental Regular*, verificou-se ampliação de vagas, embora não atingindo o número de 1/3 previsto da demanda que é responsabilidade do município. O acréscimo foi de 27.000 matrículas, aproximadamente.

Mais expressivo foi o aumento de vagas e matrículas no Ensino *Fundamental Supletivo*, que dos 35.682 alunos em 1989, passou a atender, em 1992, a 95.124 jovens e adultos.

Na Educação *Especial*, também com expressiva ampliação, o número de matrículas passou de 598 alunos em 1988 para 1.044 alunos em 1992.

### Melhoria do Aproveitamento dos Alunos

Observou-se uma acentuada melhoria no desempenho dos alunos, conforme se verifica no quadro a seguir, referente ao percentual de promoção no período de 1980 a 1991.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO - 1980 a 1991												
PERCENTUAL DE PROMOÇÃO												
Série	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
1º	63,17	64,01	63,85	72,01	71,32	72,69	69,45	68,67	69,89	73,09	74,29	78,00
2ª	77,66	76,43	75,95	79,58	81,17	82,17	78,10	77,79	79,08	81,24	83,00	87,96
3ª	80,62	79,46	79,70	81,87	83,07	82,71	79,84	80,21	82,20	83,88	85,90	90,81
4ª	87,02	84,49	84,22	84,34	85,71	86,33	83,78	84,74	84,49	86,07	88,83	93,93
5ª	68,66	67,44	62,67	68,91	67,39	67,55	65,43	67,07	68,76	70,55	73,32	83,81
6ª	69,76	69,47	67,38	71,53	71,01	69,81	67,42	74,17	74,32	76,67	78,05	87,55
7º	75,12	76,65	75,73	79,54	78,58	77,92	76,30	80,10	81,95	83,31	83,48	91,15
8ª	88,52	89,08	88,85	91,32	90,56	90,11	88,62	92,92	92,61	92,91	92,10	97,16
TOTAL	74,75	74,17	73,18	77,26	77,55	77,81	75,28	76,43	77,45	79,46	81,31	87,70

Fonte: SME - ATP/Centro de Informática - Mês Base: dezembro Nota:

Percentual de Promoção - Base Cálculo: Matrícula Final.



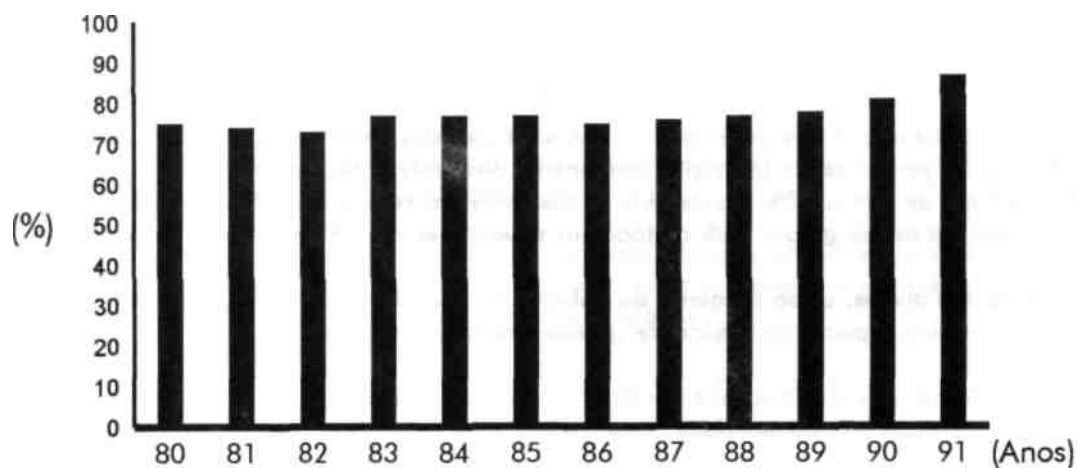
Os dados indicam que, gradativamente, tem sido possível superar os tradicionais pontos de estrangulamento que alijavam contingentes significativos de alunos. Se em 1980 cerca de 37% de alunos eram reprovados logo no primeiro ano de escolaridade, este índice baixou para 22% em 1991. Em relação aos alunos de 5ª série, também baixou o índice de reprovados em cerca de 15%, aproximadamente 32% em 1980 para 17% em 1991. Quanto ao aproveitamento escolar no ensino fundamental como um todo, houve um ganho da ordem de 13%, comparando os promovidos em 1980 com os de 1991. Este índice se torna mais significativo ante a média de 50% de reprovação registrada no País.

A medida que um sistema escolar permite um fluxo mais regular dos alunos, pelas séries, está garantindo maior disponibilidade de vagas para o acesso à escola.

O ensino municipal obteve, nos últimos três anos, os melhores resultados de aprovação de alunos do 1º grau já registrados na rede municipal de ensino de São Paulo, desde 1980.

### Ensino Fundamental Regular: 1980 a 1991

#### Percentual de Promoção



Fonte: SME - ATP/Centro de Informática

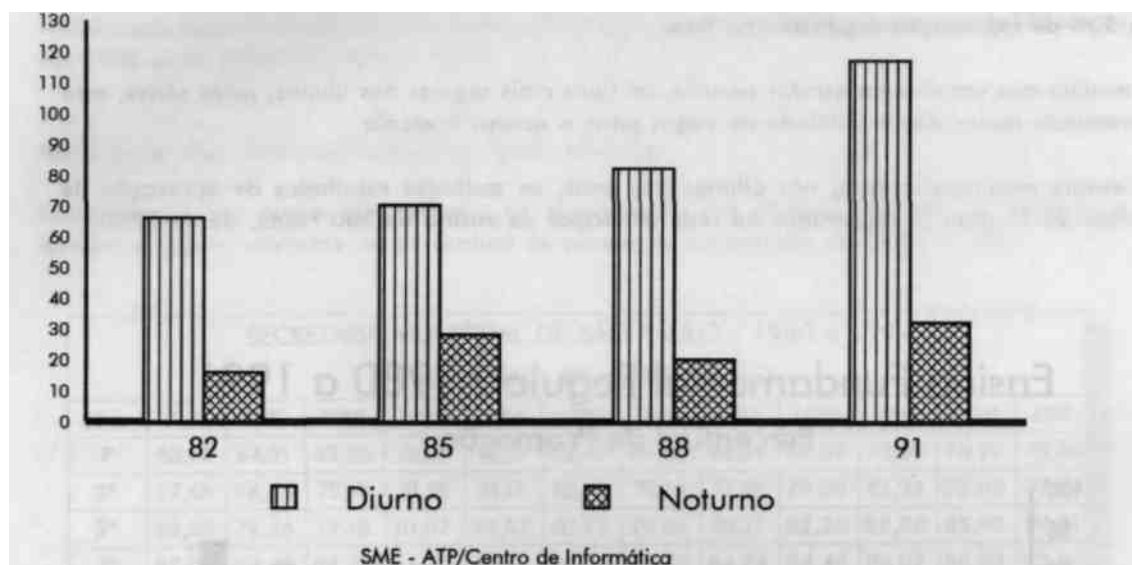
Mês Base: Dezembro

Nota: Percentual de Promoção-Base de Cálculo: Matrícula Final

Mantiveram-se, entretanto, diferenças nos índices de promoção dos alunos que cursaram de 5ª a 8ª série, no período diurno e noturno, embora a tendência a um melhor desempenho esteja presente.

## Ensino Fundamental Regular - Nível II

Número de Promovidos - 1982, 1985, 1988 e 1991



Os dados apresentados devem ser referidos à série de medidas de intervenção desencadeadas, notadamente ao programa de formação permanente dos professores, mantido durante toda a gestão. Ao final de 1991, 60% das escolas já desenvolviam seus grupos de formação, sendo que participavam desses grupos 65% de todos os educadores da rede municipal (Saul, 1993).

A aprovação dos alunos, como conquista do trabalho coletivo dos educadores, além de indicar melhoria de ensino, aponta resultados de grande importância social.

*"Os educandos da escola pública têm direito a uma educação de qualidade no período previsto para a sua escolaridade. Reprová-los continuamente, conforme a prática*

*escolar convencional, é uma forma de condená-los à expulsão. Além disso, à medida que o sistema escolar permite um trânsito mais regular dos alunos, reduzindo os estrangulamentos, está permitindo que um número maior de alunos tenha direito de freqüentar a escola, pois haverá maior disponibilidade de vagas." (Saul, 1993).*

### CONSIDERAÇÕES ESPECÍFICAS SOBRE O PROJETO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Inserido nas ações gerais da SME, o Projeto da Interdisciplinaridade pode ser delineado em termos de resultados globais, através dos índices apresentados anteriormente.

Importa ressaltar, ainda, outros indicadores de mudança apreendidos, mais especificamente relacionados à proposta estudada. Por seu caráter de indicadores percebidos nos limites do estudo de caso, e não a partir de amostra estatística, devem ser compreendidos como tendências inferidas, sem pretensão de afirmar-se num quadro de generalização.

Um limite externo à pesquisa, e que pode ter interferido, de certo modo, no teor dos depoimentos e na sua interpretação, foi o momento em que se realizou o levantamento de dados, coincidindo com a transição administrativa. Esse fator interferiu, por exemplo, na fala dos sujeitos não favoráveis ao Projeto, à época de sua implantação, e que agora participam da administração, podendo interferir no direcionamento do trabalho das escolas. Tais depoimentos expressaram concordância dos sujeitos com aspectos importantes da proposta, acentuaram os seus acertos e indicaram poucas divergências. Ficou claro o cuidado da atual administração em não manifestar oposição radical no seu momento inicial de trabalho, quando realiza a avaliação geral sobre o sistema.

Os sujeitos favoráveis à proposta trouxeram, no seu relato, algumas críticas consistentes. Entretanto, foi preciso ampliar os depoimentos, buscando identificar melhor os elementos negativos e dificultadores do Projeto, no contato com outros educadores não favoráveis a ele.

Os pesquisadores obtiveram, nesse computo, dados que, em sua maioria, são positivos e reforçadores sobre o Projeto. Interpretá-los e relativizá-los contextualmente desembocou na identificação dos seguintes indicadores ou efeitos.

## Efeitos Principais

### O crescimento dos educadores

Inicialmente, as escolas contavam com professores desejosos de mudanças, por sua insatisfação em face da realidade do trabalho escolar. Entretanto, havia também um grupo mais acomodado ou reticente, preferindo não alterar nada em sua prática. A mudança dessa postura foi registrada, como consequência do processo de construção do Projeto, não significando, porém, que o trabalho desenvolvido tenha dissolvido inteiramente o descompromisso de alguns educadores com a escola pública.

O crescimento foi evidenciado pelo trabalho coletivo, mas também pelos avanços observados nos grupos de formação. A troca de experiências, a busca de aprofundamento teórico e de ampliação do conhecimento específico abriram perspectivas para a instalação de um trabalho de melhor qualidade.

Na conjugação dos fatores, instalou-se a necessidade de integrar professores: de Nível I (1ª a 4ª séries) e Nível II (5ª a 8ª séries), das diferentes áreas e, também, os do ensino regular e de suplência. Esse diálogo representou um novo patamar de integração e instalou novas necessidades de aprofundamento.

### Instauração do trabalho coletivo

Foi difícil iniciar uma nova organização interna da escola e criar espaços para a ação conjunta.

Os obstáculos apontados foram: reunir num mesmo horário todos os envolvidos com o Projeto; trabalhar com os conflitos gerados no confronto pessoal, que surgia inevitavelmente; abrir mão do trabalho marcadamente individual, já sedimentado.

Na busca de superação dessas dificuldades, o trabalho coletivo foi se estruturando. Essa prática trouxe avanços significativos, levando os educadores a uma contínua reflexão sobre a sua prática.

A troca de experiências e saberes e as decisões tomadas no coletivo fortaleceram os educadores, que afirmam, nos seus depoimentos, sentirem-se agora mais críticos e participativos.

### **Estabelecimento da realidade como grande referencial do trabalho escolar**

Trazer a vida real para dentro da escola constitui uma chamada bastante forte no Projeto.

Investigar a realidade local, conhecer os seus problemas, analisá-los e organizá-los em temas geradores foi uma tarefa penosa para a equipe escolar, em face dos limites de materiais disponíveis, de tempo e, principalmente, de formação dos recursos humanos. Houve resistência em alguns casos, por se considerar desnecessário esse trabalho local, já que dados sobre a cidade poderiam trazer as informações necessárias, por se entender o estudo da realidade como estratégia político-partidária, por não se saber como fazer.

Nas tentativas de superar as dificuldades, o grupo foi sendo conquistado pelos mais envolvidos. Trilhando caminhos possíveis, de uma forma ou de outra, as escolas foram se aproximando da comunidade, apropriando-se de uma nova relação com ela, e passaram a defender o conhecimento da realidade para a construção de programas escolares, mesmo quando não aceitaram o Projeto em sua totalidade.

Na busca de relação entre estudo da realidade e conteúdos escolares residiu a maior dificuldade, não resolvida no processo de implantação do Projeto.

Contudo, o esforço para a construção de programas mais flexíveis e instrumentais, tendo o real como referência, atesta que se instalou, como avanço, essa tendência de inserir a escola no contexto social.

### **A dialogicidade instalada como parâmetro metodológico**

A metodologia dialógica perpassou o Projeto e foi sendo entendida e exercida nas suas várias possibilidades.

Rompendo com a prática de conferir autoridade apenas à fala do educador e do livro, a instalação de uma nova perspectiva que torna possível integrar outros saberes, dos alunos e dos pais, na construção de currículos e programas, não aconteceu sem tropeços ou conflitos.

O diálogo, como fundamento para gerar atividades mais significativas, integrar áreas e possibilitar maior participação, colou-se à visão e prática dos educadores. Desvios na compreensão dos fundamentos dessa metodologia e na sua aplicação prática podem ter ocorrido, mas

não foram detectados na investigação. Tais desvios podem significar que a fala do aluno e da comunidade tenha ocupado um espaço muito amplo, dificultando a ocorrência da outra face do diálogo, ou seja, entre o senso comum e o conhecimento sistematizado, na direção de ruptura, superação e instalação da compreensão mais ampla sobre o real.

#### **Abertura para nova concepção e nova prática de planejamento**

O Projeto da Interdisciplinaridade traz consigo uma nova concepção de planejamento, visto que ele não se dá isoladamente, pressupondo a participação dos vários segmentos envolvidos no trabalho escolar. Não se concretiza também em planos definitivos e prontos, mas em propostas flexíveis, que podem ser retomadas e redirecionadas no processo, dentro das diretrizes gerais e norteadoras mais amplas.

As dificuldades apontadas indicam também, como nos outros aspectos considerados, o desconforto da ruptura com modelos impostos, burocratizados e desvinculados da ação pedagógica real. Os avanços percebidos reforçam a satisfação dos educadores, que descobriram instrumentos para ir além da manifestação de discordância diante de pacotes prontos, partindo para o enfrentamento, para a proposição de caminhos, com clareza dos parâmetros reais. Isto foi possível com o assessoramento da SME aos planos de escola, indicando direcionadores e mesmo os custos das atividades previstas, mas, principalmente, pelo planejamento de currículos e programas, assentado no trabalho coletivo.

#### **Alteração na concepção e na prática da avaliação dos alunos**

O sistema de notas bimestrais mostrou-se inadequado ao Projeto da Interdisciplinaridade, que exige do professor uma visão processual da participação e dos avanços de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, os educadores freqüentemente expressam as suas dificuldades para realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos. A insatisfação neste assunto é geral, bem como a busca de saídas.

A SME reconheceu que a rede municipal de ensino de São Paulo já vinha caminhando, nos últimos anos, em direção a um processo de avaliação que revele o acompanhamento contínuo do educando.

As discussões instaladas partiram desse ponto e avançaram no sentido de sistematizar a nova

concepção e um novo modo de operar e registrar a avaliação, o que se expressa no Regimento Comum, válido para todas as escolas municipais, inclusive as participantes do Projeto da Interdisciplinaridade.

O avanço verificado foi a instalação de um novo processo, no qual se rompe com o conceito de avaliação enquanto simples medida, obtida através de provas, reforçando a valorização da nota como instrumento de controle, classificação e seleção. A proposta do Regimento funda-se na avaliação como investigação e diagnóstico, para balizar os avanços e dificuldades do processo educativo, possibilitando a efetivação de ações de melhoria de sua qualidade.

A avaliação, nessa proposta, não se restringe à apreciação dos professores sobre o desempenho do aluno, mas deve estar voltada para a organização escolar e para o trabalho educativo em sua totalidade. No aspecto referente ao desempenho do aluno, cabe ao professor o registro de evidências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. O registro é contínuo e obtido através de observação atenta dos educadores nas atividades, exercícios, trabalhos, provas, relatórios e manifestações dos alunos em situações de ensino-aprendizagem.

Todos esses registros transformam-se não mais em notas, mas em conceitos, estabelecidos em três níveis: P (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e NS (não satisfatório).

Cada nível deve expressar o que o aluno evidencia de avanços necessários à continuidade do processo educativo.

Os registros passaram a ser atribuídos semestralmente e ao final do ano, amparados em anotações contínuas e nas reflexões dos professores, possibilitadas por reuniões bimestrais entre os educadores e, também, envolvendo educadores, educandos e pais ou responsáveis.

Foi possível repensar o processo de avaliação, integrado ao projeto pedagógico da escola, buscando superar uma visão do educando como objeto de avaliação. Enfatiza-se o seu papel de sujeito, inserido num movimento contínuo, integrado e integrador de aprendizagem.

Essa discussão refletiu-se, também, no questionamento da seriação e na proposição de ciclos.

A organização do ensino fundamental (regular ou supletivo) em ciclos assenta-se nos princípios de continuidade e articulação, buscando enfrentar o fracasso escolar. Exige elaboração e construção de novas formas de trabalho do professor e planejamento coletivo das propostas de

cada ciclo, levando em conta a evolução da aprendizagem do educando e a avaliação cuidadosa e contínua de seus avanços e dificuldades.

Além disso, a alteração no tocante à avaliação foi instalada e garantida no Regimento Comum das Escolas, mas não totalmente consolidada enquanto prática das escolas.

Há aspectos dessa intervenção que deverão ser retomados para possíveis correções de rumo.

#### **Alteração na participação e no desempenho dos alunos**

A repercussão do Projeto sobre os alunos, segundo os educadores contactados, foi positiva, porque eles se tornaram mais críticos, participativos e criativos. Atuando em todas as fases do Projeto, produzem conhecimentos e expressam-nos através de textos, discussões e elaboração de novos materiais; além disso, participaram de seminários e congressos municipais de educação.

Abriu-se também a possibilidade, em todas as escolas da rede municipal, de organização dos grêmios estudantis. Com isso, iniciou-se um movimento forte, ainda que incipiente, de representação consistente dos alunos.

No contato dos pesquisadores com grupos de alunos, foi possível verificar que muitos não perceberam "o projeto", mas suas conseqüências: reformas e adequações no prédio, uma escola mais "puxada", mais estudo, não utilização de livros didáticos, não mais avaliação por notas, mas por conceitos.

Consideram que estão aprendendo cada vez mais, que os professores estão sempre articulando as matérias entre si, no que trazem muitos exemplos. Percebem que seus professores fazem muitos cursos, ficaram mais comunicativos e fazem o possível para ensinar melhor.

Percebem alterações, gostam da escola, orgulham-se dela, consideram-na bem conceituada na redondeza, sentem-se bem tratados por todos, elogiam a merenda.

Os alunos apontam efeitos do Projeto e, ao expressá-los, evidenciam desembaraço e segurança, só possíveis a sujeitos que participam, interferem e são levados em conta no processo pedagógico.



## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Os resultados gerais, já apresentados, expressam aumento nos índices de promoção. Houve, portanto, impacto e mudança no desempenho escolar. Por outro lado, ressaltar tal mudança exigiria acompanhar a produção dos alunos em sala de aula, aspecto não contemplado na presente investigação.

### **Construção de uma nova forma de participação da comunidade**

O Projeto criou canais de participação efetiva da comunidade, desde a fase de levantamento preliminar da localidade, na identificação dos temas geradores e, em alguns casos, na construção dos programas escolares. Foi possível estreitar as relações, inserir a comunidade no processo educativo e fortalecer essa presença garantida pelo Conselho de Escola, apoiado como instância representativa e deliberativa, através de medidas da SME.

O fortalecimento e a atuação do Conselho de Escola não apresentaram, conforme citado em Um Novo Olhar sobre o Projeto, um resultado tão positivo como inicialmente se esperou. Percebe-se que ainda permanece uma prática de consultas formais em muitas escolas. Em outras, nas quais o Conselho é mais atuante, constata-se que a sua participação na tomada de decisões mais técnicas ou pedagógicas fica frágil, por seu relativo distanciamento e falta de preparo para resolver essas questões.

No contato dos pesquisadores com os pais, em reunião de Conselho de Escola, observou-se o desembaraço da comunidade no trato dos assuntos propostos, o que se pressupõe o envolvimento que vem sendo construído na participação de todos, com voz e voto.

O caminho aberto demonstra a possibilidade de uma atuação conjunta de educadores e comunidade na direção dos rumos da escola.

### **Defesa e fortalecimento da autonomia da escola**

Sendo a democratização da gestão uma das prioridades da política educacional implantada, no Projeto da Interdisciplinaridade esse aspecto foi trabalhado intensamente.

Nos documentos consultados e, também, nas medidas adotadas explicita-se a defesa da autonomia da escola, que precisa ser afirmada, na definição de seus rumos e na elaboração do seu projeto pedagógico.

Ora, o atrelamento das escolas à Administração, denunciado no momento inicial da problematização dos educadores, tem uma face desmobilizadora que permanece, mesmo num processo de mudança como o vivido no Projeto.

A proposta, por sua vez, sinalizava na direção da autonomia da escola, obrigando as equipes de NAEs e DOT a adequarem o seu trabalho aos limites das necessidades das escolas, sem reforçar ou criar dependência. E as escolas, habituadas a ações mais diretivas, sentiam-se inseguras.

O espaço de atuação da escola foi comparado pelos educadores a "um fio de navalha", em que se locomovem entre sua realidade, condições e necessidades e o discurso organizado de cada administração. O magistério resiste porque sabe que é muito difícil, investindo em projetos próprios e autônomos, conviver com a descontinuidade político-administrativa e com o desmantelamento dos seus esforços.

ASME insistiu na proposta de orientar as escolas na construção de sua proposta própria, mas percebeu a dificuldade no que chama "construção da competência coletiva", estabelecida entre escolas e administração, na busca de caminhos, não ainda traçados, desse novo modo de fazer educação pública de qualidade.

O tempo, na duração de um período administrativo de quatro anos, não foi suficiente para consolidar essa autonomia. Fincaram-se alicerces, através de instrumentos legais e da formação permanente dos educadores, para possibilitar que se continue a trilha iniciada.

### Pontos **Críticos**

No percurso do projeto, que procurou, mais do que atingir resultados, deflagrar um processo efetivo de mudanças, seria esperado encontrar vários aspectos não resolvidos, ao final da gestão.

Os próprios decisores da política, quando resolveram arriscar em várias frentes, previam, tanto a construção e correções de rumo no processo, como a possibilidade da não re-eleição do seu partido e conseqüente quebra no projeto. Pretendiam, sim, avançar na sua consolidação e chegar a um momento qualitativamente diferente na realidade do sistema educacional do Município. Através de seus depoimentos ficou evidente que seria preciso mais tempo; afirmaram que tinham clareza a respeito de que uma política pública abrangente só pode ser avaliada em termos

de resultados após um período de 8 a 10 anos, já que necessitam de acompanhamento e apoio durante todo o percurso, do desencadeamento até a sua consolidação.

Nesse sentido, os pontos críticos que se fazem presentes poderão constituir pontos de estrangulamento definitivo ou serão indicadores para um redirecionamento vitalizador, necessário ao Projeto da Interdisciplinaridade.

O projeto aguarda definições e enfrenta dificuldades.

No que se refere à interdisciplinaridade, retomando o referencial teórico, entende-se que não se contava com uma conceituação orgânica e bem delimitada a respeito, especialmente para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, se por um lado, o projeto ultrapassa a questão interdisciplinar, porque se refere a uma rede maior de dimensões, por outro lado não chegou a instalar uma compreensão mais fundamentada e segura sobre a própria interdisciplinaridade. E evidente que, ao direcioná-la e inserí-la numa proposição clara de reorientação curricular, o profeto definiu o seu espaço, desenhou suas fronteiras. Só na continuidade do processo, entretanto, a reflexão sobre as experiências vividas poderá organizá-las, corrigir distorções e referi-las a um quadro teórico mais consistente.

Os dados levantados permitem afirmar que ainda se compreende a interdisciplinaridade de maneiras diversas, refletidas nas diferentes experiências realizadas para relacionar as disciplinas entre si e os conteúdos de ensino ao tema gerador.

Este é um ponto crítico relevante, porque se vincula estreitamente à consistência do currículo. A proposta apresentada trazia relações com programas de educação de adultos, à parte do ensino formal. Retomada das experiências e explicitação teórica da interdisciplinaridade no contexto do Ensino Fundamental se fazem necessárias, inclusive, para equilibrar e situar melhor certos aspectos fundamentais do projeto, como a questão do tema gerador e o seu tratamento pelas várias disciplinas.

A própria construção em processo e baseada na relação do currículo com a realidade, traz à luz momentos diferentes entre as escolas, nos quais se identifica a conjugação de complexidade da proposta, falta de experiência dos educadores e a necessidade de assessoria permanente.

A construção de programas não está resolvida. O rol de conteúdos previamente estabelecidos continua presente, em muitos casos, guiando a ação dos professores como instrumento seguro.

O trabalho coletivo está se fazendo, mas não há indicadores assegurando que a totalidade das escolas do projeto tenha resolvido a sua organização interna, de forma a fortalecê-lo. Nos casos em que a opção pelo projeto aconteceu em algumas séries, a integração no coletivo ficou comprometida.

Assim também, persistiu a mobilidade dos professores, que têm o direito de remoção assegurado.

Mudanças na composição dos grupos e composição prejudicada pelas divisões, entre os que participam e os que não participam do projeto, representam obstáculos. Fica dificultado o avanço da reflexão e da prática, no que diz respeito à metodologia e proposição de atividades e à avaliação e construção de registros contínuos para chegar aos conceitos semestrais.

A liberdade para a elaboração de projetos e programas, não equacionada ainda, pela nova Administração, torna-se um problema quando se pensa no percurso de consolidação da autonomia das escolas.

Os eixos de unidade do sistema, estabelecidos em torno de grandes princípios e garantidos pelo Estatuto do Magistério e pelo Regimento Comum das escolas, estavam em vias de consolidação, podendo ser redimensionados em uma nova leitura.

Pode-se afirmar que o grande ponto crítico, a descontinuidade político-administrativa, muito conhecida pelo magistério e pelos demais serviços públicos, canaliza os pontos centrais, que definirão os rumos do projeto.

#### Ações de Sustentação

Ao desinstalar a escola de seus hábitos e práticas usuais, para colocá-la em marcha rumo a um novo momento, o projeto foi percebido por muitos educadores como uma grande desorganização, especialmente ao ser desencadeado. Eram muitas frentes, interdependentes e simultâneas, não se via bem aonde chegar.

Percebeu-se junto às equipes decisoras e de assessoria, que houve a preocupação com esses fatores e que se cuidou da sustentação do projeto. No início foram envolvidas apenas 10 escolas, para atingir 100 no ano seguinte e depois dobrar esse número. A opção das escolas e a não implantação em

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

tôdas elas foi uma medida pensada para garantir o compromisso dos participantes e respeitar os demais projetos próprios das escolas.

Acompanhar e registrar pontos positivos e negativos das primeiras experiências para apresentá-las às novas foi garantido pelas assessorias. A ampliação desejada, para não formar "ilhas de excelência", discriminando as outras escolas, foi um ponto defendido pela SME, mesmo correndo o risco, alertado pela assessoria das Universidades, de perda de rigor no acompanhamento. Acionaram-se medidas de apoio necessárias, desde o pagamento de horas extraordinárias até a compra de materiais básicos, passando pela produção de documentos de apoio e pela assessoria constante das equipes técnicas.

A formação permanente dos educadores, através de grupos de formação, cursos, seminários e congressos, foi realmente a outra face do projeto de Reorientação Curricular, atingindo a maioria da Rede.

A mobilidade do pessoal não seria solucionada, mas organizaram-se formas de garantir um pouco mais de fixação, através dos critérios de escolha de escolas estabelecidos pelos concursos. Foram realizados concursos de ingresso para professor do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, para vigias e serventes. Foram efetivados, assim, 13.000 funcionários. Além disso, estabeleceu-se um sistema de gratificações mensais para professores e especialistas que trabalham em regiões de difícil acesso e que atuam no período noturno.

A valorização do educador foi assegurada, principalmente, pelo Estatuto do Magistério, que instala e organiza a jornada de trabalho e todo um plano de carreira.

A questão salarial foi discutida, revista e cuidada, através de aumentos e medidas que buscaram a reposição de perdas salariais.

A autonomia da escola e a inserção da comunidade na decisão de seus rumos foram sustentadas por todo o encaminhamento do projeto e da própria política educacional implantada.

Defendeu-se o princípio, segundo o qual o projeto escolar deve ser também da população, que poderá aprender a defendê-lo, se participar de sua construção.

A parceria da Universidade com a escola, nos moldes em que se constituiu, foi um importante fator nesta

perspectiva. A Universidade se obrigou a aproximar-se e tornar-se partícipe da reorientação curricular, sustentando a Interdisciplinaridade em sua construção. Os convênios com USP, PUC e UNICAMP continuam em vigência, tendo sido ampliados, ao fine<sup>1</sup> da gestão coma entrada da UNESP.

#### Indícios de Continuidade

Tendo terminado, em 1992, o período da gestão em que ocorreu a implantação do projeto, e estando a atual Administração em início de trabalho, fica difícil assegurar as possibilidades de continuidade do projeto.

Os dados e depoimentos permitem apreender indícios e tendências, mais do que estabelecer certezas.

Por parte da SME, os atuais dirigentes não colocam, abertamente, rejeição ao projeto. Todos os entrevistados defenderam a idéia de Interdisciplinaridade, mesmo com algumas restrições.

A preocupação declarada pelos atuais dirigentes é com a avaliação geral do trabalho das escolas e com correções e acertos, principalmente para organizar a rede e retomar a unidade do sistema. Pretendem rever também os critérios de promoção no contexto dos Ciclos.

Nos fundamentos do projeto e no seu percurso, entretanto, instalou-se um processo de construção, que previa momentos de aparente ou real desorganização, e não desejava uma "ordem" que significasse unidade, no sentido de programas iguais para todas as escolas.

No contexto da organização do Ensino Fundamental em Ciclos, a promoção ou retenção dos alunos só se define ao final decada Ciclo, não havendo, dentro decada um, exigência de frequência mínima.

Ao final do ano de 92, ainda em fase inicial de implantação, esse aspecto evidenciou necessidade de avaliação, à vista dos resultados.

No 1º semestre de 93, a SME está avaliando a rede. Seus critérios, seus instrumentos e suas posições teórico-ideológicas diferem radicalmente das proposições anteriores. Retirou-se o apoio aos projetos implantados, com a volta, às suas escolas, dos professores que faziam parte das equipes técnicas dos NAEs e com a suspensão das atividades de assessoria das Universidades, apesar da vigência dos convênios.

## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

O último documento de Reorientação Curricular da antiga SME, "Um novo olhar sobre o Projeto", de 1992, indica as perspectivas para 93, percebidas pelo grupo responsável pela implantação da Interdisciplinaridade.

Diante da preocupação com a possível descontinuidade político-administrativa, este documento se inicia com a seguinte afirmação da equipe técnica e docente de uma escola do NAE-5.

*"...revedo nosso caminhar, a ampliação de mundo, nossa mudança de postura, o desvelar da realidade, acreditamos não ser possível retroceder; isto é, deixar de construir no coletivo e com os alunos os programas escolares. Os avanços que tivemos, o crescimento profissional alcançado, as conquistas conseguidas nos direcionam para um caminho sem volta... A construção de um currículo crítico continuará sendo nosso objetivo..."*

Os dados revelados por este documento são:

- das 192 escolas envolvidas, 86 colocaram-se na perspectiva de continuidade;
- treze escolas não pretendem dar continuidade ao Projeto, por motivos como mobilidade dos professores (Concurso de Remoção), e em menor número, porque o projeto não atendeu às expectativas, uma vez que as assessorias não foram suficientes, persistindo a valorização do ensino tradicional ou mesmo a falta de compromisso do corpo docente;
- um número reduzido de escolas pretende elaborar outros projetos, baseados na "Interdisciplinaridade via Tema Gerador";
- a continuidade de horário coletivo, a "remuneração condizente com a dignidade do trabalho executado", a permanência do grupo de professores e a garantia de assessoria, foram colocados como condições para a sustentação, por 42 escolas desejosas de dar continuidade ao Projeto;
- levando em conta todas as dificuldades já citadas e a incerteza quanto ao possível novo quadro administrativo, 39 escolas indicaram a rediscussão do projeto, em 93, como condição de continuidade.

Resta saber, acompanhando os resultados da avaliação em curso, quais medidas serão tomadas e como sobreviverão os Projetos das Escolas, inclusive o da Interdisciplinaridade.

### **Considerações Finais**

O estudo do projeto da interdisciplinaridade no município de São Paulo revelou traços inovadores na implantação de uma política em educação.

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

A sustentação da inovação, através da formação permanente dos educadores e da assessoria das Universidades foi um aspecto importante.

Ao mesmo tempo em que investiu na melhoria da formação de seu pessoal, a SME inseriu essa formação como a outra face do movimento de reorientação curricular e do projeto da Interdisciplinaridade. Nesse sentido, não lançou o projeto sem alicerçá-lo.

A sustentação foi garantida, ainda, por medidas legais, como pilares de continuidade do projeto.

Na relação com as Universidades instalou-se uma nova forma de trabalho, realmente de parceria, o que traz desdobramentos específicos. Assim, ao levar a Universidade à escola, provoca a reflexão e revisão da academia sobre sua produção e sobre as relações que mantém com o Ensino Fundamental. A nova parceria inovou, portanto, a forma de relação entre o sistema público de ensino e os centros difusores do saber sistematizado.

Também foi inovadora a relação que se estabeleceu entre currículo e realidade, ligação anunciada em concepções de educação e pouco efetivada em ações reais.

Essa relação foi um dos fatores de abertura de participação da comunidade, estabelecendo espaços para a decisão conjunta dos rumos da escola.

A efetivação da descentralização do poder e dos recursos foi vivenciada, saindo das intenções e concretizando-se em medidas efetivas.

Por outro lado, a abrangência das intervenções de uma administração de quatro anos e a conseqüente não consolidação total de algumas, como o projeto estudado, põe em questão a eficácia desse processo acelerado de mudanças.

O projeto deflagrou um processo de alterações na ação pedagógica. As escolas desencadearam um trabalho baseado em ação - reflexão - ação, dirigido para o repensar e refazer curricular.

Não se sedimentou esse processo, no sentido de verificar-se a configuração de um novo currículo e os resultados dessa transformação global sobre a qualidade do Ensino Fundamental.



## INTERDISCIPLINARIDADE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

As alterações iniciadas refletiram-se nos resultados de aproveitamento dos alunos, beneficiários centrais visados pela inovação.

Abre-se a expectativa de que novos estudos possam acompanhar os desdobramentos da situação atual do projeto.

Ficou a lição da ousadia e da coerência das medidas com os princípios políticos de seus decisores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisa qualitativas em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 77, p.53-61, 1991.
- ANDRÉ, Marli E. D. Dalmazo. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 45, p.66-71, 1983.
- CARVALHO, Dirceu, R., CARVALHO, Selma Siqueira. Atendimento pedagógico e psicológico ao aluno com problemas de aprendizagem: estudo de caso. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.72, n.170, p.89-91, 1991.
- CENPEC-UNICEF. *A democratização do ensino em J5 municípios brasileiros: educação e desenvolvimento municipal*. Brasília, 1993.
- DELIZOICOV Neto, Demetrio. Ensino de Física e a concepção fremano da educação. *Revista do Ensino de Física*, v.2, dez. 1993.
- EZPELETA, F., ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- FAUNDEZ, Antonio. *Diálogo e multidisciplinaridade*. [S.l.], 1988. mimeo.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.
- (Coord.J. *Práticas interdisciplinares na Escola*. São Paulo:Cortez, 1991.
- FRANCO, M.L.P.B. Por que o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p.75-80, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo, CAMPOS, Márcio D'Olne. *Cadernos de Formação, alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo-.Secretaria Municipal de Educação, 1991.

## SÉRIE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

- FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- IESP. A democratização do ensino: a *experiência da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo* 1989/1992. São Paulo, 1993. mimeo.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LUDKE, Menga, ANDRE, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*, São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.
- LUNA, S.V.O. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1988.
- MARTINS, M. Helena. A questão *da inter e da multidisciplinaridade* em função do programa "Integração da Universidade com o Ensino de Primeiro Grau". [S.l.: s.n.], 1988.
- . Reinventando o diálogo. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 53-66: Estágio de formação do educador em serviço: reinventando relações, idéias e práticas.
- PEREIRA, M.C.I. et ai. Análise da prática pedagógica: a interdisciplinaridade no fazer pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.39, p.286-296, 1991.
- SAO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Aos que *fazem a educação* conosco em São Paulo: construindo a escola pública popular. São Paulo, 1989.
- Balanço geral da SME - projeção trienal*. São Paulo, 1992.
- Construindo a educação pública popular: caderno 22 meses*. São Paulo, 1990.
- Construindo a educação pública popular, ano 2*. São Paulo, 7 990.
- Construindo a educação pública popular, ano 3*. São Paulo, 1991.
- Construindo a educação pública popular, ano 4*. São Paulo, 1992.
- . *Construindo o ciclo Ensino Fundamental I: MOVA*. São Paulo, 1992.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)