

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP**

**Sandra Maria Tedeschi**

**As representações construídas pelos educadores acerca do discurso  
interdisciplinar presente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os  
anos de 2001 a 2016**

**Doutorado em Educação e Currículo**

**São Paulo  
2019**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP**

**Sandra Maria Tedeschi**

**As representações construídas pelos educadores acerca do discurso  
interdisciplinar presente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os  
anos de 2001 a 2016**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E CURRÍCULO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Educação e Currículo, sob a orientação do Professor Doutor Fernando José de Almeida

**SÃO PAULO  
2019**

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

*Graças ao tempo, certamente tenho uma apreensão  
e uma retomada das experiências anteriores nas  
experiências posteriores, mas de maneira nenhuma  
uma posse absoluta de mim por mim mesmo, visto  
que para abismo do futuro se preenche sempre de  
um novo presente.*

(Maurice Merleau-Ponty)

Dedico esse trabalho aos autores que me fizeram companhia nesta jornada, ao tempo que me foi generoso, às pessoas que deram inspiração. Dedico esse trabalho aos meus pais, Wilson (in memoriam) e Nancy, com gratidão.

Esta pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da modalidade PROEXT/Taxa, no período entre agosto de 2016 a julho de 2019.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmico e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processo fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

## AGRADECIMENTOS

Finalmente o momento de agradecer chegou!

Muitas pessoas participaram da elaboração deste trabalho e a elas minha gratidão se manifesta.

Meu querido orientador, **Prof. Fernando José de Almeida**. A gente não sabe quando vai deparar com pessoas tão empenhadas e dedicadas em marcar as nossas vidas. Minha gratidão pela sua assertividade no processo de orientação e, principalmente, por permitir, na medida certa, meus voos acadêmicos.

Aos componentes da minha banca: **Profa. Dra. Branca Ponce** (grata pela delicadeza e emprego generoso de suas palavras desde a minha qualificação); **Profa Dra. Walkiria Rigolon** (grata pela disponibilidade e presença neste momento tão importante da minha trajetória acadêmica); **Prof. Dr. Rodnei Pereira** (gratidão, meu querido amigo! Você me contagia com sua paixão pela educação. Sua presença nesta banca me honra); **Prof. Dr. Alípio Casali** (grata por aceitar o convite para participar da minha banca. Desde o meu mestrado sua presença é requerida, desta vez, deu certo!!)

Minha amada irmã, **Profa. Dra. Wania Tedeschi** pelo apoio no momento mais decisivo deste trabalho. Meu querido cunhado **Rafael José Minhoto**.

À minha amiga irmã queridíssima **Jacqueline Pardal**, pela força, presença, apoio e cuidado. Gratidão pelo respeito, por acolher e cuidar dos meus filhos (Clara e Chico) nas minhas inúmeras horas de ausência.

Aos amigos que silenciosamente torceram por mim e esperaram por este momento **Regina Takeda, Jacqueline Leão, Rodrigo Toledo, Beatriz Melo, Jô Maciel, Patrícia Costa**.

Gratidão a **Ana Vasconcelos**, minha apoiadora incondicional. Nas horas em que tudo parece que vai pegar fogo, obrigada por aparecer!

Gratidão a **Valéria Dias Tavares** pelos conselhos na reta final e pelo apoio.

Aos meus queridos alunos e professores da Prefeitura do Município de São Paulo

**TEDESCHI, Sandra Maria. As representações construídas pelos educadores acerca do discurso interdisciplinar presente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os anos de 2001 e 2016.**

### **RESUMO**

As políticas públicas educacionais do município de São Paulo vêm pautando a interdisciplinaridade como uma das ações possíveis de promoverem a reorientação dos currículos na rede. O escopo dessa tese está em identificar as representações construídas pelos educadores acerca do discurso interdisciplinar da oficialidade, produzidos entre os anos de 2001 e 2016. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo que escolhe técnicas de recolhimento e análise de dados decorrentes de entrevistas semiestruturadas, que teve como propósito lançar a luz sobre os discursos dos professores e coordenadores pedagógicos que vivenciaram a implementação desses programas. Para interpretar a dinâmica de apropriação do conceito de interdisciplinaridade, as representações (sentidos e significados) que professores e coordenadores pedagógicos atribuem ao termo e as conexões existentes entre as ações desenvolvidas por eles e a relação dessas com a abordagem interdisciplinar, utilizamos a Teoria da Representação Social (TRS). Realizamos a revisão de literatura na área da interdisciplinaridade e o extrato de 8 documentos oficiais das políticas públicas curriculares do Município de São Paulo entre os anos de 2001 e 2016. Os resultados revelam que, embora a interdisciplinaridade tenha ganhado materialidade nos programas oficiais curriculares, na prática, o que se efetivou na rede foi a criação de um campo fictício de possibilidades, haja vista a fragilidade teórica, metodológica, conceitual que se evidencia nos discursos sobre a interdisciplinaridade.

**Palavras-chave: Currículo. Políticas Públicas. Reforma Curricular. Interdisciplinaridade.**

## **ABSTRACT**

The public educational policies of the city of São Paulo have guided interdisciplinarity as one of the possible actions to promote the reorientation of curricula in the network. The scope of this thesis is to identify the representations built by educators about the interdisciplinary discourse of officiality, produced between 2001 and 2016. This is a qualitative research with an interpretative nature that chooses data collection and analysis techniques resulting from semi-structured interviews, which aimed to shed light on the discourses of teachers and pedagogical coordinators who experienced the implementation of these programs. To interpret the dynamics of appropriation of the concept of interdisciplinarity, the representations (meanings and meanings) that teachers and pedagogical coordinators attribute to the term and the existing connections between the actions developed by them and their relationship with the interdisciplinary approach, we use the Theory of Social Representation (TRS). We conducted a literature review in the area of interdisciplinarity and the extract of 8 official documents of curricular public policies of the Municipality of São Paulo between 2001 and 2016. The results show that, although interdisciplinarity has gained materiality in official curriculum programs, in practice, what took place in the network was the creation of a fictional field of possibilities, given the theoretical, methodological and conceptual fragility that is evident in the discourses on interdisciplinarity.

**Keywords:** Curriculum. Public Policy. Curriculum Reform. Interdisciplinarity.

## **LISTA DE SIGLAS**

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CF/88 – Constituição Federal da República do Brasil

DRE - Diretoria Regional de Educação

DRE - BT - Diretoria Regional de Regional do Butantã

EMEF - Escola Municipal de Educação Fundamental

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GAFSA – Google, Amazon, Facebook e Apple

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCM – Meios de Comunicação de Massa

MEC - Ministério da Educação

OC - Orientações Curriculares

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNE - Plano Nacional de Educação

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RME - Rede Municipal de Ensino

SME - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS

Lista de Quadros		Página
<b>Quadro 01</b>	Caminho estrutural da <i>démarche</i> interdisciplinar	<b>50</b>
<b>Quadro 02</b>	Fases que caracterizam a colaboração interdisciplinar	<b>52</b>
<b>Quadro 03</b>	Quatro tipos de modalidades integrativas que compõem a pesquisa interdisciplinar	<b>57</b>
<b>Quadro 04</b>	Métodos para a abordagem interdisciplinar.	<b>60</b>
<b>Quadro 05</b>	Pesquisa interdisciplinar	<b>62</b>
<b>Quadro 06</b>	Quadro comparativo dos postulados da física moderna e da transdisciplinaridade	<b>69</b>
<b>Quadro 07</b>	Quadro comparativo 4 pilares de educação e as contribuições da visão transdisciplinaridade	<b>74</b>
<b>Quadro 08</b>	Exposição das fronteiras disciplinares	<b>80</b>
<b>Quadro 09</b>	Novos tipos de formação disciplinar	<b>81</b>
<b>Quadro 10</b>	Práticas de cruzamento interdisciplinar	<b>82</b>
<b>Quadro 11</b>	Teorização Interdisciplinar	<b>83</b>
<b>Quadro 12</b>	Dimensões epistemológicas do paradigma tradicional da ciência moderna	<b>95</b>
<b>Quadro 13</b>	Categorias de Análise e seus Elementos Constitutivos	<b>97</b>
<b>Quadro 14</b>	Escola 1 (E1)	<b>113</b>
<b>Quadro 15</b>	Escola 2 (E2)	<b>113</b>
<b>Quadro 16</b>	Escola 3 (E3)	<b>113</b>
<b>Quadro 17</b>	Escola 4 (E4)	<b>114</b>
<b>Quadro 18</b>	Categorização dos resultados	<b>117</b>
<b>Quadro 19</b>	Categorização da entrevista Coordenadores Pedagógicos	<b>137</b>
<b>Quadro 20</b>	Estrutura de planificação dos Documentos Oficiais da Rede (2001-2016)	<b>144</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Lista de Figuras</b>		<b>Página</b>
<b>Figura 01</b>	A lógica do Terceiro incluído	<b>70</b>
<b>Figura 02</b>	A lógica do Terceiro incluído	<b>70</b>
<b>Figura 03</b>	Níveis de Realidade	<b>71</b>
<b>Figura 04</b>	<i>Continuum</i> entre os três horizontes de ensino	<b>78</b>
<b>Figura 05</b>	<i>Continuum / Crescendum</i>	<b>78</b>

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	15
INTRODUÇÃO .....	34
CAPÍTULO I .....	47
1. Movimento interdisciplinar e seus vetores .....	47
1.1. Hilton Japiassu: mutação intelectual da <i>démarche</i> científica.....	47
1.2. Basarab Nicolescu: o terceiro termo incluído .....	64
1.3. Olga Pombo: interdisciplinar, uma palavra sem sentido próprio.....	75
CAPÍTULO II .....	85
2. Teoria das Representações Sociais .....	85
CAPÍTULO III .....	94
3. O Currículo desafios contemporâneos .....	94
CAPÍTULO IV .....	108
4. Metodologia e sujeitos da pesquisa .....	108
4.1. Entrevistas .....	109
4.2. Combinação de métodos .....	111
4.3. Delimitação do Tema .....	111
4.4. Sujeitos da Pesquisa .....	112
4.5. Procedimentos de Coleta de dados .....	114
CAPÍTULO V .....	116
5. Apresentação dos dados .....	116
5.1. Das entrevistas .....	116
5.2. Análise dos documentos oficiais .....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS .....	156
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista - Professores .....	163
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista - Coordenadores Pedagógicos.....	164
APÊNDICE C – Excertos das entrevistas.....	165
APÊNDICE D – Termo de autorização para a realização da Pesquisa ...	184
APÊNDICE E – Declaração de identidade de conteúdo .....	185
APÊNDICE F – Carta Convite .....	186

## APRESENTAÇÃO

O início - interdependência

Na minha infância morei em um bairro novo, na zonal sul de São Paulo, chamado Campo Belo. As casas foram construídas em um loteamento, onde antes era uma fazenda. Não havia boa estrutura, luz elétrica e asfalto na maioria das ruas do bairro. Eram inúmeros os terrenos baldios, neles nos reuníamos para brincar e jogar e viver a vida de criança. Empinar pipa, jogar futebol, fazer fogueira de São João e soltar balão preenchiam parte importante do meu dia.

Onde hoje temos a avenida dos Bandeirantes, brincávamos nos trilhos de trem desativados. Não havia prédios, pontes, pré-escola. A escola mais próxima da minha casa ficava a 2,6 km e não havia transporte público. Foi neste contexto que passei meus anos iniciais de vida com os amigos, na rua, nas árvores, nos terrenos baldios.

Desde criança, via o mundo como sendo um só. Aos meus olhos, o tempo era um só, não havia frações de tempo, o mundo era perto e a Terra, única. Reconheci a existência do dia e da noite, na rua, afinal, sem luz não havia possibilidade de continuar brincando. Ainda que insistíssemos nessa possibilidade, eram recorrentes as advertências de minha mãe e de meu pai, atentos com o horário de dormir. As vivências eram únicas, ainda que repetidas diversas vezes e todos os dias, mais ou menos como a história que o adulto repete toda noite para que a criança durma. Apesar de repetida, sempre havia um detalhe a mais que fazia a diferença, tornando o reconto interessante. Era a minha segurança. Tudo se repete.

Destarte, minha relação com o mundo, com as pessoas e a natureza era simples e acompanhada de muito prazer, somente o sono e o cansaço interrompiam minha jornada diária. Dia seguinte, revigorada, recomeçava um dia inteiro para repetir as experiências prazerosas, criar novas situações, compor novas estratégias para os mesmos problemas, desmontar e montar objetos, imaginar, construir pontes, casas, brinquedos, criar cenários, tocar um instrumento, ou um protótipo dele, fazer misturas com elementos da natureza, descobrir novas formas e tamanhos para eles e os objetos faziam os sentidos dos meus dias.

## As primeiras rupturas

Ao ingressar na escola pública, aos 7 anos de idade, algumas situações causaram-me estranheza e angústia. A primeira delas foram os sinais (sirenes) tocados em vários momentos do dia, mostrando-me mudanças sistemáticas de assunto, contextos, professores. Entre os inúmeros avisos sonoros, três chamavam a minha atenção e foram logo incorporados à minha rotina: o da entrada, do intervalo e da saída. Eles determinavam uma ordem para o meu dia lá dentro da escola, aos poucos, decorei o que iria acontecer, isso fez com que meus dias ficassem previsíveis.

Novas formas de aprender foram apresentadas pelos professores. Lá dentro, não havia mais possibilidade de explorar o mundo livremente, fazer relações, discutir pontos de vista, criar, resolver conflitos coletivamente, adaptar os jogos etc. Aos poucos, gradativa e inconscientemente, aceitei que na escola as coisas eram de outro jeito, alguém estava no comando. Havia uma dimensão de organização que não dependia só de mim, ou melhor, nada dependia de mim.

Apreendi coisas complicadas, tive dificuldades de acompanhar a lógica necessária para aprender a resolver alguns problemas, como por exemplo, na área de Matemática (álgebra, cálculo de área e de volume e aritmética), Língua Portuguesa (morfologia, sintaxe, gramática), dificuldades encontradas nas demais áreas de conhecimento, com exceção feita às disciplinas nas quais as experiências eram mais prazerosas, como Educação Física e Música, minhas preferidas, que mantinham relação com o que, fora da escola, fazia parte do meu dia a dia.

A interconexão e a interdependência das experiências práticas que mantive fora do ambiente escolar, com meus pares, com a natureza e com os vários contextos nos quais estive, permaneceram inabaláveis, no que se refere à intensidade das trocas realizadas, às relações construídas, às descobertas, às minhas memórias, aos conhecimentos compartilhados e às aprendizagens. No entanto, em um mundo paralelo, a escola encarregava-se de solidificar saberes selecionados e sistematizados ao longo da minha trajetória no ensino básico. Essa era a sua função.

Meu interesse pelo esporte e a música foi determinante para a escolha da minha profissão. Ingressei como auxiliar técnica em Educação Física na Prefeitura

do Município de São Paulo em 1987, no mesmo ano em que me formei como professora licenciada em Educação Física<sup>1</sup>. Em 1988, passei a atuar como professora do ensino básico da rede pública da cidade de São Paulo. O início das minhas atividades como professora foi bastante conflituoso. Não sabia como aplicar com os estudantes a metodologia<sup>2</sup> aprendida no curso superior. Além disso, não havia estrutura adequada, como quadra poliesportiva, banheiros, linhas demarcatórias, nem material suficiente para todos participarem, o que impedia que as atividades planejadas fossem adequadamente realizadas e com a segurança necessária.

O impacto foi enorme. A sensação de que os conhecimentos adquiridos na faculdade não serviriam para nada, naquele contexto, abateu-me. Some-se a esse quadro, o fato de ter encontrado professores desanimados e resignados, com os quais o diálogo e a troca de informações eram raros. Deparei com discursos uníssonos, do tipo: não havia como inventar nada de novo, pois este novo não existia; faculdade nenhuma é capaz de preparar alguém para aquela realidade; o segredo seria buscar as experiências de aluna obtidas na educação básica e se possível, espelhar-me em algum professor que eu tivesse gostado na minha trajetória de aluna ou na faculdade. Confesso que todas estas falas foram reconfortantes e serviram como suporte para eu desenvolver minhas atividades de acordo com as lembranças que eu tinha da rua e dos “melhores professores de educação física do meu mundo”.

Era impossível, à época, interpretar e refletir criticamente sobre este ambiente hostil. Ao ingressar na instituição escolar, logo de cara tornei-me integrante de um grupo de professores, todos eles com enredos e papéis bem definidos na estrutura escolar (professor da disciplina x, y, z; coordenadores pedagógicos e direção). A percepção de homogeneidade abateu-me novamente, ela estava por toda parte: nos discursos dos colegas a respeito dos problemas (estruturais e de aprendizagem das crianças), na rotina inabalável e previsível dos processos

---

<sup>1</sup> Formei-me em Educação Física (licenciatura plena) pela Faculdade de Educação Física de Santo André em 1987. À época, o licenciado exercia suas atividades profissionais em clubes, escolas, academias, ou seja, não havia uma formação específica delimitando os espaços de atuação para bacharéis e para licenciados. A licenciatura plena, de três anos, habilitava o professor de Educação Física para atuar em qualquer área relacionada ao lazer, esportes, dança, escolas, centros de recreação etc.

<sup>2</sup> Todas as disciplinas do curso de Educação Física eram voltadas para a área técnica, indicando uma clara consonância com a política educacional estabelecida pela LDB nº 5692/71.

(burocracia escolar), nas formas de controle institucional por meio do currículo e das avaliações internas, enfim, de certa forma, contribuíram para a efetivação das representações sociais de parte significativa dos professores da rede a respeito daquilo que seriam suas atribuições dentro da estrutura preconcebida pelo sistema.

Tive dificuldade para compreender as forças sustentadoras desse consenso e por muitos anos permaneci em estado de inércia perante as instabilidades e os problemas cotidianos. A força simbólica previamente edificada e mantida pelas políticas públicas educacionais funcionava com uma espécie de amarração dos discursos dos educadores aos moldes de uma concepção conservadora (tradicional) de escola. Uma força de regulação identitária e ideológica exercida sobre os comportamentos e dos papéis que assumimos pelos educadores na instituição. Um poder subjugador regulatório capaz de enfraquecer suas identidades desconsiderando suas experiências sociais (dentro e fora da escola), seus êxitos educativos, suas demandas, conduzindo-os a um estado de apatia pedagógica e humana.

As angústias silenciosas de colegas (e as minhas) acerca da percepção da realidade objetiva opressora e do pacto protetivo firmado nas políticas públicas educacionais para a manutenção do status de interesses e privilégios próprios foram sistemática e processualmente interiorizadas.

Retomando a rota inicial

Após o processo de redemocratização do Estado brasileiro e a culminância da promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, a sociedade carecia de mecanismos que permitissem a efetivação dos direitos conquistados, entre os quais, a participação popular na definição das políticas públicas e na fiscalização das ações dos governos (estaduais e municipais), fundamentais para a manutenção e regulação do sistema democrático recém-instaurado.

O novo ordenamento permitiu, no caso do município de São Paulo, certa autonomia na elaboração da Lei Orgânica (LOM), promulgada em 4 de abril de 1990, durante a gestão de Luiza Erundina de Sousa (1989-1992), do PT (Partido dos Trabalhadores). Os princípios democráticos defendidos pela administração petista

na LOM estavam em consonância com a norma constitucional que previa mecanismos de participação dos cidadãos nas decisões do Estado.

A mudança paradigmática em relação à gestão anterior, de Jânio Quadros, foi abrupta, dado ao posicionamento político-ideológico de base marxista do seu governo e do exercício democrático do poder. O projeto político do governo de Luiza Erundina, na área da educação, balizava-se na participação popular e nos movimentos organizados da sociedade civil, possibilitando a criação de espaços democráticos para o diálogo na rede e para a institucionalização de políticas públicas demandadas. A implantação de uma proposta político-pedagógica comprometida com a educação democrática alicerçada pelos princípios básicos da participação, descentralização e autonomia (FREIRE, 2001, p.98) foi instituída na rede. O plano de governo da gestão petista, tendo como Secretário de Educação do Município, Paulo Freire, tinha quatro eixos estruturantes:

1. Ampliar o acesso e a permanência dos setores populares;
2. **Democratizar a gestão**, o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática;
3. Incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um **currículo interdisciplinar** e a formação permanente do pessoal docente;
4. Eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (FREIRE, 2001, p.14-15) (Grifo nosso).

Os quatro eixos estruturantes do currículo da rede municipal traziam importantes projeções em relação às propostas educacionais anteriores, ademais, estavam alinhados com os princípios constitucionais sobre a natureza democrática da escola pública, notadamente o Art. 206 da Constituição Federal (CF, 1988).

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;**
- III - **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - **valorização dos profissionais do ensino**, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - **gestão democrática do ensino público**, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade. (Grifo nosso)

Chamou-me atenção o fato de a democratização da gestão da escola pública, o currículo interdisciplinar e a formação permanente dos docentes figurarem como temas orientadores do plano de trabalho do governo municipal.

Os desafios eram muitos. Para a implementação da gestão democrática do ensino público e a garantia do padrão de qualidade eram necessárias uma série de ações, entre elas: a rearticulação dos Conselhos de Escolas como um espaço público de deliberação e de escolha coletiva, as ações voltadas para o projeto interdisciplinaridade via Tema Gerador e a conscientização dos educadores sobre a condução dos processos de elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico sob a perspectiva de referenciais críticos-emancipatórios. Isso, sem falar nas contradições existentes nas escolas pública no que se refere à hierarquização da gestão da unidade e à demanda de ampliação da participação da comunidade escolar nos processos decisórios, projetos distintos com diferentes agendas e disputas de variadas ordens.

Minhas percepções e expectativas acerca da nova gestão eram dúbias. As demandas da unidade escolar, até então, eram resolvidas pela força decisória de natureza administrativa, ou seja, pela burocracia estatal. Entre outras dificuldades, enfrentávamos o distanciamento dos responsáveis da vida escolar de seus filhos, assim como das atividades desenvolvidas na unidade. Para além disso, parte considerável dos docentes com os quais mantinha contato, inclusive eu, limitavam-se à reprodução dos projetos educacionais elaborados por especialistas da Secretaria Municipal de Educação. Uma condição nebulosa, que ceifava o potencial pedagógico da equipe de educadores.

Não havia elementos para contradizer, da mesma forma não tinha por que acreditar que a política pública da nova gestão pudesse trazer surpresas e/ou mudanças. Presa às minhas representações, construídas na vivência da gestão anterior e, face ao meu total desconhecimento de alguns termos utilizados nos eixos estruturantes, senti que seria difícil implementar o projeto, a começar por mim.

Entre as propostas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, destaco uma em especial, a do Movimento de Reorientação Curricular, realizado em dois momentos, com a participação de toda a rede de ensino: a Problematização e a Sistematização.

A reorientação curricular previa e garante o estímulo e o apoio ao desenvolvimento de **projetos gerados pelas próprias escolas**, buscando avançar na direção de sua autonomia. Simultaneamente, conforme havia sido previsto, iniciou-se o projeto de **interdisciplinaridade** (SME, 1990, p.7-8) (Grifo nosso)

Pela primeira vez desde a minha formação inicial, tinha ouvido falar em concepção bancária, lógica seriada, ensino fragmentado, avaliação classificatória e excludente, otimização de tempos e espaços, reprodução do conhecimento, memorização e outras tantas estratégias espelhadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/71. Pela primeira vez ouvi falar em gestão democrática da escola, interdisciplinaridade, tema gerador, construção coletiva de currículo, grupos de interlocução, poder compartilhado, relativização entre conteúdo e realidade concreta. Refleti criticamente sobre minha prática pedagógica e minha formação. Deparei novamente com profundas fissuras que me fizeram voltar ao passado (minhas memórias de rua, de aprendizagem compartilhada com os colegas, com as estratégias e soluções rigorosamente temporais que construíamos).

Para mim, os desafios eram evidentes, entre os quais posso citar: como colocar em prática uma ação pedagógica interdisciplinar? Como estabelecer uma metodologia dialógica em uma estrutura burocrática e autoritária no interior das instituições? O que seria a interdisciplinaridade de fato? Um novo paradigma? Estava convicta de que não poderia seguir adiante mantendo a mesma lógica instrumental subsidiária da minha prática pedagógica, no entanto, não sabia como dar os primeiros passos rumo à nova estrada.

Em 1990, a Secretaria Municipal de Educação (SME), edita o primeiro Caderno de Formação "Um primeiro olhar sobre o projeto", "Série: ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade", fruto de um trabalho coletivo construído pelos Núcleos de Ação Educativa, a Diretoria de Orientação Técnica e as Escolas Piloto que participavam do Movimento de Reorientação Curricular com a assessoria de professores universitários. O Caderno trouxe contribuições teóricas para a organização das ações pedagógicas de interdisciplinaridade nas escolas, destacando alguns pontos essenciais: o trabalho coletivo, as posturas, os temas geradores, a formação dos educadores, a metodologia dialógica e o programa uma ação pedagógica (SME, 1990, p.22).

Os temas geradores e a metodologia dialógica foram as minhas âncoras iniciais rumo às ações pedagógicas interdisciplinar. Os temas geradores estabeleceriam uma nova relação:

... entre o **currículo** da escola e a realidade da **comunidade local**. Os temas geradores anunciam situações problemáticas significativas de uma dada comunidade que, em sendo trazida para a escola, devem ser compreendidas **criticamente**, apontando possibilidades de **intervenção** nessa realidade histórica. Implicam ação com vistas à transformação. Os temas refletem uma realidade que é global, **interdisciplinar** na sua natureza. (SME, 1990, p.26) (Grifo nosso)

Mesmo compreendendo que a dialogicidade, um princípio fundamental para Paulo Freire, deveria estar presente nas dimensões da ação e da reflexão do sujeito e que deveria compor o diálogo entre o Eu – Tu (não se esgotando nesta relação), não sabia como proceder. Até este momento, minha compreensão sobre o ato educativo tinha como fundamento a perspectiva tecnicista, instrumental de ensino. Não conhecia outra abordagem teórico-prática que permitisse consolidar outra prática além da transmissão do conhecimento técnico e sua prática. O diálogo como "exigência existencial" (FREIRE, 1987, p.79), não tinha sido, até então, objeto de análise para mim. O acesso ao conhecimento dava-se pela prática, reprodução e repetição, pelo domínio instrumental do saber, não pela análise dialogada sobre o fenômeno/tema, como uma das formas de acesso e de apropriação de suas dimensões.

O projeto Interdisciplinaridade via Tema Gerador, foi outro ponto instigante do meu processo de atuação na rede. Em contraposição à estrutura curricular tradicional, o projeto interdisciplinar trouxe elementos teóricos importantes para a análise e reflexão do currículo em vigor. A minha participação nas discussões sobre os eixos estruturantes oportunizou condições favoráveis para a visualização das brechas entre as quais poderia atuar no fomento de projetos interdisciplinares, ainda que estivesse "presa" nos limites impostos pela institucionalidade em torno do currículo disciplinar. Ao longo dos anos, percebi que as discussões acerca do projeto Interdisciplinar via Tema Gerador iam muito além do rompimento teórico/discursivo com o paradigma clássico de currículo, demandando de cada um dos educadores a

capacidade de provocar, produzir e disseminar práticas que os tornassem protagonistas das mudanças ensejadas no currículo da rede<sup>3</sup>.

Mesmo com pluralidade de experiências problematizadas (reflexão-ação) entre os educadores com as quais convivi à época, tomei a decisão de ampliar minha matriz de formação e, quem sabe, com isso, repertoriar minhas práticas pedagógicas onde elas se mostravam mais sensíveis. Iniciei essa caminhada com o curso de Psicopedagogia, afinal a base da minha formação era técnica.

Aos poucos, arrisquei-me a planificar minhas aulas considerando a realidade local articulando com a proposta de Reorientação Curricular da Rede subsidiada pelos eixos estruturantes. Para compor os aspectos centrais da realidade da unidade escolar, fiz o mapeamento das práticas corporais que os estudantes estabeleciam com seus pares e com o meio. Com as informações obtidas, dei início à escolha dos temas geradores, além disso, o reconhecimento da região e o que nela acontecia no cotidiano, me fez vislumbrar a possibilidade de estabelecer contatos com algumas instituições de ensino como colégios particulares e setor da construção civil com o fito de buscar doações e confecções de materiais para a educação física, respectivamente. No caso das doações, o contato com colégios particulares da região permitiu a doação de materiais esportivos usados como bolas, colchões, bancos suecos etc. A participação de trabalhadores da construção civil deu-se pela confecção de muitos objetos para as aulas de educação física com o descarte dos materiais das obras. Exemplos: perna de pau, minigol (de PVC e madeira), taco e casinhas, "tabela" de minibasquete (lata de tinta e cimento), carretel de fio etc.

Em 1991, observei que a minha tentativa inicial de romper a fragmentação do saber tinha produzido alguns efeitos na organização das minhas aulas e em mim. No entanto, não estava convencida de que minhas ações tinham abrangência interdisciplinar, afinal, não mantinham nenhuma relação com as demais disciplinas do currículo. Mesmo ampliando o meu espectro de atuação a partir do mapeamento da realidade local, do planejamento das problematizações a partir dos temas

---

<sup>3</sup> A prática é de extrema importância se a teoria que nos informa não apresenta exemplares, práticas que as referenciem, que as comuniquem. Kuhn (1970) considera que, antes que utilizemos a teoria, precisamos aprender a aprender um paradigma, sendo a prática uma forma de atuar e abordar a nova concepção paradigmática, desta forma evitando o dogmatismo e/ou a ideologização dos sujeitos.

geradores, não houve, por assim dizer, mudança de nível de realidade. Permaneci na esfera disciplinar. Ali estava meu conforto conceitual.

Havia convergência entre os principais teóricos da interdisciplinaridade<sup>4</sup>, de que a fragmentação do saber poderia provocar prejuízos à formação dos estudantes. Por outro lado, as controvérsias giravam em torno do conceito, dos pressupostos, da epistemologia, do problema resultante do encontro interdisciplinar, entre outras contendas:

“Como vimos, as definições de interdisciplinaridade não são unívocas. Na própria literatura especializada não existe consenso de seu significado. Vimos que para uns o seu significado parte da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca, para outros é capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum.” (SANTOS e RODRIGUES, 2013, p. 341)

Após a gestão Luiza Erundina, novamente deparei com uma ruptura radical na perspectiva curricular. Houve de imediato a interrupção do Movimento de Reorientação Curricular Permanente da Rede. Desta feita, toda a administração da gestão Paulo Maluf (1993-1996) e de seu sucessor, Celso Pitta (1997-2000), teve como fundamento a recente valorização da Gestão da Qualidade Total, marcada pelos sistemas ISO 9000 e seus sucessores. A máquina pública e todos os processos organizacionais foram submetidos aos princípios, métodos, técnicas e estratégias da gestão de qualidade, uma visão sistêmica que integra pessoas, departamentos, máquinas, equipamentos públicos, informações ligadas a modelos e índices de produtividade e resultados. Neste caso, a educação seria peça fundamental para as metas de qualidade planejadas para o sistema, aliás, como nos informa Conte e Durski (2004, apud ERDMANN, 2011, p.28), um dos princípios da qualidade total seria o:

...desenvolvimento dos recursos humanos. As pessoas devem exercitar a sua capacidade de participantes do processo. Para isso devem ter formação educacional de base sólida e treinamento. Pessoas que não estão aptas não participam, não permitem que a sinergia se estabeleça. Assim, também não questionarão e não testarão modificações ou tomarão quaisquer iniciativas visando melhorias. O trabalho e a qualidade produzida deve proporcionar orgulho.

---

<sup>4</sup> Entre eles, citamos Georges Gusdorf (1967), Hilton Japiassu (1976), Ivani Fazenda (2011), Freire (1987).

O modelo gerencial utilizado nas empresas não teve aderência na rede municipal de ensino. Um adendo: as pretensões dos governos Maluf/Pitta em transpor para a máquina pública os princípios da gestão da Qualidade Total adotado pelas empresas deparou com uma série de impedimentos. Minha lembrança permite destacar pelo menos dois grandes obstáculos à implementação: o retorno da burocracia aos expedientes da gestão administrativa da educação pública e a perspectiva curricular centralizadora focada na formação de uma classe de trabalhadores resilientes e coagidos pelas circunstâncias do modelo de gestão da Qualidade Total (QT). Além disso, houve uma clara política de privatizações, via terceirizações, que fizeram com que centenas de Organizações Não-Governamentais surgissem, inúmeras no setor da educação infantil.

Uma definição ampla de privatização permite compreender como a atual reforma escolar envolve, apesar da retórica tecnocrática dos governos neoliberais, um também amplo processo de transferência de responsabilidades públicas em matéria educacional para entidades privadas que começam a invadir espaços que Estado ocupava ou devia hipoteticamente ocupar. (GENTILI, 2002, p.75)

Não tenho a pretensão de me aprofundar na seara do modelo de gestão da QT e da Qualificação Profissional, mas não há como suprimi-lo da minha trajetória profissional, das minhas lembranças e dos impactos que sofri em relação às minhas atribuições como educadora na rede. Para além disso, a mudança paradigmática trouxe-me a sensação de desengajamento em relação ao trabalho que vinha desenvolvendo como professora/coordenadora na rede. Como poderia acolher no meu dia a dia este modelo de educação sem retroceder meus valores, propósitos e princípios sobre o ato educativo? Como negar (ou não negar) as marcas ideológicas presentes na minha trajetória profissional? Foram oito anos da gestão Maluf/Pitta, marcados pelo modelo de competências ditados pelas qualificações exigidas pelo sistema de produção e de serviços.

Outro desmonte foi a extinção dos Núcleos de Ação Educativa – NAEs, transformados em Delegacias Regionais de Educação Municipal (Lei nº 11.434 de novembro de 1993) (MATOS, 2010). Os avanços obtidos na administração Luiza Erundina foram ceifados. As delegacias (“distritos” educacionais), transformaram-se em unidades de controle direto das pretensões políticas neoliberais das duas gestões. As formações foram direcionadas aos delegados de ensino, supervisores e

coordenadores pedagógicos, por meio de contrato assinado pela PMSP com a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. Segundo Nogueira (2006):

[...] estruturado em três módulos totalizando 120 horas com os seguintes temas:

- a) Módulo I – O papel gerencial do diretor de escola;
- b) Módulo II – Gestão da escola: conceitos, metodologias e instrumentos selecionados;
- c) Módulo III – Gestão escolar integrada. (NOGUEIRA, 2006, p.13)

Desde o meu ingresso na PMSP-SME, deparei com três modelos político-administrativos: Jânio Quadros, Luiza Erundina e Paulo Maluf/Celso Pitta. Todos, sem exceção, foram responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas curriculares que pautaram as escolas da rede de acordo com os seus princípios, deixando de lado o levantamento primário dos fatores político-institucionais e interinstitucionais determinantes para a sequência ou não dos projetos implementados pelas três gestões, no que se refere: à capacidade dos servidores públicos em colocar em prática as políticas de gabinete; ao desencontro de algumas propostas políticas com a realidade da rede, por exemplo, a infraestrutura precária das escolas, os poucos recursos disponíveis; à memória da rede (registro dos avanços alcançados ou não pelas escolas, educadores, gestão e comunidade)<sup>5</sup>.

A consideração desses fatores, entre outros, funcionaria como uma predição para os governos na elaboração de seus planos, evitando desencontros, rupturas, desperdício de dinheiro público e ineficiência administrativa, no entanto, o que vimos assistindo são reificações político-administrativas temporais. Sobre as consequências das descontinuidades das políticas governamentais, Nogueira (2006) afirma ser a:

[...] interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de um viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como

---

<sup>5</sup> Destacamos, no entanto, que na administração socialista de Luiza Erundina, houve avanços institucionais na política educacional no que se refere à democratização da gestão escolar, ao projeto pedagógico emancipatório implementado na rede de escolas públicas e o avanço na formação política dos educadores, considerados sujeitos sociais fundamentais no aprimoramento da democracia.

consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições. (NOGUEIRA, 2006, p.13)

Durante a gestão Pitta, conclui meu mestrado na área da educação, concentrando meus estudos e pesquisa na questão curricular<sup>6</sup>. Minhas expectativas com o término da gestão de Celso Pitta cresceram, estava mais fortalecida conceitualmente sobre a temática da interdisciplinaridade. Sabia, no entanto, que as rupturas e descontinuidades político-administrativas levariam, mais uma vez, a mudanças no sistema.

Estava claro para mim que a viabilidade da implementação das políticas públicas curriculares estava submetida a inúmeras intercorrências durante o processo de implementação até a sua chegada às escolas: da gestão à Secretaria Municipal de Ensino, dos diretores regionais aos supervisores e formadores, dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos aos professores.

Com a vitória de Marta Suplicy (2001-2004), o Movimento de Reorientação Curricular permanente nas escolas da rede foi retomado, bem como os diálogos com os educadores. A via adotada para o estabelecimento da interlocução com a rede, foram os Cadernos Educação. Alguns programas desativados pela gestão Maluf foram retomados, como o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) e capacitação de professores em curso de nível superior, entre outros. Os pilares do governo Marta para a educação eram: democratização do conhecimento e qualidade social da educação, democratização da gestão, democratização do acesso e permanência do aluno na escola.

O movimento de reorientação curricular deu-se de forma conjunta com todas as unidades educacionais, articulada pelo Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE) que era formado pela equipe pedagógica dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) e a supervisão escolar. Retomamos algumas discussões iniciadas na gestão Erundina, como a concepção crítica de currículo, trabalho coletivo, ciclos de formação (mantiveram-se os mesmos da gestão anterior)<sup>7</sup>, reorientação curricular

---

<sup>6</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, dissertação “Reorientação Curricular na área da Educação Física escolar do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo”, sob a orientação da professora Dra. Ana Maria Saul (1997-2000)

<sup>7</sup> A gestão Marta Suplicy manteve a organização de dois ciclos de progressão dos governos anteriores, Maluf e Pitta, na contramão da gestão Erundina que adotou a organização em ciclos inicial, intermediário e final.

na perspectiva da diversidade. Efetivamente, não percebi mudanças na realidade das escolas nas quais trabalhei no período, no entanto, houve discussões sobre o projeto de Reorientação Curricular, abertura ao diálogo entre professores, coordenadores pedagógicos e formadores, revisão e reconstrução do Projeto Político Pedagógico numa perspectiva mais democrática.

Em 2005, deu-se mais uma mudança de perspectiva na rede municipal de ensino, com ênfase à proposta neoliberal<sup>8</sup> para a educação. Foram duas gestões com o mesmo perfil político-administrativo, José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012). Assim como eu, todos os educadores da rede tinham expectativas em relação à nova gestão, iniciada por José Serra. Já estávamos acostumados com as inevitáveis mudanças nas perspectivas curriculares na rede pública municipal ao final de cada gestão. Bastava, mais uma vez, esperar.

“A revolução gerenciada”<sup>9</sup> na educação em nível federal, à época encabeçada por Paulo Renato Souza, Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ambos do mesmo partido do então prefeito José Serra, impactaram Estados e Municípios<sup>10</sup>. O alinhamento da política educacional de todos os entes federativos foram progressivamente tecidos. Ressaltamos, nas palavras do Ministro, a concepção da reforma educacional:

---

<sup>8</sup> Sem a pretensão de nos aprofundarmos na imensidão das discussões sobre o campo teórico do neoliberalismo, restringiremos nosso comentário à caracterização do projeto neoliberal para a educação nacional. No que tange aos objetivos dessa pesquisa, faz-se necessário destacar a dependência da educação nacional aos interesses do capital internacionalizado e às instituições supranacionais (ONU, UNESCO, OCDE, Cepal, OMC, G-7, FMI, União Europeia), bem como os vínculos estabelecidos para que as mudanças estruturais na cadeia produtiva e a necessidade de reorganização dos sistemas educativos (aporte fundamental para o direcionamento das políticas públicas em diversos setores nos quais o Estado atua) se efetivassem. Há uma clara programação orquestrando o processo de privatizações na educação em função da nova divisão que está ocorrendo globalmente no mundo do trabalho, contexto no qual o Estado perde espaço e se submete à crescente concentração de poder dos organismos internacionais acima citados. Assim, a educação volta-se para a pedagogia da competência e para a meritocracia, um retrocesso do ponto de vista social e educacional, haja vista a perspectiva curricular estar alicerçada na reprodução, coesão e perpetuação do ideário trabalho-educação defendido pelo sistema capitalista.

<sup>9</sup> Título do livro de Paulo Renato Souza, “A revolução gerenciada – educação no Brasil 1995-2002”, São Paulo, Ed. Prentice Hall, 2005.

<sup>10</sup> Entre elas: a Emenda Constitucional nº14, aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, que cria o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) vinculado à realização do Censo Escolar como base para a liberação de recursos para Estados e Municípios, os Parâmetros Curriculares Nacionais (subsídios para as atividades desenvolvidas nas escolas de todo o país), a reorganização do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e desenvolvimento das avaliações externas de larga escala e a participação do Brasil em processos de avaliação internacional, entre ele o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela OCDE.

“A consideração dos condicionantes sociais e econômicos não é capaz de explicar todas as dimensões do cidadão – **deixa de fora**, por exemplo, a **questão ontológica** –, mas ajuda a compreender o homem no seu meio, na sua relação com a **produção** e com a sociedade. Sabe-se que são muitas as dimensões do **cidadão**, mas na sua relação com a sociedade elas são basicamente três: a dimensão **cidadão consumidor**, a dimensão **cidadão produtor** e a dimensão **cidadão participante da vida do país**. **Esse é, em síntese, o cidadão moderno para cuja preparação foram criados os sistemas de ensino**. (SOUZA, 2005, p. 7) (Grifo nosso)

É nessa toada que a educação municipal segue, em consonância com o governo federal, priorizando “o desenvolvimento das competências e habilidades para que cada pessoa possa construir seu próprio conhecimento, enfrentar situações novas e resolver problemas”(idem, p.9).

Essa pequena introdução nos permite compreender a tônica das políticas públicas dos governos Serra e Kassab no município. Assim, no ano de 2007, com a Portaria nº 4507, o Programa Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" (OCs) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental é instituído na Rede Municipal de Ensino. Entre os objetivos propostos pelo Programa, estava o de subsidiar as escolas do município “no processo de seleção e organização de **conteúdos** de aprendizagem a serem desenvolvidos ao longo das duas primeiras etapas da Educação Básica” (art. 2º). Os educadores deveriam organizar o currículo partindo da “definição de **objetivos amplos e mais específicos, cada professor** planeja trajetórias para que **seus estudantes** possam construir aprendizagens significativas” (OCs, 2007, p.18) (grifo nosso). Ainda que esses documentos não impusessem um caminho único para os currículos das escolas, ainda que apresentassem uma estrutura flexível de adequação em observação às especificidades das escolas, cumpriam a função de garantir parâmetros mínimos para a formulação dos planejamentos de ensino, para o encaminhamento das aprendizagens dos estudantes dentro de uma estrutura lógica de encadeamento e diretriz curricular disciplinar.

Novamente deparamos na rede com o tema Interdisciplinaridade. Tudo se passa como se pudéssemos, por recorrência propositiva das políticas públicas educacionais, instaurar práticas interdisciplinares nos currículos das escolas. Como se, por encanto, sem evidências disponíveis ou teoria validada a respeito, fôssemos capazes de absorver as propostas governamentais, transpondo-as em (novas) práticas. Mais. Há um choque de realidade na rede toda vez que os saberes

dos educadores, incorporados e refletidos nas suas práticas cotidianas, são relativizados pelas propostas políticas educacionais. Apenas para ilustrar o que afirmo, o artigo 3º, Inc. I, alínea a, da Portaria, ao considerar o tema interdisciplinar como um dos princípios norteadores do Programa, ancora a interdisciplinaridade ao paradigma disciplinar. Observamos o mesmo nas OCs de todas as áreas de conhecimento, nos itens 2.3. Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem – Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações e 2.4. Aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas U.E. – Abordagem nas dimensões interdisciplinar e disciplinar. Mais uma vez, somos acometidos de uma sensação de vazio epistemológico, programático e estrutural

Sob a responsabilidade das Diretorias de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME) e das Coordenadorias de Educação, a implantação e implementação das diretrizes estabelecidas nos documentos orientadores e referenciais, bem como uma série de ações de apoio ao Programa (art. 6º, Incs. I e II), foram encaminhadas. Às Unidades Escolares caberiam a realização e adequação do Programa no Projeto Político Pedagógico (PPP), no Projetos Especial de Ação (PEA) e Planos de Ensino, acompanhar, avaliar, estudar o Programa nos horários coletivos e construir proposta de Recuperação Contínua dos educandos.

Iniciamos os trabalhos de sistematização da reorientação curricular na Unidade Escolar, conforme a agenda da nova administração. Mesmo o programa admitindo a possibilidade de algumas alterações dentro do âmbito escolar, foram inúmeras as dificuldades de adequação das expectativas de aprendizagem ao projeto pedagógico e planos de ensino. Algumas expectativas estavam além do nível de proficiência de nossos alunos. Quanto à interdisciplinaridade, as OCs eram superficiais e limitavam-se à constatação da necessidade de uma concepção linear e fragmentada de currículo ser superada<sup>11</sup>.

Em 2008, assumi a função de coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino (RME). Nos horários coletivos de formação decidi compartilhar a escolha dos temas que iríamos discutir nas reuniões. Os professores optaram por temas

---

<sup>11</sup> As OCs fazem apenas menção às inúmeras ideias e proposições realizadas para a superação linear e fragmentada de currículo. Os três únicos parágrafos sobre o tema são desconexos e não apresentam coesão textual, o que dificulta o entendimento da proposta.

como: indisciplina, dificuldades de aprendizagem e de como torná-la mais "atrativa" para os alunos, como trabalhar a interdisciplinaridade estando o currículo estruturado em disciplinas, como ter autonomia perante as avaliações externas. Alguns educadores, de forma enfática, acreditavam que grande parte dos problemas existentes no cotidiano não era da escola, mas vinham de "fora", como por exemplo, as dificuldades socioeconômicas e a falta de acesso aos bens culturais da comunidade, da violência praticada pelo estado nos seus vários matizes e, no que se refere às políticas públicas, era uníssona e recorrente a crítica a respeito da descontinuidade das políticas públicas educacionais.

Pela impermanência das políticas públicas e pela falta de gestão dos projetos educacionais implementados na rede, as dúvidas se sucediam entre nós. Como encaminhar de tempos em tempos propostas educacionais que não dialogam com seus agentes? Como verdadeiramente implementar programas que roubam a palavra dos sujeitos, que silenciam as experiências exitosas da rede, que constroem narrativas abstratas como se seus interlocutores formassem um todo homogêneo capaz de captar as mensagens e executá-las sem qualquer pré-requisito? As agendas governamentais deveriam ser definidas a partir das demandas e dos indicadores que apontam os principais problemas do sistema e que deveriam ser a base inicial para a definições das políticas governamentais.

Minha percepção, neste sentido, é que as políticas públicas implementadas no município, exceto as geridas na administração Luiza Erundina, possuem um perfil centralizador, hierárquico, descendente, que se move a partir do governo (por meio do seu corpo administrativo) em direção à população. Por meio de hábeis manobras políticas, entre as quais a construção de narrativas abstraídas das reais demandas e urgências da educação municipal, a construção de suas agendas e a implementação delas não se configuraram nas mudanças necessárias, ao contrário, converteram-se na manutenção do sistema. As lacunas (históricas) presentes no sistema educacional<sup>12</sup> deveriam ser os indicativos para que ações integrativas fossem

---

<sup>12</sup> A idealização da agenda governamental para a educação não deve prescindir da leitura crítica do ambiente para o qual se destina sob o risco de não preencher as principais lacunas da educação municipal, entre os quais eu destaco: considerar as ações exitosas empreendidas pelos educadores da rede em seus espaços de atuação, a falta de investimento na manutenção, reforma e modernização dos equipamentos públicos; estrutura das escolas da rede municipal e a sofrível política de formação continuada na rede, entre outros desafios de ordem política, ideológica e legal.

realizadas nas agendas governamentais, independente da mudança cíclica dos mandatos.

Seja como for, a sensação que tenho é que a escola brasileira se reinventa a cada 4 anos. Aos educadores resta, além de lidar com as incertezas e indefinições naturalmente surgidas do processo de ensino e de aprendizagem, conformarem-se com as políticas públicas cíclicas que rompem, de certo modo, com a sua autonomia na construção e encaminhamento de projetos próprios.

Assim, seguimos adiante com um novo mandato, uma nova política educacional. Fernando Haddad (2013-2016) lança em 2013 o documento Interfaces Curriculares, com o objetivo de provocar o debate na rede sobre as práticas docentes nas salas de aula e seus conceitos. Entre outras publicações, a revista “Magistério” trazia elementos para o debate nas escolas com temas demandados pelos educadores da rede, entre eles, recorde-me de alguns: currículo, avaliação, interdisciplinaridade e aula expandida. Pela primeira vez deparei com o conceito de interdisciplinaridade sendo tratado em um documento oficial na rede, ou seja, a Norma Técnica nº 5 do Programa Mais Educação São Paulo. À época da gestão Erundina, especificamente, no ano de 1990, a Secretaria Municipal de Educação (SME), edita o primeiro Caderno de Formação “Um primeiro olhar sobre o projeto”, “Série: ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade”. Uma novidade na rede, como tal, um início de caminhada que teve como subsídio contribuições teóricas para a organização das ações pedagógicas interdisciplinaridade nas escolas e, vale ressaltar, foi uma ação realizada em escolas pilotos, não na rede como um todo<sup>13</sup>.

Desde meu ingresso na rede, no final da década de 80, os discursos sobre a importância de se implementar ações pedagógicas interdisciplinares eram uníssonos. Apesar dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos planejamentos de ensino explicitarem a interdisciplinaridade como elemento mobilizador das práticas pedagógicas de professores da rede, o que se via na prática eram contradições e inconsistência conceituais sobre o tema. Afinal, para uns, bastava estabelecer aproximações temáticas entre as disciplinas que a interdisciplinaridade aconteceria.

---

<sup>13</sup> Retornarei às gestões Marta Suplicy, José Serra, Gilberto Kassab e Fernando Haddad com o objetivo de elucidar as propostas interdisciplinares presentes nas políticas públicas de currículo para as escolas da rede, como os educadores absorveram os programas, quais as representações que construíram acerca do tema interdisciplinar.

Para outros, o diálogo entre as disciplinas levaria à sua manifestação, ou ainda, tratava-se de um ato individual do professor em busca de novos saberes para a sua disciplina, promovendo, ele mesmo, a integração entre as áreas. Essas aproximações simplificadas não podem ser confundidas com um projeto curricular interdisciplinar. Este prescinde de tempos e espaços organizados (e apropriados) para a pesquisa, para o desenvolvimento dos projetos, para o acompanhamento, a formação e a participação dos educadores, entre outras mudanças.

Os rastros deixados pelas dúvidas e incertezas que tive como coordenadora pedagógica revelaram-se no desiderato que hoje me vejo a perseguir, ou seja, a busca das “Representações construídas pelos educadores acerca do discurso interdisciplinar presente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, entre os anos de 2001 a 2016”.

Foi com base no meu itinerário de vida profissional e acadêmica que decidi abordar o tema interdisciplinaridade como tema de pesquisa no meu doutorado. São quase três décadas de vivências e experiências como professora, coordenadora e formadora na educação pública. Assim como em outros momentos da minha vida acadêmica, assumo, com o doutorado, um compromisso político e epistemológico em relação à minha prática pedagógica, em relação à escola pública e às questões afeitas à necessidade de engajamento científico-pedagógico acerca da temática interdisciplinar.

## INTRODUÇÃO

Desvendar as relações de força que compõem e estão presentes na sociedade contemporânea, seus valores, seus gostos e costumes, suas práticas culturais, seus padrões de consumo, seus códigos de apreciação dos fenômenos, seu nível de desenvolvimento e de conhecimento, implica em um esforço crítico-reflexivo que não desconsidera, mas que transcende, as validações advindas da racionalidade da ciência moderna e o exorbitar de seus poderes em outras instâncias da estrutura social e da vida humana na terra.

A amplitude, a extensão e o domínio da ciência moderna, sua potência, adquirida na observação e descrição dos fenômenos à nossa volta e da consequente teorização feita a partir das experimentações controladas e sistematizadas pelos cientistas, bem como a proliferação elaborada de seus significados em todas as instâncias da vida social, natural, espacial e temporal, o seu poder de manipulação e transformação da natureza, reinou incólume entre os séculos XVI-XX<sup>14</sup>. (SANTOS, 1988)

Ao longo do século XX, assistimos inúmeras críticas à racionalidade da ciência moderna<sup>15</sup> e a universalização de seu método científico ancorado na lógica, na neutralidade e na postura impessoal de seus pesquisadores, somam-se a este torvelinho os impactos produzidos pelos avanços ciência contemporânea que implicaram na constatação crítica da sua infalibilidade, como também da mecânica newtoniana<sup>16</sup>. No entanto, a capilaridade do método científico, sustentado pela busca de respostas irrefutáveis, validadas como verdades comprováveis cientificamente, teve assento em outros contextos, entre eles, o da economia, da política e da educação.

---

<sup>14</sup> Galileu, Copérnico, Kepler, René Descartes, Isaac Newton.

<sup>15</sup> Entres os críticos da ciência moderna, destacamos Max Horkheimer, obra "O Eclipse da Razão", 7ª edição, São Paulo, Centauro: 2002; Thomas Kuhn, obra "A função do dogma na investigação científica", Editora UFPR, Curitiba: Editora da UFPR; Herbert Marcuse, obra "A responsabilidade da ciência, In Scientiare Studia. Vol.7, nº1, 2019; Viviane Mozé, obra "Nietzsche hoje: sobre os desafios da vida contemporânea, São Paulo, Ed. Vozes Nobilis: 2018.

<sup>16</sup> Einstein, com sua teoria da relatividade, nos traz uma nova concepção de espaço (que muda do plano para curvilíneo) e tempo (a luz não descreve mais retas e o tempo não é mais absoluto como medida). O rigor científico, aferido pelas medições, pelas regularidades observadas, não pode mais prever a complexidade dos fenômenos que advém de condições específicas relacionadas ao lugar e o tempo em que se realizam. Assim, inúmeros questionamentos surgiram acerca da infalibilidade do cientificismo da ciência moderno. (SANTOS, 1988)

Sem a intenção de nos aprofundarmos neste tema, mas com o intuito de (re)colocá-lo no radar dos nossos interesses nesta pesquisa, destacamos que o processo de apropriação mordaz da metodologia, dos princípios e dos processos da ciência moderna, aos poucos, desencadeou mudanças irreversíveis no cenário mundial e na própria ciência. As interações entre as instâncias políticas e econômicas com a ciência moderna, sob o ponto de vista ideológico e de suas naturezas institucionais, foram marcadas por escolhas consonantes com poder oriundo do sistema de referência, no caso, o cientificismo, definindo regras, normas, procedimentos, projetos, enfim, o andamento das instituições.

No que se refere às instituições públicas, em particular, as escolas, verifica-se a incorporação da demarcação metodológica estabelecida pelo cientificismo. Tal fato foi responsável pela produção de saberes represados em suas respectivas especialidades. Não obstante, o processo de disciplinarização do currículo e de sua organização configuraram-se no paradigma educacional tradicional e seus padrões epistemológicos disciplinares. A transposição do rigor científico da ciência moderna nas áreas de conhecimento, foi responsável pelo rigor metodológico que estruturou os currículos escolares. Algumas disciplinas, é preciso salientar, tornaram-se mais importantes que outras, sob o ponto de vista da transposição dos princípios metodológicos, dos conceitos científicos e das teorias formuladas pela ciência moderna no dia a dia de suas práticas, uma espécie de credenciamento oferecido pelo cientificismo e sua rigorosa epistemologia.

Embora a partir das discussões já desenvolvidas pela Nova Escola e as novas correntes pedagógicas, o modelo educacional ficou marcado pela disciplinarização, fragmentação e particularização dos saberes, como se cada disciplina ou área do conhecimento estivesse detida em uma caixinha, onde professores e alunos rapidamente teriam acesso às suas informações (LIMA, 2015, p.4)

Nas últimas cinco décadas, a polarização sobre a agenda educacional foi acentuada. De um lado, setores convergentes com o ideário conservador disputando a agenda educacional com os setores progressista. Temos um cenário de luta ideológica e política em todas as instâncias decisórias, que produzem impactos no funcionamento das instituições, na legislação e no exercício do poder.

No caso das políticas públicas educacionais em nível federal, dispositivos como a Constituição Federal, em 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, em 1996, o Plano Nacional de Educação, em 2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em 2013, foram conquistas regulatórias importantes para a educação nacional, acolheram em suas normativas a perspectiva da gestão democrática do ensino, vinculação entre escola, trabalho e práticas sociais, a formação básica para a cidadania, o acesso à educação de qualidade para as crianças e jovens menos favorecidos, a interdisciplinaridade como uma proposta de reforma curricular para os ensinos fundamental e médio e uma concepção crítica ao conhecimento fragmentado.

É possível afirmar que esses documentos não apresentavam indicações objetivas sobre o tema interdisciplinar no que se refere à concepção do termo. Minhas dúvidas permaneciam a cada gestão: qual a fundamentação ou as referências capazes de esclarecer como a sistematização do trabalho interdisciplinar deveria ocorrer nas escolas? Seria concebida a partir da integração das disciplinas ou por meio de uma tentativa de relacioná-las? Seria o resultado de projetos entre áreas de conhecimento ou um canal de comunicação entre elas? Contradições e tensões eram vividas a cada redefinição das agendas políticas implementadas no sistema de ensino do município.

De forma geral, apesar de as expectativas se renovarem em relação ao currículo, cada vez que o sistema assume um discurso inovador, entram em ação mecanismos de proteção que remetem os educadores às lembranças imediatas de algo já visto e vivenciado na rede. Um misto de sentimentos de esperança e frustração. Muitos de nós sabíamos que seríamos afetados diretamente pelas mudanças dos ordenamentos propostos.

Embora reconhecendo a necessidade de se redefinir o papel social da escola, no enfrentamento das inúmeras dificuldades apresentadas pelo sistema público brasileiro entre eles, a péssima infraestrutura da rede de escolas, ou ainda, em relação à modelagem das políticas públicas alinhadas com o paradigma tradicional, baseado na ciência moderna, o fato é que escapa à natureza das escolas públicas itinerários formativos estandarizados, sedimentados no paradigma tecnocientífico que impôs percursos formativos estanques, previsíveis, gerenciáveis por meio de indicadores de qualidade. Valores e crenças que subjazem as discussões e os processos de formação dos educadores, bem como dos estudantes.

Destaca-se ainda a presença cada vez mais sentida dos organismos internacionais<sup>17</sup> no processo de elaboração das políticas públicas educacionais vinculadas ao monopólio formativo e informático científicos e ao mercado – leia-se, economia e os novos meios de produção. Neste momento, cabe ressaltar que o Estado deveria ser o guardião dos direitos constitucionais arduamente conquistados no que se refere a uma educação de qualidade social, universal, laica e gratuita, mas o que assistimos, desde os anos 90 do século passado, é um claro gerenciamento sobre a educação pública por parte da iniciativa privada em parceria com os órgãos governamentais.

Em colaboração com os governos neoliberais que se sucederam desde a presidência de Fernando Collor de Melo (1990-1992), foram criadas estruturas regulatórias, ainda que sob o discurso inovador, para gerenciamento da educação brasileira. Todavia, o discurso não trouxe bases epistemológicas e metodológicas para fazer frente à requerida mudança paradigmática na educação nacional, representada pela ciência moderna, cumulativa, empírica e as demandas e desafios da sociedade contemporânea. Ao contrário, o discurso político sobre a crise do sistema educacional brasileiro e o seu enfrentamento deu-se pela colonização das escolas públicas por meio da absorção e a influência dos esquemas empresariais – avaliar, produtividade, gerência e qualidade total (CORAZZA, 1996, p.221). Um processo de reformulação política-administrativa centrado em critérios economicistas e produtivistas.

Manifestos em mediações e padrões de excelência, os quais justificam colocar as escolas – suas direções, alunos e alunas, seus professores e professoras – em um *ranking* educacional e distribuir verbas e prêmios equivalente à eficiência dos resultados medidos por tais critérios.” (Ibidem, p.221)

A produção oficial do currículo implementado nas escolas públicas (estaduais e municipais), foi alvo de contestações por parte dos educadores das redes, por pesquisadores da área, por grupos sociais e por políticos progressistas. Algumas

---

<sup>17</sup> Desde os anos 90 do século passado, a educação passou a ser o centro das agendas políticas dos países desenvolvidos que, antenados com as demandas de adaptação dos sistemas educacionais aos novos tempos, perceberam as enormes oportunidades de investimentos na área da educação, em especial, a pública, sendo o retorno altamente rentável. Segundo a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2001) “[...] desenvolver as competências e as atitudes que são essenciais para o crescimento econômico, a promoção individual e a redução das desigualdades”. Sustenta que a educação alavanca o crescimento econômico, o nível de emprego e o desenvolvimento, o aumento da produtividade, o bom funcionamento da democracia, entre outros.

gestões (municipais) foram capazes de atuar de forma inovadora na educação ao final da década de 80 e início dos anos 90, como por exemplo, São Paulo, Porto Alegre, Diadema etc. Chamamos de inovação no campo educacional a ruptura com a tradição curricular seriada, conteudista, classificatória, descontextualizada, centralizadora, antidemocrática, disciplinar. As práticas inovadoras deram-se no campo da gestão, das práticas, dos projetos, do diálogo com o empírico, de formulações teóricas e epistemológicas interdisciplinares.

Mesmo com tais avanços, assistimos à retomada e manutenção do enfoque curricular tradicional adotado nas escolas da rede municipal. O termo disciplina não perdeu a força e o território, mantendo seus métodos e regras para disciplinar a formação dos alunos.

[...] ainda que esteja enfraquecido na linguagem atual, ele não deixou de se conservar e trazer à língua um valor específico ao qual, nós, queiramos ou não, fazemos inevitavelmente apelo quando empregamos. Com ele [disciplina], os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas." (CHERVEL, 1990, p.180)

Há, como podemos constatar, uma clara interferência do poder público na organização política e administrativa em relação aos assuntos afetos à educação, entre os quais, o currículo, a definição de projetos, matrizes curriculares, metodologias, financiamento. As instituições de ensino são afetadas pelo gerenciamento público, pois estas moldam, estruturam, balizam e controlam as ações de seus servidores e os resultados obtidos no empenho de suas funções. Mesmo com o anunciado esgotamento da lógica técnico-racional dos currículos e do paradigma epistemológico moderno (subsidiário da representação do real, do conhecimento e do ensino válidos), eles permaneceram na rede, ainda que sob novas roupagens curriculares, novos enunciados.

De um lado temos um Estado poroso, que não pode negar a influência dos organismos internacionais, dos partidos políticos e das instituições na definição de suas propostas educacionais. Manter esta parceria encontra-se, entre outras justificativas, na alegada fragilidade fiscal e tributária, nas novas configurações do mundo do trabalho fruto dos avanços científico e tecnológico. O discurso pedagógico oficial é regulado de acordo com o contexto sob qual irá incidir. Assim,

as diretrizes curriculares elaboradas para as escolas públicas justapõem, por meio de expedientes discursivos estrategicamente elaborados pela burocracia estatal, a regulação e a reprodução do sistema de transmissão do conhecimento: seleção dos conteúdos, metodologia, sistema de avaliação, embasamento teórico, materiais didáticos etc.

Há que considerar que os discursos políticos do Estado mudam de tempos em tempos, não são permanentes, no entanto, a mudança cíclica no poder implica em reorganização dos processos de legitimação das mensagens oficiais na área da educação, como em todas as demais. Faz-se necessário torná-las coerentes com os propósitos políticos-ideológicos do Estado, nem que para isso a narrativa utilizada expurgue de suas “linhas” a relação estatal com a universalização dos padrões e orientações políticas e econômicas globais, o que determinaria a exposição do real propósito do projeto de educação para o país.

Dessa forma, organiza-se o discurso para que a reprodução nas escolas se efetive. Um dos cerne da transposição da metodologia científica para a educação, melhor contextualizando, para a ação pedagógica em sala de aula é a fragmentação insidiosa sobre o conhecimento e o indivíduo, marcada pela fragmentação das diferentes áreas do saber tratados na escola e em seu currículo. A complexidade que envolve a manutenção desse processo traz à baila a existência de tensões dialéticas entre o processo emergente de integração do conhecimento e as polaridades presentes no modelo de segmentação do saber, como também entre a política pública curricular estandardizada e os currículos elaborados e vivenciados no dia a dia das escolas.

O objetivo é assegurar a modelagem, a padronização e conteúdos e procedimentos eficazes do ensino e da aprendizagem. No entanto, frequentemente em nome da garantia de isonomia e de equidade constatam-se abreviações empobrecidas, breves e generalistas do saber. Os 40 últimos anos do século XX foram marcados por fortes críticas produzidas por teóricos da educação aos modelos de ensino defendidos e explicitados nos currículos escolares. As preocupações vão se revelar na emergência das pesquisas interdisciplinares para a educação<sup>18</sup> face à necessária ruptura com a modelização curricular cimentadas nos métodos e na

---

<sup>18</sup> Entre as construções teóricas e as investigações sobre o tema interdisciplinaridade, destacamos os seguintes autores: Japiassu (1976), George Gusdorf (1987), Ivani Fazenda (1992), Olga Pombo (1994), Gaston Pineau (2000) e Paul Ricoeur (1983), Antonio Nóvoa (2000) e Edgar Morin (2008).

epistemologia da ciência moderna nos mais diversos contextos e áreas do saber. As críticas asseveradas à objetividade científica e sua capilaridade nociva às demais áreas de conhecimento, como a arte, a filosofia, a história, a teologia, deram origem a campos férteis de investigações, antes rigidamente isolados pelos investigadores. As pesquisas interdisciplinares revelaram o interesse pela investigação do sujeito (em sua dimensão intersubjetiva), pela riqueza do mundo mental, social, psicológico, ontológico e linguístico que os sujeitos constantemente criam e recriam assim como em sua relação com o objeto.

Há, no entanto, uma questão de fundo que precisa ser elucidada neste momento. O discurso interdisciplinar estende-se às políticas públicas governamentais de educação e adentra em um cenário de tensões e conflitos, relacionados ao conhecimento, ao currículo e ao poder presentes na estruturada lógica racionalista, da qual ele próprio saiu. Os “adornos” da linguagem presente nos documentos oficiais e a retórica utilizada pelos seus idealizadores escamoteiam as demandas da realidade sociocultural, do tratamento da diversidade e da frágil organicidade das redes de ensino, fatores caros ao discurso interdisciplinar, mas incorporados às construções ideológicas do texto oficial. São demandas nascidas dos diversos contextos e setores da sociedade e que deveriam compor o processo de definição de medidas capazes de promover a transformação ensejada.

Faz-se necessário, de alguma forma e medida, apontar as experiências reais vividas nas escolas pelos atores ou, no caso dessa pesquisa, alguns deles, professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como recorte a análise das políticas públicas curriculares implementadas na rede municipal de ensino de São Paulo entre os anos de 2001 e 2016.

No transcorrer desses anos, as proposições curriculares governamentais, ainda que objetivassem a realização de “mudanças” na educação, não foram capazes de fazer as intervenções necessárias no sistema. Mesmo que uma ou outra gestão tenha tentado instituir uma perspectiva interdisciplinar de currículo, a lógica deôntica da implementação ressoa como uma obrigação de fazer, uma ação que determina as ações do sujeito, no caso, professores e coordenadores pedagógicos.

Apesar da “obrigação de fazer”, algumas ações interdisciplinares foram deliberadamente realizadas por alguns profissionais da rede. A despeito do apoio

governamental, no que se refere à esfera político-pedagógica de formação, estes profissionais depararam com inúmeras dificuldades oriundas das mudanças governamentais que, com suas prescrições curriculares específicas, abalaram a fraca sustentabilidade das ações interdisciplinares construídas em algumas escolas.

Algumas perguntas oportunas para o momento: por que as práticas interdisciplinares não se materializaram na rede no período estudado? Por que, mesmo tendo consciência da importância da interdisciplinaridade no processo de formação dos estudantes, professores e coordenadores pedagógicos, mantém-se a disciplinarização como modelo? Quais as reais propostas curriculares das quatro gestões em relação à concorrência do modelo disciplinar (estruturado na ciência moderna) e o modelo interdisciplinar (estruturado no paradigma holístico)? Estamos diante de um quadrante histórico que aponta para políticas que ora inibem, ora estimulam mudanças curriculares, sem produzir mudanças efetivas no cenário educacional? Estamos diante de uma falsa evolução, haja vista a ausência de transformações no currículo, ainda disciplinar? Seria então um modismo, um discurso efêmero com mais de 50 anos de existência?

As políticas públicas educacionais prescrevem currículos universalizantes há muito criticados pelos meios acadêmicos e pelos educadores devido à obsolescência de seus pressupostos, pelo caráter homogeneizador de suas propostas educacionais, pela concepção hegemônica de homem, mundo e ciência que carregam e reproduzem em todo o sistema. Uma estrutura curricular forjada em completa dissonância com os efeitos irreversíveis provocados pela disrupção tecnológica e biotecnológica, pelo colapso ecológico e seus efeitos sobre o homem e os seres na terra, pela irrelevância das condições humanas sob a qual se configuram o desalento, o niilismo, a exclusão.

É fundante considerar que, neste cenário, os currículos devem ser concebidos em consonância com a realidade imediata das unidades escolares, as diversidades das populações atendidas, suas demandas represadas, o conhecimento construído pelos estudantes com a mediação de professores, colegas, comunidade, ou seja, o currículo da rede, bem como as demandas da sociedade contemporânea e a existência do homem no planeta. É nessa complexidade que a interdisciplinaridade adquire importância, haja vista estar ela na essência do processo de construção dos saberes sedimentados na vida social.

O modelo disciplinar de currículo domina o raciocínio dos especialistas na definição das políticas públicas educacionais há séculos<sup>19</sup>. Parece-nos ingênua e temerária a suposição de que sob divisórias epistêmicas e paradigmáticas obsoletas, que reduzem os problemas da educação contemporânea às questões simplesmente conceituais e pedagógicas<sup>20</sup>, consigamos superar os conflitos existentes na relação inequívoca entre a educação, os avanços tecnológicos e científicos, o trabalho e a sustentabilidade do homem, do ecossistema e da biodiversidade. Porém, existem abstrações conceituais nos programas educacionais oficiais que, para os mais otimistas, podem soar como uma franca tentativa do Estado em romper com o reprodutivismo paradigmático da educação tradicional, para outros tantos, os documentos oficiais são potencialmente genéricos em relação às perspectivas “inovadoras” que sustentam, tendo como resultado práticas indefinidas, inespecíficas sobre o que e como se pretende implementar uma renovação na educação pública. Os fundamentos presentes na pedagogia tradicional mantêm-se preservados (abordaremos com mais profundidade esse assunto adiante).

Seja como for, o polo ativo do processo de implementação das reformas curriculares são: professores e coordenadores pedagógicos. A consciência experimental que constroem, parte das interações específicas que assumem nos contextos de suas práticas profissionais, um fenômeno intersubjetivo ao mesmo tempo que conectivo, um “campo de presença”, segundo Buber (2017, p.38), parafraseando Merleau-Ponty na obra “Fenomenologia da Percepção”, de 2006:

“A presença do TU – subjacente no fluxo constante da relação EU-TU e no relacionamento EU-ISSO, e mesmo durante o relacionamento EU-ISSO – evoca-nos a ideia de “campo de presença”.

A própria existência humana na sua unidade e multiplicidade de aspectos é esta experiência de “trânsito” no ritmo constante de atitudes. Este fato se refere à construção do mundo do TU em concordância com o mundo do ISSO na existência de cada indivíduo.” (BUBER, 2017, p.38)

---

<sup>19</sup> Segundo Chervel, após a I Guerra Mundial, o conceito adquire importância e sentido pedagógico como “conteúdo de ensinamentos” (CHERVEL, 1990, p.178), organizados por meio de “métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (ibidem, 180).

<sup>20</sup> Os conceitos/conhecimentos apresentados pela proposta curricular disciplinar têm uma clara perspectiva metodológica de decomposição da realidade e do estudo de suas partes para melhor transmiti-los aos estudantes. Nega-se, nesta proposta, a análise crítica dos aspectos históricos, filosóficos, epistemológicos, teóricos que compõem o conhecimento. A pedagogia está diretamente ligada à tarefa de ensinar a fazer para saber fazer, executar.

O sentido atribuído às políticas públicas educacionais e ao currículo, especificamente, passa por essas esferas (intersubjetiva e conectiva), mesmo se tratando de um objeto (abstrato, conceitual e propositivo), e passará pelo processo de apropriação por parte dos educadores. Neste sentido, as abstrações conceituais dos programas curriculares afetam o cotidiano das escolas e tornam-se um dos elementos constitutivos e inseparáveis do processo de construção das representações sociais dos educadores acerca do papel e da função que devem desempenhar em suas unidades. Não podemos negar que, para além das prescrições curriculares, as relações dialógicas com as quais os sujeitos deparam em seu “fluxo existencial” convergem para a formação de suas experiências particulares. (BUBER, 2017, p.21)

O processo de construção do tema dessa pesquisa teve como ponto de partida as reflexões desenvolvidas até aqui. Elas trazem um pouco do diálogo que mantive com as minhas memórias de estudante, com as relações vividas e compartilhadas nos ambientes de aprendizagem social nos quais estive, com as relações de reciprocidade afetiva e dialógica que mantive nos meus encontros com as pessoas, com os seres da natureza, com a musicalidade e as esferas espirituais. Minhas experiências, da infância à juventude, foram fontes vitais nas quais edifiquei meu olhar para o mundo e para as relações que estabeleci.

A inspiração para a pesquisa encontra-se inexoravelmente vinculada ao meu fluxo de vida e às inúmeras interrogações que surgiram no decorrer do meu processo de formação profissional e, posteriormente, na minha atuação como professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo (fatos já relatados neste texto). Este é o ponto fulcral das minhas indagações e preocupações que incidiram no processo de construção e delimitação do problema dessa pesquisa. Dentre as inúmeras questões que se apresentam nos estudos e desafios acerca da educação contemporânea, um deles, em especial, teve assento nas discussões que travei desde o meu ingresso na prefeitura do Município de São Paulo, em 1987, e que diz respeito às políticas públicas educacionais e à concepção de currículo interdisciplinar na rede municipal.

O intuito dessa pesquisa está em detectar e interpretar o processo de apreensão e assimilação do discurso interdisciplinar pelos educadores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os anos de 2001 a 2016, como a

interdisciplinaridade ganhou corpo nos discursos dos educadores, bem como qual o sentido atribuído ao currículo interdisciplinar na rede municipal. Sob o título “Representações construídas pelos educadores acerca do discurso interdisciplinar presente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os anos de 2001 a 2016”, o tema da pesquisa se desenvolve em quatro escolas públicas municipais de São Paulo. Focamos as que atendem o Ensino Fundamental, em especial as que contemplam os Ciclos I e II. O recorte deve-se ao fato de a interdisciplinaridade estar presente nos discursos e nos programas curriculares da rede nestes ciclos.<sup>21</sup>

Para alcançar nossos objetivos na pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas junto a quatro grupos de profissionais compostos de: um coordenador pedagógico e três professores de cada uma das quatro escolas selecionadas. O discurso dos educadores carrega representações sociais que fazem alusão ao processo de interiorização do currículo e do discurso interdisciplinar, ou seja, a incorporação de vocabulários específicos que estruturam as interpretações e condutas presentes na rotina institucional. (MOSCOVICI, 2011)

As propostas curriculares das gestões Marta Suplicy (2001-2004), José Serra (2005-2006), Gilberto Kassab (2006-2012) e Fernando Haddad (2013-2016) têm o intuito de destacar a presença do discurso interdisciplinar em suas matrizes. Para respaldar nossa discussão acerca do tema interdisciplinaridade, buscamos o diálogo com alguns teóricos de referência na área e que são responsáveis pelo movimento de ruptura fronteiriça com o modelo disciplinar. No **primeiro capítulo**, iniciamos com as contribuições de Hilton Japiassu. Na sequência, Basarab Nicolescu e Olga Pombo. Esses autores apontam os limites presentes na lógica racionalista de educação, que após esfacelar o conhecimento em pedaços reordena-o em blocos disciplinares dispostos na estrutura curricular. Apontam a interdisciplinaridade como uma palavra de contorno indefinido, que pode tanto remeter a uma prática, como a um conceito ou ainda a uma teoria.

A multiplicidade de sentidos atribuídos à interdisciplinaridade implica não somente na inconsistência epistemológica do termo, mas em interesses discursivos e programáticos pseudorrestauradores do sistema de ensino público municipal, que ao fazerem uso da palavra interdisciplinaridade em suas propostas educacionais, o

---

<sup>21</sup> Entre os anos de 2001 e 2016 acompanhei as políticas governamentais das quatro gestões na área da educação, atuando como professora e coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de São Paulo.

fazem de forma despropositada para a rede. Um processo político-ideológico de apropriação inconsistente do termo e sem a devida consideração com o processo de formação e escuta das experiências curriculares desenvolvidas pelas escolas, os conhecimentos prévios dos educadores sobre o tema, as circunstâncias onde ensino e aprendizagem se desenvolvem, entre outros fenômenos que constituem e impactam o cotidiano escolar e a configuração dos currículos.

Esses sentidos múltiplos importam sobremaneira para esta pesquisa, principalmente em relação aos educadores. Além de atribuírem à interdisciplinaridade um relevante papel na construção dos currículos, são os principais protagonistas da elaboração e execução das propostas curriculares de suas escolas. Ainda que imprecisões conceituais existam em seus discursos e práticas<sup>22</sup>, que não haja consenso sobre como proceder a necessária ruptura com a normatividade do currículo tradicional, ainda que exista uma orientação oficial com marcas fracas acerca da interdisciplinaridade, o currículo é construído e vivido na escola. Nesse sentido, o **segundo capítulo**, traz a análise conceitual da Teoria das Representações Sociais (TRS) e suas interfaces com a educação, uma ferramenta útil no processo de compreensão do encontro dos saberes na esfera sociais e institucionais que se realiza no processo dialético e dialógico presentes na comunicação interativa. Os discursos dos professores e coordenadores pedagógicos, o relato das experiências sociais que tiveram frente às determinações curriculares governamentais do período analisado, as representações que construíram sobre a teoria e a prática interdisciplinar (indagações, conceitos, interesses, opiniões, diálogos) são analisados sob a ótica da TRS de Serge Moscovici (2011) e Denise Jodelet (2015)

No **terceiro capítulo**, a temática currículo está circunscritas à análise das representações construídas pelos educadores acerca do discurso interdisciplinar presente na rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os anos de 2001 e 2016.

---

<sup>22</sup> Faz-se necessário esclarecer, neste momento, que as imprecisões conceituais existentes nos discursos e práticas dos educadores encontram assento nas políticas públicas educacionais desenvolvidas pelos órgãos governamentais, neste caso, da esfera municipal. Isso não significa que sob o ponto de vista das diversas instâncias educativas, entre elas, o governo, a secretaria de educação, as diretorias de ensino, as escolas e as salas de aulas, estejam desobrigados ou sejam polo passivo das ações educativas a serem implementadas nas escolas, ao contrário, partem dessas esferas o poder de direcionar a formatação das políticas públicas, exercendo influência sobre os agentes públicos.

Encontra-se assentada na investigação dos efeitos resultantes das propostas de interdisciplinarização curricular.

A metodologia e os sujeitos da pesquisa, encontram-se no **quarto capítulo**. No **quinto capítulo**, investigamos as informações contidas nos discursos dos professores e coordenadores pedagógicos, extraídos das entrevistas. As contradições e as representações sociais sobre a interdisciplinaridade são elucidadas. Procuramos reconhecer o universo teórico sob o qual estes sujeitos assentam sua prática pedagógicas “interdisciplinares”. Na sequência, elaboramos um extrato das políticas educacionais das quatro gestões (transcorridas entre os anos de 2001 e 2016), tendo como tema central de análise da presença do discurso interdisciplinar. Buscamos as evidências que marcadamente contribuíram para a abertura ao diálogo interdisciplinar e sua presença nos documentos oficiais, sendo eles: O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular e as Revistas Educação 1, 2, 3, 4 e 5 (Marta Suplicy, 2001-2004), Orientações Curriculares (José Serra e Gilberto Kassab – 2005-2012) e Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar e Revisitar, Ressignificar, Avaliar e Replanejar (Fernando Haddad – 2013-2016). Qual a consistência teórica e metodológica da proposta e a coerência das orientações curriculares com o tema. Utilizamos a técnica de análise temática, agrupando os elementos mais significativos e representativos da interdisciplinaridade, tendo como foco, evidenciar os aspectos centrais que permeiam o tema.

Nossa espera é que as representações extraídas dos discursos de professores e coordenadores pedagógicos, possam subsidiar criticamente a nossa análise acerca do impacto que as políticas públicas de interdisciplinarização do currículo da rede municipal causaram no trabalho desenvolvido nas escolas. As sínteses provisórias dos discursos trazem os processos formadores do pensamento constituído e dos encaminhamentos das práticas de cada um dos sujeitos.

## CAPÍTULO I

### 1. MOVIMENTO INTERDISCIPLINAR E SEUS VETORES

As inúmeras acepções sobre a temática interdisciplinar na educação implicam em diferentes sistemas de referência, que resultam em diferentes trajetórias e implicações até chegar ao seu destino, o contexto escolar.

O chamado movimento interdisciplinar na área da educação teve seu início fundado em uma ação coletiva intelectual de pessoas interessadas em superar a fragmentação trazida pela ciência contemporânea. Desde o início nos anos 70 do século passado, até os dias atuais, o movimento continua forte e ativo e em busca da estruturação conceitual que permita a consolidação da integração das áreas de conhecimento e das práticas pedagógicas nas escolas, rompendo com as barreiras fronteiriças que isolam as disciplinas e suas práticas.

Neste capítulo analisamos as acepções do termo extraído alguns dos referenciais teóricos da temática interdisciplinar. Ainda que exista vários estudos sobre o assunto, como, por exemplo, os desenvolvidos por Edgar Morin (1998, 2002 e 2012), George Gusdorf (1967 e 1974), Ubiratan D'Ambrósio (1993, 1997a e 1997b, 2008), Ivani Fazenda (1994, 2006, 2008 e 2011), Ari Paulo Jantsch e Lúcido Bianchetti (1995), Paulo Freire (1987 e 2001), restringiremos nosso estudo aos seguintes autores: Hilton Japiassu (1976 e 2013), Basarab Nicolescu (1999 e 2000) e Olga Pombo (1993, 1994, 2005). Nossa pretensão não é fazer uma completa revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade na educação de hoje, mas sim, realizar uma análise apurada sobre as definições operacionais que esses escritores têm sobre o significado do termo “interdisciplinaridade” e em que medida os aportes teóricos produzidos contribuem para aplicação do conceito no contexto e na dinâmica escolar.

#### 1.1. HILTON JAPIASSU – Mutação intelectual da *démarche* científica

O livro “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, de Hilton Japiassu (1976),   uma obra inaugural do pensamento interdisciplinar no Brasil. Entre as propostas apresentadas pelo autor, destaca-se a necessária convergência das ciências humanas com a unicidade humana, a oposi o sistemática ao tipo de organiza o

do saber especializado e suas linguagens particularizadas em seus dialetos acadêmicos.

Em seu estudo, deixa claro a necessidade de se realizar ações que vão além da integração das ciências, reconhecendo os esforços empreendidos nessa instância, segundo ele, a espinha dorsal para a análise da estrutura dissociada e estanque das disciplinas. Além disso, a alienação científica caracterizada pela razão perdida nos saberes esmigalhados, que nada mais é do que um “produto de uma consciência esfacelada”, torna a interdisciplinaridade um remédio para a patologia geral do saber. Neste contexto, a interdisciplinaridade é concebida com um fenômeno capaz de

“encarar a repartição epistemológica do saber em disciplinas e as relações entre elas, pois se trata de uma das mais significativas mudanças que afetam, em nossa cultura, as *démarches* da inteligência e as formas de seu discurso” (JAPIASSU, 1976, p.31).

A emergência de uma “intervenção interdisciplinar” se justifica pelo colapso provocado pela fragmentação disciplinar e as consequências produzidas ao longo do processo de formação dos estudantes. No entanto, as dificuldades em relação ao conhecimento e à prática da interdisciplinaridade são reconhecidas como obstáculos a serem superados a partir do delineamento das dimensões epistemológicas envolvidas.

A obra traz reflexões sobre as questões que envolvem a interdisciplinaridade, como: a metodologia, os cuidados na formação de uma equipe multidisciplinar e a importância em se pensar a formação de um educador interdisciplinar. A tomada de consciência, segundo o autor, faz-se pela reflexão metodológica mais aprofundada do conceito de ciência e de filosofia:

... obrigando-nos a desinstalar-nos das nossas posições acadêmicas tradicionais, das situações adquiridas e a abrir-nos para perspectivas e caminhos novos. Ademais, exigirá de nós que reformulemos nossas estruturas mentais, que desaprendamos muitas coisas, que desconfiemos das cabeças bem “arrumadas”, pois, em geral, são bastantes “desarrumadas”, tendo necessidade de uma nova “rearrumação”. (JAPIASSU, 1976, p.42)

Neste sentido, a abordagem da interdisciplinaridade revela-se como uma exigência fundamental para a aproximação entre as disciplinas. Como consequência das polarizações fundadas sob epistemologias próprias, houve a cisão dos elos entre o ser e o existir humano, entre o homem-sujeito e o homem-coletivo, entre o ensino disciplinar e o ensino interdisciplinar, criando-se um “feudo intelectual”, no qual encontramos conhecimentos particularizados, metodologias e procedimentos próprios que impedem que o mundo dos objetos e das técnicas sejam compreendidos, sem que seja possível estabelecer conexões entre eles. O diálogo interdisciplinar ganha projeção exatamente nas zonas limítrofes nas quais encontram-se os especialistas, “suas” ciências e seus métodos redutores (JAPIASSU, 1976). Ainda que consideremos a existência de uma autonomia relativa das disciplinas dentro de suas fronteiras, seus métodos não permitem o reconhecimento da provisoriedade da experiência imediata:

Se é necessária uma crítica, quer dizer, um discernimento ou uma discriminação, é justamente porque o imediato nunca é verdadeiro, devendo sempre dar lugar ao *construído*. Sendo assim, o saber só é acessível ao preço de uma *démarche* capaz de ultrapassar o imediato. (JAPIASSU, 1976, p.59).

O espaço interdisciplinar não ocupa um campo unitário de um saber especializado, nem tão pouco trata-se de uma síntese ou um diálogo paralelo com as disciplinas. É, segundo Japiassu (1976), um processo interativo entre as disciplinas, um intercâmbio que tem como resultado final desse processo o enriquecimento de cada uma delas. Integrar e convergir técnicas metodológicas e instrumentos emprestados das disciplinas em interação lançando

[...] uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada um seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (JAPIASSU, 1976, p.75)

A conjugação entre os conhecimentos disciplinares se traduz em um processo de integração epistemológica entre as disciplinas, fazendo-as convergir por meio da articulação, contribuição e reagrupação das informações pertinentes ao objeto de estudo. A utilização da convergência e da complementariedade dos métodos, leis e fórmulas aplicadas das disciplinas atuam com o propósito de atingir um objetivo

comum, uma síntese sobre os fenômenos da complexidade. Há uma mudança radical na relação pedagógica, uma “metodologia das colaborações interdisciplinares” (JAPIASSU, 1976, p.58).

## Elementos metodológicos da abordagem Interdisciplinar

Delinearemos, inicialmente, o que o autor nos informa sobre as demandas, as motivações, os objetivos e o objeto da interdisciplinaridade, esquadrihando o caminho da *démarche* interdisciplinar (JAPIASSU, 1976, p.53-57).

Quadro 01 – Caminho estrutural da *démarche* interdisciplinar

DEMANDAS	MOTIVAÇÕES	OBJETIVOS	OBJETO
Desenvolvimento da ciência	Interesses propriamente científicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar o interesse pessoal pela aplicação de sua própria disciplina a uma outra; estabelecer um vínculo sempre mais estreito entre as matérias estudantes;</li> <li>• Estabelecer um vínculo mais estreito entre as matérias estudadas;</li> <li>• Abolir a especialização em determinada disciplina;</li> <li>• Reorganizar o saber;</li> <li>• Estabelecer a comunicação entre os especialistas;</li> <li>• Criar disciplinas e domínios novos de conhecimento (adaptados à realidade social);</li> <li>• Aperfeiçoar e reciclar os professores, reorientando-os, de sua formação especializada, em um estudo que vise à solução de problemas;</li> <li>• Reconhecer o caráter comum de certos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítica “universitária” do saber – explorar as fronteiras das disciplinas e as zonas intermediárias entre elas (a interdisciplinaridade como uma crítica interna do saber, meio de superar o isolamento das disciplinas);</li> <li>• Adequação das atividades universitárias às necessidades socioprofissionais ou econômicas (superar o fosso que ainda separa a universidade da sociedade).</li> </ul>
Reivindicações estudantis	Reorientação de seus estudos, retorno às dimensões socio-históricas da ciência, aumentando os interesses e a curiosidade dos estudantes.		
Formação profissional (professores e pesquisadores)	Solução para o incomodo da especialização crescente, realizar empreendimento com objetivos comuns, desencorajar pesquisas isoladas, abrir novos campos do saber, formar profissionais que não sejam especialistas etc.		
Demanda social voltada para as universidades	Novos temas de estudo sem a lógica disciplinar existente com possibilidades de melhor adaptação no emprego, criar novas carreiras, formação mais aberta, a interdisciplinaridade como uma crítica interna do saber, meio de superar o isolamento das disciplinas.		

		problemas estruturais etc.	
--	--	-------------------------------	--

Fonte: Elementos textuais compilados (JAPIASSU, 1976, p. 53-57)

Mesmo que os propósitos e o caminho a serem percorridos pela interdisciplinaridade estejam delineados, o autor adverte que a busca pelo objeto da interdisciplinaridade ainda carece de justificativa. Na prática, há razões sólidas para a *démarche* interdisciplinar, entre elas, o avanço exponencial do conhecimento provocado pelo avanço científico e a inaceitabilidade que as disciplinas continuem produzindo pesquisas em seus guetos epistemológicos disciplinares. Os problemas complexos que afetam a sociedade atual, em constante mutação, exigem, nas palavras de Japiassu (1976) a “concertação” interdisciplinar.

Portanto, de um lado, estamos diante de um processo científico que apresenta um poderoso dinamismo, mas que permanece, em grande parte, incompreensível, indizível e, por isso mesmo, irracional; do outro, deparamos com as ciências humanas desligadas do mundo, o homem não conseguindo mais, através da força de seu espírito, remodelar o meio natural e técnico. É essa situação que devemos enfrentar quando falamos de **metodologia das colaborações interdisciplinares**. (JAPIASSU, 1976, p.58) (Grifo nosso)

#### Decisão metodológica imprescindível

Japiassu (1976) reconhece a instabilidade do termo interdisciplinaridade e a dificuldade em se estabelecer um sentido epistemológico único e estável. Não há como relacionar a colaboração interdisciplinar ao método inspirado nas ciências naturais que submete os fenômenos observáveis às leis funcionais, às análises empíricas e aos rigores metodológicos das disciplinas. Tomar a realidade objetiva como reguladora da atividade epistêmica, descobrindo leis funcionais que relacionam fatos, evidências, rejeitando os modelos explicativos que colocam o sujeito empírico, os fenômenos humanos, não como objetos, mas como modelos explicativos, torna-se um problema metodológico entre a interdisciplinaridade e a metodologia disciplinar.

Além disso, outros fatores contribuem para que os projetos de pesquisas interdisciplinares aplicadas e/ou orientadas e de ensino enfrentem obstáculos para

as suas execuções, como “os obstáculos psicológicos e sociológicos” e os de natureza “linguística” (JAPIASSU, 1976, p.91).

Evidencia-se na obra de Japiassu (1976) a preocupação em tornar evidente este aspecto, ou seja, os problemas epistemológicos relacionados à interdisciplinaridade envolvem questões metodológicas como:

- Qual o conceito de interdisciplinaridade (nomenclatura e o que significa)? (p.76);
- Qual a estrutura da teoria interdisciplinar? (p.81);
- Quais os enfoques interdisciplinares (p.79 e 80);
- Não podemos negar os limites de uma atividade teórica interdisciplinar, mas precisamos admitir suas possibilidades e sua necessidade (p.103).

O obstáculo inicial que deve ser transposto é o da elaboração de conceitos para dizer claramente *de que* falamos, *aquilo* que fazemos e *como* o realizamos. Temos necessidade de uma *conceitualização*, não somente para interrogar-nos sobre a *finalidade*, a *destinação* e o *porquê* do projeto interdisciplinar, mas também para sabermos aquilo *sobre o que* ele se interessa, *de que* se ocupa, em conformidade com aquilo a que se *visa*. (JAPIASSU, 1976, p.92) (Grifo do autor)

Uma possibilidade metodológica apresentada pelo autor, seria a análise da concorrência disciplinar, ou seja, as colaborações e intercâmbios interdisciplinares, como “um grande esforço para recuperar um conhecimento do fenômeno humano como resultado de uma colaboração entre vários especialistas.” (JAPIASSU, 1976, p.63). Esta seria a primeira justificativa teórica interdisciplinar e, permitindo-se um adendo neste momento, a que traduz a pertinência do tema nos currículos escolares da rede.

Há, porém, a necessidade de se considerar as fases que caracterizam a colaboração interdisciplinar (JAPIASSU, 1976, p.92):

Quadro 02 – Fases que caracterizam a colaboração interdisciplinar

FASES	CARACTERÍSTICAS
1. Informação mútua entre as disciplinas	- considera a outra como exterior a si mesma
2. Cada especialista enxerga o que os outros lhe colocam	- reconhecimento das disciplinas em colaboração
3. Tomada de consciência coletiva	- questões que estão em jogo

Fonte: Elementos textuais compilados (JAPIASSU, 1976, p. 92)

Outro obstáculo que se impõe ao empreendimento interdisciplinar são os de ordem epistemológica, sendo eles: a resistência pelos especialistas em integrar as disciplinas; a inércia das instituições de ensino em valorizar as especializações e os especialistas, perpetuando a fragmentação das disciplinas; a pedagogia da descrição dos fatos e da análise objetiva organizada na fixidez disciplinar e, por fim, o não-questionamento das relações atuais entre as ciências humanas e naturais (JAPIASSU, 1976, p.93)

#### Postulados da cooperação interdisciplinar

Das ciências humanas destacam-se como objeto de estudo o homem, as relações que mantêm em sociedade e com o mundo onde vivemos. A pesquisa nas ciências humanas implica em escolhas metodológicas que autorizem a construção de um olhar reflexivo sobre o homem a partir da adoção de teorias, conceitos, análise de dados e das informações que eles possuem. Para Japiassu (1976, p.61), essa “diversificação metodológica não passa da multiplicação das disciplinas especializadas”. Aponta como sendo um problema e uma dúvida recorrer a “métodos ‘redutores’, inspirados nos métodos das ciências naturais” (idem).

Para Japiassu (1976, p.32), o enfoque teórico das chamadas “pesquisas orientadas<sup>23</sup>”, “concertação” ou “convergência” de várias disciplinas “com vistas à resolução de problemas cujo enfoque teórico está de algum modo ligado ao da ação ou da decisão. Esse processo vincula-se à análise comparativa dos esquemas conceituais das várias disciplinas e de seus resultados, a fim de que a integração e a incorporação sejam estabelecidas e o empreendimento interdisciplinar se verifique nesta ação.

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso de esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido comparados e julgados. (JAPIASSU, 1976, p.58) (Grifo do autor)

---

<sup>23</sup> Segundo Japiassu, a pesquisa orientada situa-se entre a pesquisa fundamental e a aplicada. Centra-se sobre os problemas presentes na vida das sociedades, nas quais as necessidades são sentidas, buscando conhecimento para o encaminhamento de ações e/ou decisões que respondam às demandas percebidas.

Metaforicamente, são construídas pontes capazes de religar as fronteiras disciplinares, promovendo entre elas cooperação e integração conceitual e metodológica, assegurando, no entanto, a cada uma delas, seu caráter positivo, seu status científico, mas também assegurando a unidade epistemológica do conhecimento. A posição de Japiassu reforça a ideia de que, apesar do conhecimento ser construído em sociedade em momentos sucessivos da história individual e coletiva da humanidade, não se preservam as relações que existem entre eles ao serem levados à sistematização nas escolas, ao contrário, o repasse realiza-se pela transmissão de informações segmentadas, parciais e conclusivas de recortes dos saberes sociais. Uma prática que promove uma série de contenções entre as áreas de conhecimento, o ensino e a aprendizagem, represando as vivências reais que se configuram em aprendizados significativos adquiridos fora da escola.

Os acontecimentos reais que se constituem nos saberes extraescolares, ou seja, fora dos muros da escola, são paradoxalmente defrontados com os modelos disciplinares encontrados dentro dela. Há variáveis importantes que devemos considerar quando pensamos em assegurar a unidade epistemológica do conhecimento. São barreiras advindas da própria organização escolar, que incluem: a estrutura, os processos operacionais, o clima organizacional da escola, a proposta pedagógica, as mudanças recorrentes nos currículos escolares em função das alternâncias das gestões governamentais etc.

### **“Em que consiste o desafio das colaborações interdisciplinares?”**

O primeiro desafio, segundo Japiassu (1976, p.97), consiste em encontrar um vocabulário comum, comparado entre as ciências humanas representadas pelos vários especialistas e suas disciplinas, um entendimento “sobre as concepções iniciais e sobre uma forma de *démarche*<sup>24</sup> conjugada e articulada, a fim de conseguirem aceitar o desenraizamento provocado por problemáticas diferentes da sua”.

---

<sup>24</sup> Japiassu utiliza o termo *démarche* para indicar a realização da ação, de um início e um caminho rumo a uma direção, um objetivo.

É necessária a tomada de consciência sobre o fato de que as inovações trazidas pelas pesquisas interdisciplinares configuram-se em um componente crítico na estrutura enraizada das disciplinas presentes nas instituições de ensino, como também em relação aos vários elementos que compõem a cultura organizacional (as pessoas, as normas, os valores etc.). Desde que não ameacem a estrutura burocrática, os processos, os regulamentos, o controle (interno e externo), as inovações são bem vistas, ao contrário, podem causar reações de defesa autopreservação institucional. Sobre isso, Japiassu (1976, p.99) pondera:

[...] todo elemento susceptível de fornecer inovações num determinado conjunto provoca, por parte desse conjunto, reações de defesa. Parece-nos ser o caso das pesquisas interdisciplinares: elas adquirem, hoje, um inegável estatuto de inovação e de mudanças. São criadoras e suscitam ideias novas que os especialistas não poderiam descobrir se permanecessem isolados e se não fizessem convergir seus pontos de vista, seus métodos, seus resultados, suas epistemologias etc. (JAPIASSU, 1976, p.99)

Fazer uma inovação em uma estrutura fortemente tecnocrática de ensino é uma tarefa complexa. Permite-se aqui uma inferência. Inovações em estruturas verticais e hierárquicas são difíceis e não deixam margem para processos colaborativos interdisciplinares. Além disso, faz-se necessário o conhecimento do que deve ser feito e como deve ser feito (planificação). Pressupõe, inclusive, continuidade dos processos, aprendizagem contínua, experimentalismo etc. Japiassu (1976, p.100) adverte sobre a necessidade de a interdisciplinaridade constituir novos conteúdos articulados em função dos verdadeiros problemas, de a adesão à inovação ser “profunda de alguns” como condição para que o feito produza experiências concretas, duráveis.

As resistências às inovações trazidas pela interdisciplinaridade por parte dos professores residem no fato, segundo o autor, de terem medo do desconhecido e, por consequência, da perda da segurança da autonomia do saber que detêm, o que significaria ter que abrir mão de algo “consolidado”, “estável”. Os discentes, sentem-se seguros diante dos saberes definidos e delimitados. Destaca a importância de se considerar as disposições administrativas como um fator de impedimento da interdisciplinaridade, sendo estas organizadas e gerenciadas em todos os níveis com o fito de obter os resultados moldados aos seus interesses e compromissos.

[...] as disposições administrativas que desencorajam e penalizam a interdisciplinaridade, impondo obstáculos físicos, econômicos ou sociopolíticos ao encontro, à livre circulação de ideias, das informações, dos dados, dos estudantes e dos professores: programas rígidos em vistas de um diploma, o que deixa poucas possibilidades de substituição de uma Faculdade por outra; ausência de meios físicos adequados entre as Faculdades; distinção social e hierárquica; jargão técnico próprio a uma disciplina etc. (JAPIASSU, 1976, p.100)

Sobre o objeto de pesquisa das ciências naturais e das ciências humanas, o autor aponta distinções relevantes que se constituem em obstáculos para o empreendimento interdisciplinar. O isolamento das disciplinas caracteriza-se pela objetividade analítico-dissociativa do real humano, baseada na descoberta do seu objeto de pesquisa, sendo este circunscrito em sua própria realidade, sem ingerências externas, um objeto isolado, pinçado do seu contexto natural. O que importa é a objetividade vinculada a um modelo de cientificidade comum, desde que este esteja vinculado a uma razão instrumental quantificada e que possa ser submetido ao rigor do controle experimental (JAPIASSU, 2013).

A objetividade das ciências e as fronteiras dos saberes disciplinares ilham o objeto, o qual passa a ser contemplado e controlado em si mesmo. Nas ciências humanas, não é possível isolar o objeto do contexto social das questões filosóficas, ideológicas ou culturais correspondentes, e a razão, segundo o autor, “consiste em dizer que ninguém pode separar de modo certo e definitivo aquilo que é fato, aquilo que é hipótese e aquilo que é especulação” (JAPIASSU, 1976, p.102).

Torna-se evidente que para o avanço da teoria interdisciplinar coloquem-se algumas exigências fundamentais, entre elas, o questionamento do modelo de cientificidade e tutela metodológica do projeto das ciências físico-matemáticas. Para Japiassu (2013), as ciências humanas não podem abster-se (de forma definitiva) do seu relacionamento com as demais formas de saber: o político, o filosófico, o histórico, o cultural, os saberes míticos, os literários. Avançar na teoria interdisciplinar consiste ainda no indispensável domínio das exigências epistemológicas e metodológicas, que são comuns a todo conhecimento, incluindo os aspectos específicos e particulares das disciplinas humanas. Neste sentido, Japiassu (1976) destaca a necessidade:

- do domínio do especialista em relação ao método utilizado em sua disciplina;
- do reconhecimento, por parte de cada especialista, do caráter parcial e relativo de sua própria disciplina;

- de um projeto concreto de ação concentrada, que consiste em polarizar o trabalho interdisciplinar sobre a pesquisa teórica (fundamental) ou aplicada;
- de uma pesquisa integrada teórica;
- e as exigências contextuais em relação aos avanços das ciências.

Assim, “é preciso que os especialistas estejam bastante seguros” dos métodos que empregam e que sejam capazes de “confrontar seus resultados com os de outras especialidades” (idem, p.104). Também exige-se do especialista que ele, enquanto pesquisador, relativize suas abordagens específicas, renunciando “o espírito particularista de cada disciplina” (idem, 105). Outra consideração diz respeito à polarização acerca do trabalho interdisciplinar sobre a pesquisa teórica (fundamental) ou aplicada com vistas a resolver determinado problema social ou institucional. Distingui-las é uma exigência ainda que “vários projetos impliquem ao mesmo tempo problemas teóricos e decisões práticas” (p.106).

Se, no **plano formal**, podemos opor pesquisa pura e pesquisa aplicada, no **plano real** constatamos que muitas pesquisas teóricas são orientadas pelo fato de responderem a necessidades coletivas, de fazerem eco, de modo direto ou indireto, a exigências e expectativas sociais. (JAPIASSU, 1976, p.106) (Grifo nosso)

A pesquisa teórica integrada nasce de uma obra coletiva construída por meio de um diálogo crítico entre iguais, ou seja, entre especialistas. Ela se constrói em etapas, às quais o autor chama de modalidades de colaboração. O quadro abaixo expõe sinteticamente os quatro tipos de modalidades integrativas que compõem a pesquisa interdisciplinar:

Quadro 03 – Quatro tipos de modalidades integrativas que compõem a pesquisa interdisciplinar

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS	AÇÕES	TIPOLOGIA DA PESQUISA
1ª	Coexistência igualitária das disciplinas	Justaposição das disciplinas – sem integração.	PLURIDISCIPLINAR
2ª	Coexistência estratificada	Cooperação de vários especialistas numa pesquisa – produção de um relatório final redigido por um dos especialistas.	PLURIDISCIPLINAR

3ª	Integração multidisciplinar prática	Trabalho autônomo de cada especialista num <i>quadro geral</i> de pesquisa – um dos especialistas é encarregado de ordenar os dados em um relatório final.	PLURIDISCIPLINAR
4ª	Pesquisa integrada teórica	Pesquisa construída coletivamente pelos especialistas. Ao final, cada especialidade sai enriquecida.	INTERDISCIPLINAR

Fonte: Elementos textuais compilados, Japiassu (1976, pp. 108-109)

Sobre as exigências contextuais em relação aos avanços das ciências <sup>25</sup>, o autor destaca a emergência do empreendimento interdisciplinar. Os avanços nas áreas das ciências e da tecnologia impulsionam movimentos e transformações aceleradas, fazendo surgir uma nova classe de modelos explicativos ampliados, contrastando com o avanço crescente da especialização da ciência moderna, seu isolacionismo disciplinar e sua pretensão de, ainda, manter-se hegemônica.

#### Metodologia do interdisciplinar

Antes de lançar-se à tentativa de propor a metodológica do interdisciplinar, o autor faz algumas ponderações acerca das disputas existentes entre as disciplinas científicas e seus “corpos sociais organizados” que disputam, ainda que inconscientemente, “o domínio do mundo intelectual”. O autor traz à baila a seguinte controvérsia:

O problema consiste em saber se bastam as permutas entre as organizações ou se não seria necessário fundar, entre elas, verdadeiras comunicações, isto é, relações que irão conduzir a uma transformação interna da totalidade das disciplinas em interação (JAPIASSU, 1976, p.118).

Não há como falar em método interdisciplinar sem que as organizações disciplinares se modifiquem reciprocamente. A imobilidade não traz riscos e, em contrapartida, não produz avanços para a integração metodológica no campo da interdisciplinaridade. O autor pretende dessa forma fornecer elementos teóricos de uma integração metodológica no campo da interdisciplinaridade. Importante destacar

---

<sup>25</sup> Chamamos de contextuais as verificadas à época do lançamento da obra analisada, datada de 1976. Há, portanto, a necessidade de se relativizar os avanços tecnocientíficos referendados como exigências para o empreendimento interdisciplinar, mas que não altera a propriedade de suas argumentações, mesmo passados 43 anos de sua publicação.

que para tal intento haja a convergência metodológica no domínio da pluridisciplinaridade e outros elementos para que “um passo à frente em direção ao que poderíamos chamar de um conhecimento integrado do humano” se efetive (JAPIASSU, 1976, p.119). Discute, a partir deste ponto: qual deve ser a orientação geral para as pesquisas em ciências humanas? Qual a prioridade: orientação dirigida para os problemas ou para os métodos? A tendência, segundo Japiassu (2013), é que as ciências humanas estabeleçam uma interconexão com os problemas e que os esforços estejam focados em encontrar novos caminhos que permitam elucidar uma metodologia apropriada aos empreendimentos interdisciplinares.

Sobre os empreendimentos interdisciplinares, o autor subdivide as convergências metodológicas em três tópicos, sendo eles: os níveis do projeto interdisciplinar, as etapas do método e as condições para a sua realização. Traçaremos brevemente os fundamentos principais das convergências metodológicas (JAPIASSU, 1976, p.121).

#### 1. Níveis do projeto interdisciplinar

Dois níveis de trabalho interdisciplinar:

- a) nível da *démarche* pluridisciplinar – estudo o objeto sob diversos ângulos, porém, sem que ocorra a integração entre as disciplinas, seus conceitos, conteúdos, metodologias;
- b) nível da pesquisa interdisciplinar – integração real das disciplinas (conceitos e método).

O dilema em se constituir uma metodologia interdisciplinar não é novo. Vale lembrar que, ainda hoje, após 43 anos decorridos da publicação da obra de Japiassu, vários são os questionamentos em relação ao tema. Além disso, observamos no decorrer do período que a metodologia interdisciplinar foi tratada pelas políticas públicas como uma oferta de unidade “montada”, “acabada” previamente, como um pacote (político educacional). Para Japiassu (1976), não se constrói uma unidade *a priori* nem tampouco *a posteriori*. Também não é possível, aprioristicamente, fazer aproximações parciais baseadas em observações ou pela investigação científica:

[A construção de] uma metodologia interdisciplinar consiste, no fundo, em responder como a *démarche* se torna possível através de seus procedimentos de realização. O sentido dessa *démarche* reside na reconstrução da unidade do objeto que a fragmentação dos métodos esfacela inevitavelmente (JAPIASSU, 1976, p.122).

O autor apresenta dois métodos distintos e complementares para propor uma metodologia interdisciplinar. São eles: o prospectivo e o retrospectivo.

Quadro 04 – Métodos para a abordagem interdisciplinar

Métodos para a abordagem interdisciplinar – convergentes e complementares	
PROSPECTIVO (focado na tarefa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cientistas interagem – pesquisa orientada para um objetivo de ordem prática;</li> <li>✓ Procura e descoberta de um objeto comum aos vários conhecimentos a se traduzirem em prática;</li> <li>✓ Interdisciplinar – é vista como uma tarefa que se realiza entre disciplinas “operantes” ou “cooperantes”;</li> <li>✓ Objetivo – indefinido em função dos progressos próprios de cada disciplina.</li> </ul>
RETROSPECTIVO (focado na reflexão)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflete criticamente sobre o sentido das intervenções concretas próprias do modelo anterior;</li> <li>✓ A reflexão crítica funda a pesquisa interdisciplinar na medida em que é capaz de desvelar seu <i>sentido</i> e de <i>justificá-lo</i> racionalmente.</li> </ul>

Fonte: Elementos textuais compilados (JAPIASSU, 1976, p.122-125)

A utilização de um modelo único, pronto, acabado, não coaduna com o empreendimento interdisciplinar, pois são inúmeras as possibilidades de se estabelecer a interconexão disciplinar, o que efetivamente não se faz por “decreto”. Existem elementos metodológicos comuns às modalidades de cooperações estudadas. Elementos que ao longo da pesquisa vão se repartindo, “pois, uma vez analisado o *porquê* da interdisciplinaridade, trata-se de precisar o seu *como*, isto é, suas condições de efetivação e seus procedimentos de realização.” Neste momento, as etapas do método proposto por Japiassu, corroboram com a *démarche* interdisciplinar.

## 2. Etapas do método

Os elementos metodológicos, também chamados de etapas do método, são:

- a. Constituição de uma equipe de trabalho interdisciplinar: utilização do método prospectivo e retrospectivo;

- b. Estabelecimento dos conceitos-chaves do empreendimento interdisciplinar: terminologia básica a ser empregada que dê sentido ao alcance da integração (superar o “babelismo” linguístico e as flutuações do vocabulário);
- c. Estabelecimento da problemática da pesquisa: mesmo afirmando que a interdisciplinaridade ainda não possui uma teoria, o autor sinaliza a importância de partirmos do conceito de interdisciplinar para a teoria, não ao contrário. Evidencia a relevância da elaboração dos conceitos-chaves para a definição do conceito como condição para se formular o problema:

Daí a importância da análise das condições de aparecimento dos conceitos, quer dizer, em última instância, das condições que tornam o problema *formulável*. É neste sentido que a problemática do interdisciplinar é um momento decisivo do método (JAPIASSU, 1976, p.131).

- d. Repartição das tarefas: estabelecer as funções e a autoridade de que cada pesquisador e os papéis a serem desempenhados. Importante observar o clima democrático do grupo, a liberdade de expressão e a inexistência de hierarquia;
- e. Compartilhar todos os dados ou resultados parciais coletados pelos diferentes especialistas: esta fase permite ao especialista estabelecer generalizações e descobrir inúmeras interconexões.

A metodologia “concertada” traz alguns elementos que permitem a realização das convergências metodológicas, porém, a construção de uma base para a elaboração de um método propriamente interdisciplinar ainda está por vir. Como Japiassu (1976, p.142) considera neste excerto: “À sua maneira, bem entendido, esses elementos já nos possibilitam, no entanto, ver de modo mais claro as dificuldades e as exigências de todo empreendimento desse tipo”. Esses elementos são imprecisos para uma pesquisa interdisciplinar, mas desenraizam as disciplinas e seus especialistas do lugar comum, não impedindo, no entanto, a cooperação pluridisciplinar<sup>26</sup> no quadro da reflexão filosófica.

---

<sup>26</sup> No domínio do pluridisciplinar realiza-se um agrupamento de disciplinas, não havendo integração conceitual, metodológica, permanecendo cada uma delas com seus próprios objetos.

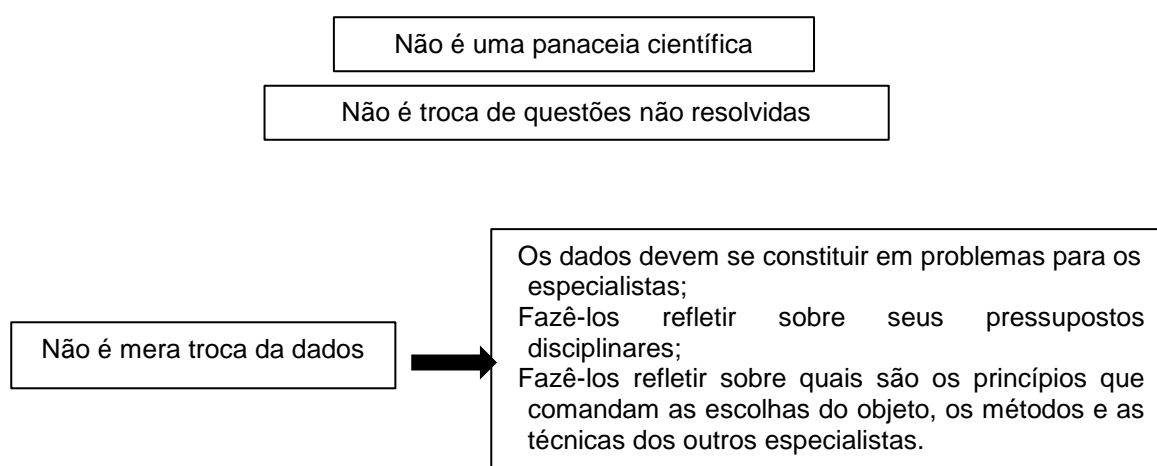
A pesquisa orientada, nesse contexto, tem fundamental relevância para a pesquisa interdisciplinar, pois seu alcance teórico permite o estabelecimento de interconexões científicas (cooperação interdisciplinar), que aumentam a chance de fazer a junção entre dois tipos de pesquisa: a prática e a teórica. Japiassu (1976, p. 160) esclarece-nos:

É justamente neste sentido que nos parece mais adequado considerar as pesquisas interdisciplinares: não somente enquanto são fundamentais (teóricas, científicas ou autônomas), visando à solução de problemas rigorosamente teóricos, mas também enquanto são orientadas, por vezes mais fundamentais, por vezes mais aplicadas, e na maioria dos casos, teórico-aplicado (JAPIASSU, 1976, p.160).

Não há descaracterização das pesquisas teóricas e práticas na pesquisa interdisciplinar orientada. A constante relação dialética entre essas duas tendências promove enriquecimentos mútuos dentro da pesquisa orientada. No entanto, a complexidade da pesquisa interdisciplinar orientada e sua riqueza no contexto das pesquisas em ciências humanas ainda carecem de exploração metodológica. Japiassu (1976, p.166-167) lembra de uma exigência epistemológica que deve acompanhar todo empreendimento interdisciplinar e que, aliás, é condição para o progresso das pesquisas nas ciências humanas:

Quadro 05 – Pesquisa interdisciplinar

### A PESQUISA INTERDISCIPLINAR ORIENTADA



Fonte: Japiassu (1976, p.153-167)

Mesmo sendo uma exigência da cultura contemporânea, a unidade do saber sobre o homem deve se constituir em uma proposta, uma tarefa a ser empreendida pela pesquisa interdisciplinar orientada reflexiva. A unidade do saber nasce da ação colaborativa, da criação de uma atitude humana caracterizada pela vontade, o desejo, a necessidade de organizar o real segundo uma racionalidade totalmente independente do recorte da razão positivista (JAPIASSU, 2013). Trata-se de um esforço hercúleo para compreender e correlacionar experiências, teorias, métodos que levem à cooperação sistemática e interdisciplinar, uma tendência de se buscar uma síntese teórica como saída para as limitações constitutivas das disciplinas.

É neste sentido que caminhamos com essa pesquisa, ou seja, apesar do enfeudamento disciplinar, a interdisciplinaridade ganha terreno nas propostas curriculares da rede pública. Embora não se efetive como uma força capaz de romper com o paradigma científico-positivista, as escolas públicas municipais de São Paulo vêm sendo impactadas pelos discursos interdisciplinares, bem como os professores e coordenadores pedagógicos.

No decorrer do desenvolvido das ciências humanas foram várias as motivações que mobilizaram as pesquisas, porém com resultados nada surpreendentes se comparados com os das pesquisas das ciências naturais. Japiassu acrescenta em sua análise que um dos efeitos dos modelos descontínuos de crescimento teórico implica na

[...] dificuldade em que se encontram os cientistas para resolver as questões que ultrapassam seus campos específicos e imediatos de pesquisa. Essa dificuldade pode ser hoje sanada, se não em sua totalidade, pelo menos em grande parte, mediante o emprego de uma metodologia interdisciplinar orientada. Porque, de fato, as **ciências humanas encontram-se**, do ponto de vista metodológico, **numa situação meio caótica** [...] (JAPIASSU, 1976, p.193) (Grifo nosso)

A obra de Japiassu grifa uma realidade que não é passível de contestação: as pesquisas nas ciências humanas e o ensino estão começando a sair do eclipse. As reflexões teóricas contemporâneas sobre o sujeito, os problemas concretos da humanidade, o consumo, o individualismo doentio, o hedonismo, enfim, implicam no desenvolvido de uma metodologia interdisciplinar. Faz-se necessário “rever e reformular as relações entre as chamadas ciências humanas e naturais” (JAPIASSU, 1976, p. 203), reorientar o sistema educacional, quebrar os feudos epistemológicos,

buscar uma pedagogia que tenha como princípio a união entre ensino e pesquisa, que a explicação do real não se repita ou esteja presa ao modelo único e hegemônico da ciência moderna e suas especialidades, que a busca das explicações dos fenômenos vividos seja orientada para a exploração e resolução de novos problemas.

## **1.2. BASARAB NICOLESCU – O terceiro termo incluído**

A opção em adotar Nicolescu como referencial desta pesquisa encontra-se assentada na visão relacional que o autor resgata entre a ciência moderna (exata) e as ciências humanas, a partir da interação entre as diversas áreas de conhecimento.

Neste estudo, abordamos os princípios fundamentais da transdisciplinaridade expressos na “Carta da Transdisciplinaridade”, apresentada no Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, em 1994, em Portugal, carta elaborada por Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima de Freitas e o livro “Manifesto da Transdisciplinaridade”.

Desde meados da segunda metade do século XX, discute-se a indispensável necessidade de construções de pontes que estabeleçam a comunicação e o rompimento das fronteiras entre as disciplinas. Para muitos pesquisadores, entre eles Basarab Nicolescu, Morin, Piaget, Jantsch, Japiassu, Serres, o sistema disciplinar, a segregação do conhecimento e a superespecialização produziram sistemas fechados dentro de um sistema maior. As consequências foram a desintegração e a desordem no sistema de trocas de informações e conhecimentos. As disciplinas isoladas, autorreferenciadas, retroalimentadas, provocaram, segundo os autores, a desordem no sistema, muitas delas irreversíveis, sob o ponto de vista da preservação da vida no planeta.

O crescimento sem precedentes dos conhecimentos em nossa época torna legítima a questão da adaptação das mentalidades a estes saberes. O desafio é grande, pois a expansão contínua da civilização de tipo ocidental por todo o planeta torna sua queda equivalente a um incêndio planetário sem termo de comparação com as duas primeiras guerras mundiais (NICOLESCU, 1999, p.49).

A unificação do saber em oposição ao paradigma cartesiano traduz-se pelo surgimento da pluridisciplinaridade e da interdisciplinar, a partir da segunda metade

do século XX. A pluridisciplinaridade caracteriza-se pelo estudo “de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo” (idem, p.52). Quanto à interdisciplinaridade, o autor destaca três graus: aplicação, epistemológico e geração de novas disciplinas (capaz de contribuir para a compreensão do *big-bang* disciplinar).

O objetivo da transdisciplinaridade é a unificação do conhecimento para que o mundo presente possa ser compreendido. Não há como proceder esta unificação partindo dos “fragmentos da pirâmide” provocados pelo *big-bang* disciplinar e suas estruturas especializadas. Nas palavras de Nicolescu (1999, p.53), a transdisciplinaridade diz respeito “àquilo que está ao mesmo tempo *entre, através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina”. O artigo 6 da Carta da transdisciplinaridade nos expõe:

Artigo 6

Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multidimensional. Levando em conta as concepções do tempo e da história, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transhistórico. (FREITAS et al.,1993)

O multidisciplinar permite que vejamos a realidade a partir de uma área de conhecimento, uma justaposição de disciplinas atuando pro a um propósito ou projeto (cada uma delas preservando seus objetos e níveis específicos de percepção de realidade). O espaço interdisciplinar, como vimos, não ocupa um campo unitário de um saber especializado, nem tão pouco trata-se de uma síntese ou um diálogo paralelo com as disciplinas. Trata-se de um processo interativo entre as disciplinas, um intercâmbio que tem como resultado final o enriquecimento de cada uma delas. Um processo de integração e convergência de técnicas metodológicas e instrumentos emprestados das disciplinas em interação lançando pontes para a conjugação, a convergência entre as disciplinas, com o propósito de se atingir um objeto comum, uma síntese sobre os fenômenos da complexidade (JAPIASSU, 1976, p.58).

A afirmação de que a transdisciplinaridade é multidimensional atribui à realidade dimensões paralelas que vibram, coexistem, se afetam, mantém relações, enfim, fenômenos não quantificáveis circunscritos em rede de significações complexas tecidas no tempo e na história e que se manifestam no tempo presente.

Pelo princípio da unidade aberta, podemos nos aventurar na leitura e interpretação da complexidade da realidade e de seus níveis. Destaca-se nesta dinâmica que cada um dos níveis percebidos não possui um lugar privilegiado no contexto da unidade aberta, pois ela contempla os diferentes níveis de realidade e de percepção.

A existência de um horizonte transhistórico religa o homem à natureza e à sua capacidade de autopercepção. Tempo e espaço deixam de ser algo imutável, mensurável e se religam ao movimento e à dinâmica de fenômenos possíveis, revisitados e reordenados no fluxo constante e ininterrupto do tempo. Por isso transhistórico, não há exatidão para aquilo que somos, fomos e podemos ser.

### **Os três golpes na visão clássica do mundo segundo Nicolescu**

#### Níveis de realidade

A visão clássica se configurava em uma realidade multidimensional que dava sentido à vida e à existência do homem na Terra. O desenvolvimento e a consolidação dos princípios da Ciência Moderna trazem um rompimento radical com a epistemologia da visão clássica. A cisão entre o indivíduo e a realidade gera uma nova ordem que em nada se assemelha às leis cósmicas, às metáforas explicativas de ordenamento do universo, à mitologia e seus “mitos” explicativos do cosmos. O aparecimento e o fortalecimento da Ciência Moderna vetou metodologicamente os problemas ontológicos, psicológicos e filosóficos de suas pesquisas, variáveis que, segundo a lógica científica, trazem uma série de dificuldades para o estudo do objeto, pois são inquantificáveis, indivisíveis do fenômeno humano, como questões ambientais, genéticas, psicológicas.

Para Nicolescu (1999, p. 19), a Ciência Moderna está estruturada em três premissas:

1. Existência de leis universais de caráter matemático;
2. A descoberta destas leis pela experiência científica;
3. A reprodutividade perfeita dos dados experimentais.

A justeza desses postulados baseia-se na lógica de que os fenômenos físicos poderiam ser compreendidos por um encadeamento contínuo de causa e efeito

(continuidade) e pelas suas leis deterministas, que permitiram ao homem prever os processos operativos na Natureza.

No decorrer da história, causalidade e determinismo transformaram o sujeito em objeto. A supremacia das leis objetivas do cientificismo e o conhecimento por ele produzido colocaram em situação de abandono a subjetividade do homem e suas potencialidades. Uma espécie de drama entre o criador (homem) e a criatura (ciência moderna), onde o sujeito torna-se

[..] objeto da exploração do homem pelo homem, objeto de experiência de ideologias que se anunciam científicas para ser dissecado, formalizado e manipulado. O homem-Deus é um homem objeto cuja única saída e se autodestruir. (NICOLESCU, 1999, p. 23)

Coube ao cientificismo forjar a ideia de um único nível de realidade, contendo com rigor, controle e objetividade as potencialidades do homem e suas relações com a Natureza e com os seus. Neste momento, nos reportamos ao artigo 1 da Carta da Interdisciplinaridade (FREITAS et al., 1993): **“Toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar”** (Grifo nosso), que atenta para a necessidade premente de se manter relações em outros níveis de realidade. Nas relações do homem com o todo, com as múltiplas dimensões da realidade, torna-se impossível contingenciá-lo a um modelo estrutural formal, dualista. A transdisciplinaridade é incompatível com as estruturas limitadoras e controladoras da complexa pluralidade que é a existência humana no mundo, em qualquer época.

As conexões não locais se expandem com a evolução da física e o novo universo quântico aleatório e construtivo. O impacto cultural da revolução quântica, por exemplo, coloca “em questão o dogma filosófico contemporâneo da existência de um único nível de realidade” (NICOLESCU, 1999, p.30). Vejamos o que aborda a Carta da Interdisciplinaridade a esse respeito:

#### Artigo 2

O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo transdisciplinar. (FREITAS et al., 1993)

Nicolescu (1999) apresenta em sua obra os três pilares que fundamentam a metodologia transdisciplinar, os quais iremos sintetizar na sequência:

1. Os diferentes níveis de realidade;
2. A lógica do Terceiro Termo Incluído;
3. Complexidade.

### Níveis de realidade e a Lógica do Terceiro Incluído

A nova física nos mostra que a realidade é contínua e descontínua, interdependente, mutável, nutrida por fluxos de informações, de pensamentos, inexata. É indeterminada na sua totalidade porque é dinâmica e contextual, dependente das circunstâncias, é o aqui e o agora, é estruturada na nova física a partir dos níveis macrofísico, microfísico e a realidade virtual. A coexistência desses níveis é processual e independente de qualquer área de conhecimento, porém, se a relação estabelecida entre o sujeito e o objeto estiver submetido à lógica dualista, causal e determinista, pensamentos, representações, imagens, formalizações matemáticas e nossas experiências, permanecerão presos a um mesmo nível de realidade, ou seja, em uma zona de transparência absoluta (NICOLESCU, 1999, p.62).

A metodologia da transdisciplinaridade propõe uma realidade multidimensional ao romper com a unidimensionalidade do pensamento clássico. Trata-se de uma empreitada complexa, face às características e sedimentação da lógica binária presente nos processos de construção do conhecimento e da realidade. A lógica da separação e da fragmentação que faz emergir posições antagônicas implicando em uma construção de conhecimento baseado na separação, no determinismo, nas relações excludentes de causa e efeito. Ao permanecer no nível do que é constatável, visível, observável, perceptível aos órgãos dos sentidos, inevitavelmente os processos de construção do conhecimento estarão presos a um único nível de realidade, no qual causa e efeito serão a base para a formulação de hipóteses, argumentações e interpretação de fenômenos, entre outros eventos.

O diálogo com o mundo, com a vida, com a natureza, com os homens, segundo esta visão, é equivocado, pois carece de uma elaboração mais

consequente e amplificada que respeite e considere as complexas relações existentes entre o homem e o ecossistema, o ambiente e o pensamento, entre o sujeito e o contexto, entre o sujeito e o objeto, entre o educador e o educando, entre o ser, o fazer e o conviver, entre o eu, o outro e nós, enfim, uma realidade que nos integre e que ao mesmo tempo nos mostre o quanto singulares somos em relação a tudo e a todos.

O nó górdio desafia todos aqueles que estejam conscientes da necessidade de revertermos a rigidez das fronteiras criadas pela lógica clássica que enclausuram o homem a um único nível de realidade. O transdisciplinar é

[...] a transgressão da dualidade que opõe os pares binários: sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, natureza/divino, simplicidade/complexidade, reducionismo/holismo, diversidade/unidade. Esta dualidade é transgredida pela unidade aberta que engloba tanto o Universo como o ser humano. (NICOLESCU, 1999, p. 64).

Ser obrigado (ainda que inconscientemente) a ver as coisas somente a partir dos limites impostos pela lógica clássica, é fadar o homem ao infortúnio de viver em uma caverna, parafraseando Platão, onde a passagem para outro nível de realidade é um privilégio para poucos, ainda que estes afetem a maioria e aos próprios afortunados.

Para clarificar os postulados de Basarab Nicolescu (2000) sobre a metodologia transdisciplinaridade e compará-los às leis da física moderna, exporemos um quadro sucinto.

Quadro 06 – Quadro comparativo dos postulados da física moderna e da transdisciplinaridade

POSTULADOS DA FÍSICA MODERNA	POSTULADOS DA TRANSDISCIPLINARIDADE
1. Há leis universais, de caráter matemático; 2. Essas leis podem ser descobertas por experimentos científicos; 3. Esses experimentos podem ser perfeitamente repetidos.	4. Há, na Natureza e no nosso conhecimento da Natureza, diferentes níveis de Realidade e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção; 5. A passagem de um nível de Realidade para outro é assegurada pela lógica do Terceiro incluído; 6. A estrutura da totalidade dos níveis de Realidade ou percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo.
Características	Características
✓ A universalidade diz respeito às leis da física; ✓ Linguagem matemática; ✓ Experimentos apenas relacionados aos objetos; ✓ Lógica binária	✓ A transdisciplinaridade aborda os níveis de realidade; ✓ Linguagem de natureza simbólica; ✓ Níveis de realidade descobertos através de experimentos envolvendo tanto o Sujeito quanto o Objeto; ✓ Lógica Ternária

Fonte: adaptação Nicolescu (2000)

## Níveis de Realidade – NIVEL DE REALIDADE

Os impasses e os problemas indesejados que a lógica unidimensional trouxe com o aparecimento de pares mutuamente opostos, contraditórios (A e não-A) fez com que a transdisciplinaridade se aproximasse do conhecimento e da Natureza, tornando possível a substituição da realidade unidimensional do pensamento clássico pela realidade multidimensional, estruturada em múltiplos níveis de Realidade.

Na nova lógica transdisciplinaridade, o Terceiro Termo incluído (que é ao mesmo tempo A e não-A) conecta os níveis de Realidade NR1 (Figura 01). A passagem de nível NR1 para NR2 ocorre a partir do estado T (que está em outro nível de realidade), “onde aquilo que parece desunido (onda ou corpúsculo) está de fato unido (quantum), e aquilo que parece contraditório é percebido como não-contraditório”. (NICOLESCU, 1999, p.39). Permanecer no mesmo nível de Realidade significa manter-se na mesma luta entre a dualidade A e não-A (Figura 02).

Figura 1 – A lógica do Terceiro incluído



Fonte: Nicolescu (2000)

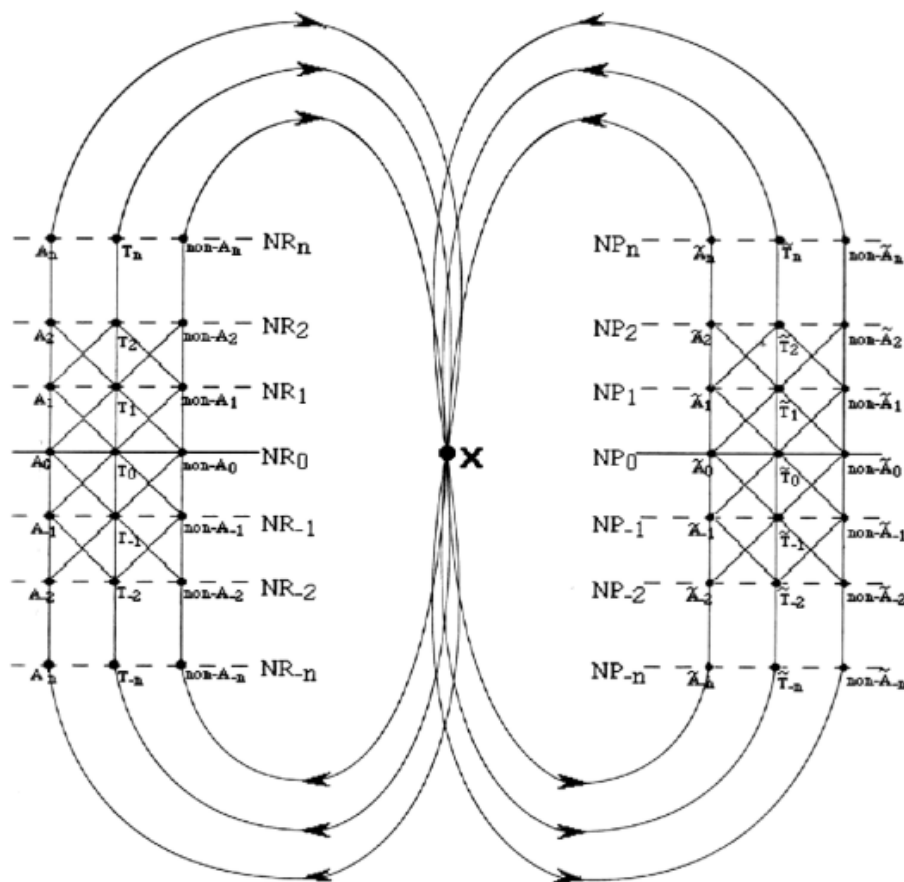
Figura 2 – A lógica do Terceiro incluído



Fonte: Nicolescu (2000)

Como vimos, a produção do conhecimento transdisciplinar emerge da lógica ternária (do Terceiro Incluído) que transcende o nível de realidade primordial desencadeando uma dinâmica mais abrangente no processo de construção de conhecimento, que supera as contradições e os limites presentes e estruturantes da lógica binária. Os níveis da realidade apresentam coerência no mundo natural e podem de descritos pela ação da lógica do Terceiro Incluído sobre os diferentes níveis de Realidade, induzindo a uma estrutura aberta, a um processo interativo do conjunto de níveis de Realidade. Moraes (2000) destaca a importância do Terceiro Termo Incluído no resgate da integração corpo/mente, pensamento/objeto, conhecimento/autoconhecimento, as atividades sutis ligadas à estética, à ética, à espiritualidade, à intuição, a liberdade de refletir, olhar, vibrar, ir além do conhecimento que se apresenta na lógica dual, ir além da disciplina, sem que sofra qualquer ameaça ou impedimento no processo de construção de conhecimento.

Figura 03 – Níveis de Realidade



Fonte: Nicolescu (2000)

A transdisciplinaridade não é “uma teoria completa, fechada em si mesma”. Nicolescu (1999, p.59) esclarece didaticamente as etapas do processo interativo presentes na lógica do Terceiro Incluído (T) ilustrados na figura 03:

1. Um par contraditório (ex.:  $A_0$  e não- $A_0$ ), está situado em um certo nível de Realidade e é unificado por  $T_1$  (situado em um nível de Realidade imediatamente vizinho);
2.  $T_1$  está ligado a um par de contraditório ( $A_1$  e não- $A_1$ ), situado em seu próprio nível;
3. O par contraditório  $A_1$  e não- $A_1$  é unificado por  $T_2$  (situado em um nível de Realidade imediatamente vizinho).

A diferença fundamental existente entre a lógica clássica e a lógica do Terceiro Incluído encontra-se na interação entre os opostos, que não é admitida pela lógica clássica baseada nos seguintes pressupostos:  $A$  é  $A$ ;  $A$  não é não- $A$  e não existe um termo  $T$ . Dessa forma, o raciocínio da lógica clássica não se contradiz. Assistimos há séculos a fragmentação do conhecimento preso em suas fronteiras em um único nível de Realidade. Isso implicou na organização disciplinar fechada igualmente em um único nível de Realidade.

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo “entre” as disciplinas, “através” das diferentes disciplinas e “além” de qualquer disciplina. Seu objeto é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p.53)

É por meio da lógica do Terceiro Incluído que ocorre esta interação. O Artigo 4 da Carta da Transdisciplinaridade pressupõe uma forma de pensar aberta, uma nova forma de olhar o objeto, o conceito, o saber, o homem, a sociedade, a cultura, a política relativizando a realidade e os fenômenos empíricos constitutivos do real, não como algo absoluto. Reside na unificação, no engendramento do sentido, do significado multifacetado do saber e das ações empregadas na zona aberta que existe entre as disciplinas e que permitem o movimento que se faz para além delas, entre elas e a partir delas. O homem engendrado, personagem da experiência empírica da construção do real, não o real absoluto, pronto, delimitado, formal que ejeta o sujeito da integralidade harmoniosa do conhecimento e dos níveis de realidade tornando-o, por consequência, aliado do processo de constituição da

unidade aberta existente entre o sujeito e o objeto e os diversos níveis de composição da complexidade humana e do saber.

A relativização das fronteiras das disciplinas implica na compreensão do conjunto dos fenômenos que envolvem o conhecimento, uma forma aberta e dinâmica, uma visão de conjunto, do todo, no qual o ser humano está presente. A interação entre os opostos provocada pelo Terceiro Incluído traz para esta dinâmica a dialética, que se opõe à lógica formal no processo de interpretação de fenômenos distintos.

#### Artigo 4

O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade das noções de definição e objetividade. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade comportando a exclusão do sujeito levam ao empobrecimento. (FREITAS et al., 1993)

### **Metodologia da pesquisa e transdisciplinaridade**

Nicolescu (1999) retoma o pressuposto fundamental do ato educacional na perspectiva transdisciplinaridade. A importância de repensarmos as práticas pedagógicas levando-se em conta os diferentes níveis de Realidade, os sujeitos e suas percepções, o currículo, a lógica ternária, enfim, a complexidade que se apresenta na busca do resgate de todas as dimensões humanas, como condição para o resgate de uma cultura de vida em nosso planeta.

Essa colocação reporta-nos ao artigo 5 da Carta da Transdisciplinaridade:

#### Artigo 5

A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual. (FREITAS et al., 1993)

Ela ultrapassa essa “forma” por ser ela a forma geral do conhecimento, daí a manter relações rigorosas com tudo o que está “fora “ do espaço disciplinar, ou seja, a transdisciplinaridade ocupa o espaço relacional dos saberes, articulando-os. Não só isso, como também integra os espaços entre os “cenários” por meio do nexos epistemológico que aproxima e associa os saberes, articulando-os entre si, dando

uma nova composição à natureza das coisas e à realidade integrada. Atrevo-me a adjetivar aquilo que atravessa e ultrapassa de fluxo do saber, o saber em movimento, trânsito da realidade multidimensional e multirreferencial. O processo de transgressão ocorre quando o nexos se estabelece pela dialogicidade, pela recursividade e percepção da dimensão complexa do saber.

Os quatro pilares da educação para o século XXI propostos no Relatório de Jacques Delors (relator) que, em síntese nos traz os saberes e as competências necessárias para a formação holística do indivíduo, são retomados por Nicolescu, que destaca a transdisciplinaridade como uma importante contribuição para esse novo tipo de educação. Na sequência, aditaremos as contribuições da transdisciplinaridade em cada pilar, conforme nos informa Nicolescu (1999, p. 144-152).

Quadro 07 – Quadro comparativo 4 pilares de educação e as contribuições da visão transdisciplinaridade

Pilar	Relatório	Transdisciplinaridade
Aprender a aprender	Tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente. É preciso, também, pensar o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender os métodos que nos ajudam a distinguir o real do ilusório;</li> <li>✓ Desenvolver o espírito científico;</li> <li>✓ Ser capaz de estabelecer ponte (ser incessantemente re-ligado), capaz de se adaptar as exigências de mutação da vida profissional e pessoal</li> </ul>
Aprender a fazer	Não basta preparar-se com cuidados para se inserir no setor do trabalho. A rápida evolução por que passam as profissões pede que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, desenvolvendo espírito cooperativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo. Ter iniciativa e intuição, gostar de uma certa dose de risco, saber comunicar-se e resolver conflitos e ser flexível. Aprender a fazer envolve uma série de técnicas a serem trabalhadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Especialização excessiva e precoce tem que ser banida num mundo em rápida mutação;</li> <li>✓ Aprender a fazer é o aprendizado da criatividade (fazer o novo, trazer as potencialidades à luz);</li> <li>✓ A abordagem transdisciplinaridade está baseada no equilíbrio entre o homem exterior e o homem interior.</li> </ul>
Aprender a conviver	No mundo atual, este é um importantíssimo aprendizado por ser valorizado quem aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tolerar as diferenças;</li> <li>✓ Não é curvar-se aos poderosos;</li> <li>✓ Não é fingir escutar o outro e permanecer convicto da justeza absoluta de suas próprias posições;</li> <li>✓ Para que as normas de uma coletividade sejam respeitadas, devem ser validades</li> </ul>

	comuns, a ter prazer no esforço comum.	pela experiência interior de cada ser. ✓ Potencializar a atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional.
Aprender a ser	Desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.	✓ Descobrir nossos condicionamentos, nossa harmonia ou desarmonia; ✓ Sondar frustrações, convicções; ✓ Escavar nossas certezas, crenças; ✓ Questionar sempre; ✓ Respeitar aquilo que liga o sujeito e o objeto.

Fonte: Compilados de Nicolescu (1999)

A interrelação entre os quatro pilares e a transrelação com a transdisciplinaridade. Metaforicamente Nicolescu (1999) apresenta os quatro pilares como sendo o novo sistema de educação, sendo a transrelação o teto que repousa sobre os pilares, “se um único destes quatro pilares da construção desmorona, a construção inteira vem abaixo, o teto com ela. E se não houver teto, a construção cai em ruínas” (idem, p.149).

### 1.3 OLGA POMBO – interdisciplinaridade: uma palavra sem sentido próprio

Olga Pombo argumenta sobre o cuidado que se deve ter em relação à palavra interdisciplinaridade e seu significado. Para Pombo (2008), a interdisciplinaridade não deve ser confundida como um remédio para todos os males, trata-se de uma palavra desgastada, sem conteúdo, e ao mesmo tempo uma palavra que ninguém sabe a definição, haja vista a polissemia que ela possui. Uma tarefa difícil e, por ela, tida como ingrata. A autora reconhece, no entanto, que mesmo certa das dificuldades que envolvem uma prática interdisciplinar em contextos nos quais os conhecimentos especializados têm o domínio, sua importância e propósitos são incontestáveis.

Se, sem especialização, nenhum progresso científico é possível, sem a procura da unidade do conhecimento é a própria ciência que perde o seu mais profundo e verdadeiro sentido, enquanto meio de alargamento da compreensão do Mundo e do Homem que o habita. (POMBO, 1993, p.03)

São inúmeros os contextos de uso da palavra interdisciplinaridade, embora não haja um conceito estável para o termo, sua utilização é ampla. Isso implica na busca da superação dos equívocos que envolvem o conceito e o pensamento da

ação interdisciplinar. Deste ponto, Pombo (2008) inicia a busca por uma epistemologia da interdisciplinar, ou seja, a estabilização do sentido da palavra.

Entre os diferentes contextos nos quais a palavra ganha evidência, temos:

- Contexto epistemológico – as investigações científicas e os projetos realizados pelas equipes interdisciplinares – “práticas de transferência de conhecimento entre as disciplinas e seus pares” (idem, p.10);

- Contexto pedagógico – relacionadas às questões de ensino e práticas pedagógicas de professores nas escolas, presença nos currículos, nos métodos de trabalho;

- Contexto midiático – constantemente resgatada pelos meios de comunicação, como videoconferência, comentaristas, especialistas (reunião de várias pessoas para tratar de um mesmo tema);

- Contexto empresarial e tecnológico – utilização exponencial utilizada em processos de gestão, formação de equipes interdisciplinares para trabalhar um projeto (concepção, planificação e produção).

Uma palavra desprovida de lógica, sentido, incompreensível para quem não pertence ao contexto de uso. “Ela cobre um conjunto muito heterogêneo de experiências, realidades, hipóteses, projectos” (POMBO, 2008, p.11). Uma complicação a mais aparece neste cenário. A autora evidencia a existência de quatro palavras, uma família de quatro elementos, que se apresentam de forma equivalente, porém sem fronteiras estabelecidas, sendo a interdisciplinaridade a mais abusivamente utilizada: *pluri*, *multi*, *inter* e *trans*.

Sobre a pregnância da palavra interdisciplinaridade, Pombo (2008) observa:

A resistência a todas as ambiguidades e a todos os diferentes contextos em que é utilizada obriga-nos a reconhecer que ela – a dita palavra – deve ter alguma pregnância, que o que por ela se procura pensar é algo que porventura merece ser pensado. E o facto de a mantermos, o facto de ela não se deixar substituir por nenhuma outra das suas concorrentes, é um indicador dessa sua especial pregnância. (POMBO, 2008, p.12)

## Terreno em disputa

A quatro palavras (*pluri*, *multi*, *inter* e *trans*) têm a mesma raiz, a disciplina. Uma palavra também polissêmica que, “ao invés de funcionar como

elemento de aproximação, constitui um novo procedimento de dispersão de sentido” (idem, p.12). Podemos falar em disciplina científica, disciplina escolar, disciplina militar, disciplina alimentar etc. Permitimo-nos inferir no sentido de corroborar com a exposição de Pombo acerca da palavra disciplina e o que ela nos traz em seu processo de formatação nos currículos escolares.

Quais os critérios utilizados para o isolamento sectário constitutivo das disciplinas? Quais são as variáveis existentes excluídas no “recorte” epistemológico das disciplinas? Quais variáveis encontram-se em operação? Devemos considerar que as escolhas não anulam as condições, circunstâncias, propriedades, instabilidades, oscilações, as relações entre as partes e o todo. Independentemente dos limites particularmente escolhidos, as variáveis externas do sistema continuarão a produzir efeitos. Da mesma forma, deslocadas do todo que as constituem, as disciplinas sofrem questionamentos impossíveis de serem equacionados por elas, pois referem-se à fragilidade argumentativa inerente aos limites asfixiantes do recorte realizado.

Vivemos uma morte já há muito tempo anunciada do sistema disciplinar que tem como sustentáculo argumentativo de sua permanência nos currículos escolares o modelo global da racionalidade científica (SANTOS, 2018), modelo totalitário, com regras metodológicas, princípios e epistemologia próprios, que negam às outras formas de conhecimento o caráter racional, objetivo, explicativo e potencialmente regulador pelas postulações que elaboram, à luz das regularidades observadas.

Os territórios disciplinares provocam a ruptura de uma disciplina com as demais e entre elas, pelo rigor científico das técnicas utilizadas, que garantem (pela redução da complexidade do fenômeno analisado) a “precisão” dos resultados a partir de análises estatísticas.

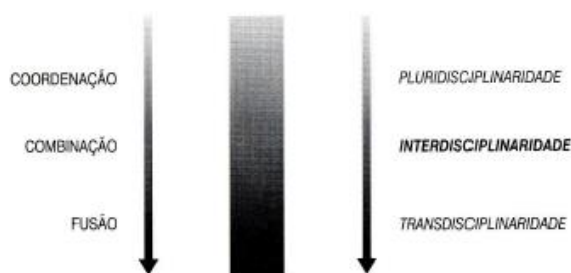
Voltando a Pombo, uma palavra com horizontes diversos de aplicabilidade e sentido não ajuda a resolver os equívocos das demais palavras que as tem como raiz. Assim, sugere que recorramos à etimologia dos prefixos (*pluri* e *multi*, *inter* e *trans*), já que antecedem a palavra disciplina. Com base nessas indicações a autora vislumbra a possibilidade de avançar em uma proposta terminológica apoiada em dois princípios:

- a) Aceitar estes três prefixos: *pluri* e *multi*, *inter* e *trans* (digo três e não quatro porque, do ponto de vista etimológico, não faz sentido distinguir entre *pluri* e *multi*) enquanto três horizontes de ensino e;

- b) Aceitá-los como uma espécie de *continuum* que é atravessado por alguma coisa que, no seu seio, se vai desenvolvendo. Algo que é dado na sua forma mínima, naquilo que seria a *pluri* (ou *multi*) *disciplinaridade* que supõe por em conjunto, para estabelecer algum tipo de coordenação, uma perspectiva de mero paralelismo de pontos de vista. (POMBO, 2008, p.13)

Esquemáticamente, esses princípios podem ser representados por meio de um fluxo *continuum* conforme a representação abaixo:

Figura 04 – *Continuum* entre os três horizontes de ensino

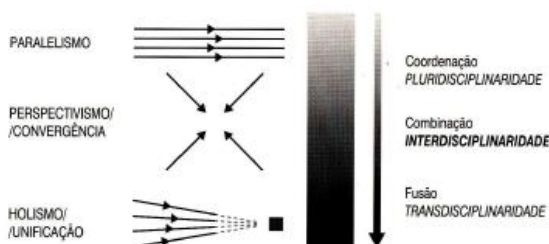


Fonte: Pombo (2008, p.13)

Um primeiro horizonte de ensino é o pluridisciplinar, no qual ocorre a coordenação de pontos de vista, uma combinação que avança para um sentido de convergência, complementaridade, a interdisciplinaridade. Evidentemente, que este processo pode permanecer no primeiro nível, caso não haja avanço para além do paralelismo, dessa forma o *continuum* entre os horizontes não se realiza. O terceiro nível avança para a fusão, a unificação, a perspectiva holística. Entende-se, por esse esquema, que a autora não vê movimentos separados, mas contínuos, facilitando o entendimento de como se dá o processo de unificação do conhecimento. Um resumo da ideia:

***Continuum* = do paralelismo (pluridisciplinar) ao perspectivismo e convergência (interdisciplinar) até a unificação, ao holismo (transdisciplinar) = *Crescendum***

Figura 05 – *Continuum / Crescendum*



Fonte: Pombo (2008, p.13)

Outra interessante observação neste esquema de Pombo (2008) é a possibilidade de se perceber uma sucessão de eventos imprevisíveis que não existem fora do sistema no qual eles ocorrem. A reorganização é sistemática em função da evolução e do inter-relacionamento que ocorrem por meio do *continuum*. Faz uma consideração a respeito da transdisciplinaridade como a ideia de fusão unificadora, de solução final.

“Quanto à transdisciplinaridade, ela remeteria para qualquer coisa da ordem da fusão unificadora, solução final que, conforme as circunstâncias concretas e o campo específico de aplicação, poderá ser desejável ou não.” (POMBO, 2008, p.15)

Entre o paralelismo da lógica pluridisciplinar à fusão homogeneizadora da transdisciplinaridade, encontra-se a convergência, o cruzamento, a complementaridade da interdisciplinaridade. A proposta de definição de Pombo não tem a pretensão de ser aceita entre a comunidade de estudiosos sobre o tema. Mesmo com todas as diferenças e apesar delas, considera que:

entre uma lógica de multiplicidades para que apontam os prefixos *multi* e *pluri* e a aspiração à homogeneização para que, inelutavelmente, aponta o prefixo *trans* enquanto passagem a um estágio qualitativamente superior, o prefixo *inter* ... parece-me ser ainda o melhor. (POMBO, 2008, p.15)

No decorrer dos último 50 anos, as atividades e práticas instituídas pelo método analítico vêm sendo modificadas pela hipótese de um modelo interdisciplinar que propõe vigorosos movimentos de reorganização das disciplinas e um novo programa científico que se configure como alternativo ao modelo analítico. As investigações prosseguem, bem como as polêmicas, entre os ingredientes que alimentam a caminhada para a superação da fragmentação do saber:

- o fenômeno da especialização (e sua dimensão alarmante nos dias atuais);
- a perspectiva metodológica: estudo dos elementos segmentados que compõem o objeto de estudo para depois recompô-lo;
- a especialização científica criou uma cisão abissal entre a cultura humanística e a cultura científica. (POMBO, 2008)

Não há discordância sobre a importância do modelo analítico entre os pesquisadores da interdisciplinaridade, o que se evidencia é o exaurimento do modelo, sua ineficiência em produzir enriquecimento cultural geral:

O conhecimento científico hoje não se traduz num enriquecimento da cultura geral. Pelo contrário, é a posse de comunidades altamente especializadas, que se interessam muito por ele, que gostariam de o partilhar, que fazem esforço por comunicar, mas não faz parte do entendimento humano comum. (OPPENHEIMER, 1995 in POMBO, 2008, p.20)

A linguagem disciplinar reduz o universo científico em seus limites, formando picotes do universal. A fragmentação aumenta, ao mesmo tempo em que aumenta a percepção de que o ser humano não compreende a ciência que lhes ensinam. Dois movimentos surgem neste cenário, segundo Pombo (2008, p.21): um vigoroso movimento de reorganização disciplinar e a defesa de um programa alternativo ao modelo analítico.

Esse entusiasmo pelo trabalho interdisciplinar faz-se em quatro frentes: discurso, reordenamento das disciplinas, novas práticas de investigativas e o esforço de teorização dessas novas práticas. Abordaremos esquematicamente as ideias de Pombo (2008, p.21-32).

O discurso do entusiasmo pela interdisciplinaridade – exposição das fronteiras disciplinares

Quadro 08 - Exposição das fronteiras disciplinares

FRENTE	CARACTERÍSTICA	ROMPER	LEVAR
Discurso	- Interdisciplinar não se encaixa ao discurso da especialização - deve atravessar várias disciplinas (pluri), diversas linguagens, diversas culturas	Especialização coloca o nosso olhar para aquilo que foi a própria ciência	- possibilidade de inovação, formação universalista, pluridisciplinar, aberta a todas as transdisciplinaridade - currículos escolares nas perspectivas transversais e interdisciplinares - A heurística leva: fecundação recíproca das disciplinas, transferência de conceitos, de problemáticas e métodos (leitura mais rica da realidade)

Fonte: Pombo (2008 p.21-24)

O fato de as disciplinas terem se formado com autonomia teórico-metodológica, constituindo-se em áreas de conhecimento estáveis, não imputa a elas o poder de explicar os fenômenos de forma isolada. A autora em nenhum momento nega os procedimentos analíticos da ciência moderna, mas não deixa fora do seu radar os prejuízos e custos que a especialização trouxe consigo. Outra consideração sobre os custos culturais e institucionais de uma ciência avançada trata da questão heurística, como nos informa Pombo (2005, p. 09):

[...] o progresso da ciência, a partir, sobretudo da segunda metade do século XX, deixou de poder ser pensado como linear, resultante de uma especialização cada vez mais funda mas, ao contrário e cada vez mais, dependente da fecundação recíproca, da fertilização heurística de umas disciplinas por outras, da transferência de conceitos, problemas e métodos – numa palavra, do cruzamento interdisciplinar. (POMBO, 2005, p.09)

Quadro 09 – Novos tipos de formação disciplinar

FRENTE	CARACTERÍSTICA	ROMPER	LEVAR
Reordenamento disciplinar  Propõe três tipos de formação disciplinar	a) ciência sem fronteiras  b) interdisciplinas  c) interciências	a) Com as disciplinas isoladas levando-as ao cruzamento com duas disciplinas tradicionais (nascem nas fronteira entre uma e outra)  a) Um configuração que embora tendo um núcleo, ele mesmo é constituído por várias disciplinas (uma espécie de <i>patchwork</i> – um conjunto de disciplinas)	a) ciência sem fronteiras – nos âmbitos das: - ciências exatas e da natureza; - ciências sociais e humanas; - ciências naturais e disciplinas técnicas.  b) interdisciplinas – nascem na confluência entre ciências puras e ciências aplicadas  c) interciências – polidisciplina, não são duas, são várias e não possuem hierarquia: cibernética, ciências da complexidade, ciências cognitivas. Disciplinas que se encontram para colaborar na discussão de um problema em comum.

Fonte: Pombo (2008 p.21-24)

A transformação epistemológica encontra-se na ideia de que pensávamos poder encontrar nas partes a composição do todo, mas “o todo não é a soma das

partes”, pois ao somá-las podemos tornar o objeto bem maior que a soma de suas partes. Podemos caracterizar as propriedades das partes quando as isolamos, mas não podemos ter a pretensão de antecipar a forma geral que adquirirá quando (re)unirmos as partes cindidas. Essa constatação científica “tem tido um impacto e uma influência extraordinária na nossa ciência e na nossa maneira de pensar a questão da interdisciplinaridade”. (POMBO, 2005, p. 10)

Uma nova epistemologia em curso: a complexidade toma a frente da simplificação, um novo sujeito “reflexivo” em cena, a metamorfose do objeto das ciências sociais, exigindo novos arranjos, colocando em cena novos desafios, novos nexos entre indivíduo e coletividade.

Quadro 10 - Práticas de cruzamento interdisciplinar

FRENTE	CARACTERÍSTICA	ROMPER	LEVAR
Práticas de cruzamento interdisciplinar	<p>a) Práticas de importação;</p> <p>b) Práticas de cruzamento;</p> <p>c) Práticas de convergência;</p> <p>d) Práticas de descentração;</p> <p>e) Práticas de comprometimento</p>	<p>Romper com problemas que têm resistido a questões vastas demais e que exigem soluções urgentes: fome, questões de gênero, violência etc.</p>	<p>a) Uma disciplina central importadora, vai buscar elementos às outras em seu favor</p> <p>b) abertura de cada disciplina a todas as outras, elas se entrecruzam e se deixam contaminar</p> <p>c) Análise de um terreno comum, estudado pelas áreas que convergem suas perspectivas</p> <p>b) Relativas às práticas impossíveis de reduzir às disciplinas tradicionais (problemas novos, gigantescos, implicam em colaboração internacional etc). Há um policentrismo disciplinar, a interdisciplinar é descentrada</p> <p>c) Apelo a “uma interdisciplinaridade <i>envolvente, circular</i> que se entregue a um regime de polinização cruzada, que explore</p>

			ativamente todas as possíveis complementaridades” (idem, p.28)
--	--	--	--

Fonte: Pombo (2008 p.21-24)

A autora sugere, em sua teoria, que a classificação das práticas interdisciplinares mantenha relação com as disciplinas e as problemáticas a elas impostas. Analisadas em blocos, é possível identificar suas diferenças e similaridades (essenciais), para que se possa edificar uma teoria de convergência, ou seja, teorizações mais abrangentes. Importante destacar que, para além de uma estruturação das práticas, a autora reconhece e evidencia os modelos conceituais e a reconhecida estrutura dos campos de conhecimento das ciências. As práticas de cruzamento interdisciplinar, em outras palavras, permitem o apontamento dos métodos e modelos conceituais testados, aprovados, evidenciados por determinadas ciências, ao mesmo tempo em que oportuniza a identificação de similaridades e transferências que possam ser comunicadas e unificadas entre as diversas áreas. (POMBO, 2008, p.30)

As novas disciplinas, emergentes da prática de cruzamento interdisciplinar, nascem do reordenamento das estabilizações epistemológicas e institucionais das disciplinas envolvidas no processo.

Quadro 11 – Teorização Interdisciplinar

Ausência de um programa teórico unificado de fundamentação da interdisciplinaridade		
FRENTE	AUTOR	FUNDAMENTO
Teorização	- Gusdorf; Bobossov; Da Matta.	A interdisciplinar é pensada enquanto <b>programa antropológico</b> . Todas as ciências se referem a um mesmo objeto, todas as ciências são humanas. O ser humano é ponto de partida e chegada de todo conhecimento (GUSDORF, 1986 <i>in</i> POMBO, 2008, p.29)
	- Resweber	<b>Programa metodológico</b> - “longe de diluir a especificidade das disciplinas, ela (a interdisciplinaridade) reenvia o especialista ao afastamento significativo que funda a especificidade da sua ciência” (RESWEBER, 1971 <i>in</i> POMBO, 2008, p.29) Para o autor, a interdisciplinaridade tem uma dupla dimensão: uma que representa dialética que regula as disciplinas e aquela da diferença, desdobrando o espaço significante dessas lacunas, apontando o uso significativo do conhecimento que está nestas lacunas. Questionar a representação do conhecimento, abalando suas fundações.
		<b>Programa epistemológico</b>

	a) Apostel e Pierre Delattre  b) Piaget	a) Teoria Geral da Organização – nova disciplina que integre as diversas ciências naturais e sociais  b) Círculo das Ciências – Piaget traz para o centro de discussão acerca do conhecimento científico, o sujeito cognoscente, segundo o qual não há como conhecer o objeto senão através do pensamento.
	Felix Guattari	<b>Programa ecológico</b> – a interdisciplinar passa pela articulação entre questões da ciência, da ética e da política, simultaneamente

Fonte: Pombo (2008 p.21-24)

O esforço de teorização interdisciplinar vai ao encontro das exigências do mundo contemporâneo que

hoje, não apenas assistimos *de fora* ao épico, e por vezes trágico, “espectáculo da ciência”, como, *no interior* das nossas vidas, somos constantemente convidados, não apenas a usar tudo que a ciência trouxe para facilitar a vida do homem, como a reconhecer a proximidade fundamental que nos liga à ciência e que liga a ciência ao nosso cotidiano. (POMBO, 2005, p. 11-12)

O apelo interdisciplinar atravessa, portanto, a ciência contemporânea (POMBO, 2005). Ainda que não tenhamos uma definição unificadora para o termo, ele encontra-se pulsando entre nós, fazendo-se sentir no movimento de transição que estamos a viver entre o modelo de especialização instrumental e as novas contingências da ciência contemporânea. Os desafios são muitos, assim como a disposição em enfrentar os limites e insuficiência epistemológica da ciência moderna face às contingências do momento atual.

## CAPÍTULO II

### 2. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A evolução dos modelos epistemológicos que se deslocam e, ao mesmo tempo, estão imbricados com os modelos teóricos tradicionais da Ciência Moderna trouxe novas possibilidades de se evidenciar o saber social e a relação que mantém com o saber teórico-científico. A ciência, sendo uma das formas de representação “fiel” da realidade, condiciona as ações dos sujeitos em sociedade, que a partir das interações que mantém com o meio, vai construindo seus saberes expressos nas competências e habilidades desempenhadas. Há, no entanto, um saber agir que se faz na ação interativa, experiencial no espaço e no tempo, que se faz com o outro, com os objetos e que precede, portanto, as representações da realidade construídas sobre o escopo das ciências.

A realidade não está dissociada do sujeito que a vivencia, sendo esta mobilizadora e parte integrante da constituição identitária do ser humano. Neste sentido as representações sociais ganham terreno sobre os saberes teorizados, pois os saberes em ação são oriundos da intencionalidade dos sujeitos frente às intercorrências do meio em que vivem, frente aos desafios, um processo de ação que implica necessariamente na gestão e na transformação do real.

A definição dos saberes teóricos vai condicionar o significado dos saberes de ação. Quando estão em causa “**saberes objetivados**”, os saberes de ação dirão respeito a uma atividade de gestão ou transformação do real. Quando estão em causa “**saberes adquiridos**”, os saberes de ação remeterão para a componente identitária do ator que permite a gestão e a transformação do real. (JODELET, 2015, p.73) (Grifo nosso)

O interesse pela narrativa produzida pelos entrevistados reside no fato de serem portadoras de uma rede de significados sob os quais as práticas sociais se edificam. Segundo László (2015, p.235), as narrativas possuem uma natureza comunicativa que resistem “às abordagens individualistas e universalistas. São fenômenos sociais e culturais: formas específicas de construir redes de significados ou realidades psicológicas”.

As representações sociais estão imbricadas com o contexto pedagógico e as condições socioculturais na quais as práticas de professores e coordenadores pedagógicos foram desenvolvidas. O estudo das narrativas desses sujeitos, torna-se

um portador de conteúdos históricos das adaptações que desenvolveram no decorrer das mudanças educacionais implementadas pelas quatro gestões analisadas no período.

Por meio dos discursos dos entrevistados podemos identificar, segundo Jodelet (2015, p.63), as representações do contexto institucional e das práticas concretas:

Elas podem ser apreendidas de modo histórico tendo em conta a evolução das políticas educativas, da evolução das populações às quais são dirigidas, decorrentes da democratização e da massificação da escola e das posições e identidades que daí derivam no que toca aos parceiros da relação educativa. (JODELET, 2015, p.63)

Há um jogo de representações sociais presentes nos diferentes níveis do sistema educacional. Para os objetivos da pesquisa, focaremos no nível político, em que são definidas as políticas públicas (finalidades, modalidades, controle etc.), nos educadores (professores e coordenadores pedagógicos) e como se situam no contexto em que atuam, como os discursos circulam e por eles são apropriados.

Os dois níveis discursivos, dos entrevistados e os anunciados pelas autoridades públicas, partem de contextos diferentes, mas se imbricam dentro de um sistema de representação curricular estável, ou seja, o disciplinar. Faz-se necessário analisar as determinações legais curriculares, levando-se em conta o *locus* representacional de poder que as emitem. Um investimento que implica na exposição da força material dos discursos revisionistas das propostas governamentais, que trazem o foco na inovação curricular com ênfase na interdisciplinaridade, mas que têm seus discursos esvaziados quando observamos a inexistência de mudanças paradigmáticas nos currículos disciplinares da rede.

A Teoria das Representações Sociais permite-nos compreender a diversidade de sentidos atribuídos pelos entrevistados à perspectiva interdisciplinar. Os discursos são indícios de suas escolhas e dos caminhos percorridos por eles. Além disso, são capazes de traduzir a relação entre o poder público – e suas políticas educacionais – e os educadores, na medida em que, em curso, trata-se de um processo dialético que induz a participação dos sujeitos como membros da sociedade e das instituições educativas. As experiências e saberes adquiridos entre os indivíduos ocorrem por meio do processo de interiorização dos determinantes

simbólicos, normativos, afetivos, cognoscitivos presentes na realidade objetiva com a qual mantêm contato.

É a linguagem que articula o processo de interiorização, sendo o mais importante instrumento da socialização. Não há, no entanto, com se garantir uma relação simétrica entre a realidade objetiva e a subjetiva. Em outras palavras, a realidade de “fora” (sociedade/políticas públicas) e a realidade de “dentro” (sujeito/educadores) são articuladas e colocadas em contato por meio da linguagem, um veículo poderoso para se detectar as esferas socializantes (escola, trabalho, cultura etc). Segundo Luckmann e Berger (1974, p. 179), as instituições desenvolvem um papel fundamental na distribuição dos conhecimentos sociais “há sempre mais realidade objetiva “disponível” do que a efetivamente interiorizada em qualquer consciência individual, simplesmente porque o conteúdo da socialização é determinado pela distribuição social do conhecimento”.

O processo legitimador vem acompanhado de uma linguagem apropriada que controla estruturas sociais objetivas com as quais nos relacionamos. A interiorização dos acontecimentos sociais e os sentidos atribuídos a eles por parte dos professores e coordenadores pedagógicos inicia-se no processo de socialização que mantêm com a estrutura social objetiva (a escola/instituição). Em outras palavras, a narrativa dos entrevistados nessa pesquisa permite-nos analisar as representações e as contradições construídas no processo de implementação das políticas públicas educacionais na perspectiva interdisciplinar. Como os ordenamentos simbólicos e o seu determinismo político-ideológico afetaram a percepção do grupo no que diz respeito à perspectiva curricular tradicional adotada pela rede de ensino municipal e a ruptura ensejada pelas propostas curriculares das gestões analisadas?

Os protagonistas da educação estão longe dos processos decisórios da política pública educacionais, o que torna difícil a compreensão das mudanças paradigmáticas prescritas nos documentos oficiais. Além disso, a naturalização dos saberes disciplinares e a organização linear dos currículos escolares da rede, são a base da orientação das práticas docentes sob a qual, desde a infância, construíram suas representações sociais em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, bem como sobre os papéis atribuídos a eles na hierarquia social/institucional. Somam-se a esses fatos

os diversos fenômenos que afetam a prática dos professores: a desestruturação do sistema educativo; a mudança de atitude das famílias que consideram a escola como um bem de consumo, um espaço em que as exigências do público dominam o respeito pelos valores do ensino e da educação; a manifestação por parte dos pais quer de um desejo de controle, quer, pelo contrário, de uma postura de abandono total e de absentismo; finalmente, a transformação do público escolar ligado à massificação do ensino e a emergência de uma “cultura jovem”. (JODELET, 2015, p.3)

O que temos é um cenário movediço sob o qual os educadores exercem cotidianamente seus papéis e atualizam suas representações acerca do seu papel profissional. Nesse contexto, as práticas interdisciplinares adquirem valor afetivo, comunicacional e simbólico, firmando um ponto de contato positivo no grupo de educadores. O posicionamento disruptivo cria uma fenda na fixidez das práticas educacionais no interior da própria instituição, um espaço emergente que afeta a estrutura das representações de cada sujeito que compõe o grupo. Ressalta-se que, ainda que haja uma tendência homogeneizante dos currículos escolares na rede e que o grupo de educadores seja visto pelos especialistas com uma entidade monolítica, porosa às determinações políticas-educacionais, devemos pôr em tela a natureza heterogênea dos grupos sociais e do próprio sujeito, seus posicionamentos e perspectivas, fenômenos sociais que andam de mãos dadas e são elementos da dinâmica das representações, bem como da fluidez relativa dos limites do grupo (ARRUDA, 2009)

Luckmann e Berger (1974) trazem para essa análise uma contribuição relevante sobre o papel do especialista ou “perito oficial” na construção dos programas institucionais que servem para dar legitimação teórica ao projeto de sociedade, admitindo um certo grau de concatenação como posições dissidentes como condição necessária para a manutenção e o prosseguimento das suas teorias legitimadoras.

A história das teorias legitimadoras é sempre parte da história da sociedade como totalidade. Não há “história das ideias” isolada do sangue e do suor da história geral. Mas devemos, ainda uma vez, acentuar que isto não significa serem estas teorias nada mais do que reflexos de processos institucionais “subjacentes”; a relação entre as “ideias” e os processos sociais que as sustentam é sempre uma relação dialética. (LUCKMANN E BERGER, 1974, p.172)

As abstrações contidas nas teorias legitimadoras na área da educação apresentam-se como um sistema único de significação que deve ser seguido pelas

instituições que compõem as redes de ensino. Por trás delas, está a concepção de uma sociedade homogênea, constituída e mantida por dispositivos de controle colocados em rede. O discurso universal, estável, objetivo estruturador de suas prescrições obscurece as inter-relações e as causalidades existentes no fenômeno educacional, bem como suas demandas de formação na sociedade contemporânea. Trata-se de uma agenda política impositiva que é internalizada pela sociedade e instituições. Ideações a-históricas e a-sociais que possuem uma força política capaz de produzir e reverberar práticas discursivas, muitas delas esvaziadas quando postas em contextos reais de atuação.

O conflito que se trava entre especialistas e parte dos educadores da rede é concreto e histórico. De um lado vê-se a elaboração de políticas públicas pautadas sob um discurso teórico-político estabilizador e mantenedor do *status quo*, vinculado à ciência tradicional, sem o qual o poder não tem condições de se manter. Ainda que, nas entrelinhas, ofereçam aberturas apaziguadoras para contemplar a emergência do novo paradigma da ciência, as propostas não rompem com a ciência clássica, cartesiana, newtoniana, moderna. A conservação da “realidade” objetiva, segundo Luckmann e Berger (1974), se dá por duas vias: **a manutenção das rotinas**, nesta pesquisa caracterizada pelos projetos pedagógicos tradicionais que chegam às escolas, o controle dos resultados (via externa) e das estruturas sociais hierárquicas das instituições de ensino e **a absorção discursiva dos desafios atuais** que impactam o modelo de escola atual face às inovações irremediáveis no campo das ciências e da tecnologia.

Na sequência analisaremos as duas vias de manutenção da realidade objetiva evidenciando a plausibilidade das estruturas e processos de conservação que as políticas públicas educacionais mantêm com seus interlocutores, no caso desta pesquisa, professores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

### **A manutenção das rotinas, dos processos pedagógicos no interior das escolas**

Como mencionamos anteriormente, os educadores baseiam-se nas vivências, nas experiências, nas trocas cotidianas com seus pares, com os alunos, com a comunidade e nas evidências que essas situações trazem e que se constituem na

base de suas representações sociais acerca do fenômeno educativo. Não ao contrário. Nas palavras de Vasconcellos (2018):

Nossos contatos com o mundo nos permitem um conhecimento direto das coisas, de **primeira ordem**, ou seja, tomamos conhecimento de sujeitos existência. Lidando com essas coisas experimentamos certas consequências do nosso modo de lidar com elas e assim elas adquirem **significado** para nós, ou seja, adquirimos conhecimento de **segunda ordem**. E, **vivenciando** repetidas vezes essas experiências, inferimos ou abstraímos algumas regras ou princípios a seguir em nosso estar no mundo, que serão **premissas de terceira ordem**, cujo conjunto constitui nossa visão de mundo, uma síntese de nossas vivências. Nesse sentido, penso que poderíamos chamar nossas premissas de terceira ordem de **nossos paradigmas**" (VASCONCELLOS, 2018, p.34) (Grifo nosso)

Os programas oficiais vinculam-se à manutenção do *modus operandi* das instituições de ensino da rede pública. As rotinas corporificadas (as premissas de terceira ordem) ao longo da vida profissional dos professores e coordenadores pedagógicos reforçam a necessidade de se manter o corpus institucional, de se conservar a realidade da rede. O desafio dos especialistas não está em romper com esse modelo, afinal, como vimos, ele tem funções específicas no processo de socialização secundária (terceira ordem), fator fundamental para ancoragem de mecanismos de conservação e controle da "realidade" que se dá por duas vias: a manutenção das rotinas (dos processos pedagógicos no interior das escolas, do controle dos resultados e das estruturas sociais hierárquicas das instituições de ensino) e a absorção discursiva dos desafios atuais que impactam o modelo de escola atual face às inovações no campo das ciências e da tecnologia. (LUCKMANN E BERGER, 1974, p.198)

Temos, de um lado, a manutenção de técnicas educacionais corporificadas no sistema de ensino e nas rotinas dos educadores, fundadas em uma visão segmentada e reducionista de construção e distribuição social do conhecimento. Uma estrutura normativa erigida sob base disciplinar que mantém, na sua essência, sintonia com a fixidez do modelo de sociedade capitalista, que dá assento aos estudantes dentro da estrutura social hierarquizada, particularmente, as vinculadas ao mundo do trabalho.

Se é verdade que a realidade corporificada pelos educadores, ou seja, a realidade subjetiva, é construída no percurso de suas vivências *como* alunos e, posteriormente, *como* educadores e que esta interiorização permanece vinculada à

realidade objetiva da instituição escolar e das políticas públicas educacionais, temos aqui um terreno fértil para a conservação do sistema, para a manutenção das representações sociais acerca da função teleológica da educação e sua relação com a preservação da estrutura social, ainda que, simultaneamente, estejamos vivendo um processo de transformações profundas na matriz do conhecimento, o sistema de ensino mantém-se incólume em relação a seus propósitos. Neste sentido,

É conveniente distinguir entre dois tipos gerais de conservação da realidade, a conservação rotineira e a conservação crítica. A primeira destina-se a manter a realidade interiorizada da vida cotidiana, a última, a realidade em situações de crise.  
[...] a realidade da vida cotidiana mantém-se pelo fato de corporificar-se em rotinas, o que é a essência da institucionalização. (LUCKMANN E BERGER, 1974, p.198)

Segundo os autores, a essência das instituições encontra-se na preservação das rotinas, sendo a sua corporificação condição para o processo de identificação/interiorização dos educadores e utentes com a realidade objetiva. É preciso considerar que, para as rotinas serem preservadas, é essencial a manutenção de uma totalidade de situações sociais e institucionais. Estas não se sustentam em função do peso da realidade objetiva nas quais educadores se veem submetidos em nossas escolas. Em outras palavras, se as condições para a manutenção e preservação das rotinas dependem das condições objetivas da realidade para que possam ser efetivadas, estamos em desconformidade e longe de efetivar as políticas públicas curriculares que chegam às escolas.

É preciso enfatizar que as experiências significativas e partilhadas que os educadores forjam na rede são geradoras de confiança no grupo, porém, as trajetórias encontram-se na informalidade. Em outras palavras, no processo ininterrupto que estabelecem com seus pares, nos compromissos que assumem com a educação e com os utentes, nos laços enraizados *in loco*, ou seja, nas brechas e nas fendas da hierarquia institucionalizada, não rompem com a matéria-prima que rege o sistema: a proliferação do conhecimento comum, recortado e imbricado com a funcionabilidade do sistema. E por que informais? Porque não mantém relação direta com a formalidade cíclica das políticas públicas educacionais que, a curto prazo, se estabelecem pela força dinâmica de propostas educacionais fantásticas implementadas na rede, projetos que viralizam mudanças efêmeras no sistema de ensino, como por exemplo: currículo interdisciplinar, escola democrática,

educação integral, educação cidadã, pluralismo cultural etc. Para que fossem minimamente efetivas, teriam que considerar, entre tantas outras contingências históricas, as práticas disruptivas construídas pelos educadores da rede, muitas delas associadas aos propalados projetos interdisciplinares.

As experiências interdisciplinares compartilhadas pelos educadores em suas unidades escolares constituem-se em forças de regulação dos projetos pedagógicos das instituições, pois representam uma possibilidade de mudança *in loco* em relação ao modelo tradicional de ensino. As insatisfações de educadores e utentes acerca da visão essencialista e universal de ensino e aprendizagem produz movimentos de mudanças nas escolas. No entanto, a circulação dos resultados experienciados não se efetiva na rede na mesma proporção que as fontes de legitimação do conhecimento atingem as instituições públicas, ainda que retoricamente. Sobre isso, Arruda (2015) nos traz a seguinte reflexão:

O sujeito contemporâneo não é unificado, nem é constantemente idêntico. Esta perspectiva é suportada por uma visão crítica de todas as hierarquias e dicotomias que, contudo, questionam a construção binária do Ocidente com base na estrutura e na ordem. (ARRUDA, 2015, p.114)

Essa consideração revela o valor das ações como forma de dar consistência às críticas realizadas à perspectiva tradicional de currículo, à abertura de caminhos possíveis, ideias dissidentes que se “disseminam na sociedade e poderão funcionar como um dos fatores de transformação das representações” (idem, p.115). Um movimento que afasta o sujeito da condição de subordinação das formulações políticas e da estrutura educacional vigente, do arranjo social estabelecido. Moscovici (2010, p.79) parte da premissa básica de que todo indivíduo em um grupo é uma parte do todo em sociedade e, ao mesmo tempo, fonte e receptor potencial de influências, fato que ocorre à margem do que lhe foi imposto pelo poder coercitivo homogeneizador das relações e dos papéis sociais a ele atribuídos.

Os educadores não são abstrações do sistema, como tal, não podem ser ignorados na sua diversidade, singularidade e subjetividade. Mediados pelas práticas sociais e pela comunicação (linguagem), pelas condições históricas, sociais, situacionais e circunstanciais que compartilham cotidianamente, edificam suas representações sociais e seus conhecimentos sobre o mundo que os rodeia.

Faz-se necessário ampliar o campo semântico da palavra representação para que possamos aplicar o sentido processual de intersecção do sujeito e da sociedade, atribuindo dinamicidade às complexas operações que o homem realiza no seu tempo histórico simultaneamente vinculado ao seu tempo futuro. A Teoria da Representação Social tem em sua base processual a irreversibilidade do tempo. Em outras palavras,

as representações sociais são simultaneamente **re**-representação (de algo que emergiu (*come into being*) e é reconhecível (com base em experiências sociais prévias) e **representações** (de uma experiência futura – esperada – ainda que indeterminada). Estabelecer esta distinção torna-se imperativo se construirmos o nosso processo de representação social na base da noção geral de irreversibilidade do tempo. (VALSINER, 2015. P.39)

Estamos diante de uma questão fulcral para os propósitos dessa pesquisa: a busca das representações sociais que professores e coordenadores pedagógicos construíram sobre o conceito e prática interdisciplinar no currículo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os anos de 2001 e 2016. Esse desafio passa, necessariamente, pela análise da lógica hierárquica do sistema de regulação estatal, que de forma cíclica exerce um padrão regulatório sobre o sistema educacional e seus atores. Passa também pela análise do lastro epistemológico que vem subsidiando os discursos acerca da implementação de um currículo interdisciplinar.

## CAPÍTULO III

### 3. O CURRÍCULO – desafios contemporâneos

Entre os inúmeros canais de legitimação das verdades universais oriundas da ciência moderna, temos a escola, na qual o processo de disciplinarização e organização curricular estão refletidos nos métodos, nas estratégias de produção do conhecimento, nas generalizações dos fenômenos e dos fatos. Uma transposição da atividade científica ao universo escolar, limitada à descrição, classificação e generalização do conhecimento, que importem no menor número possível de axiomas para que seja assegurado o consenso em torno do qual a ciência moderna se legitima, ou seja, a verdade e o controle sobre todos os eventos.

A celebração do mundo dos fatos, do controle, das especialidades, da neutralidade, da objetividade etc., constituiu-se no mais importante ímpeto teórico-metodológico da teoria e da prática presente nas escolas atuais. No entanto, para os teóricos críticos do currículo, qualquer entendimento acerca da natureza teórica-metodológica deve começar com a compreensão das relações que se edificam na sociedade “*entre* o particular e o todo, *entre* o específico e o universal. Essa posição se contrapõe à alegação positivista de que a teoria é principalmente uma questão de classificar e ordenar fatos” (GIROUX, 1986, p. 33).

Para Giroux (1986),

[...] o fetichismo **dos fatos** e a crença na **neutralidade** de valores representava mais do que um **erro epistemológico**. Mais importante ainda, tal posição servia como uma **hegemonia ideológica** que impregnava a racionalidade positivista com um **conservadorismo político** que tornava um **esteio do *status quo***. (GIROUX, 1986, p.32) (Grifo nosso)

Sobre esse fenômeno, o autor faz duas ponderações importantes. De um lado, coloca em tela que o apoio intencional ao *status quo* parte da ideia conservadora de que a simplificação dos fenômenos universais torna possível o controle sobre as variáveis existentes no processo de constituição e na transposição do conhecimento, e que esse processo depende do olhar do observador, que ao desconsiderar as múltiplas variáveis da realidade observada, reduz e estabiliza as variáveis do sistema de produção e transmissão do conhecimento, exercendo desse modo o seu controle. Vasconcellos (2018, p.102) apresenta-nos simplificadamente

as três dimensões epistemológicas do paradigma tradicional da ciência moderna, o qual nos referimos:

Quadro 12 – Dimensões epistemológicas do paradigma tradicional da ciência moderna

<b>Simplicidade</b>
✓ Análise – relações causais lineares
<b>Estabilidade</b>
✓ Determinação – previsibilidade – reversibilidade – controlabilidade
<b>Objetividade</b>
✓ Subjetividade entre parênteses universidade- <i>versum</i> <sup>27</sup>

Fonte: Vasconcellos (2018, p.102)

Ainda que a transposição dos métodos, estratégias de produção do conhecimento e generalizações dos fenômenos e dos fatos ocorram e estejam legitimadas nos currículos escolares, não se pode afirmar que esse fenômeno tenha se estabelecido e se mantenha de forma uníssona entre os indivíduos que trabalham dentro da lógica racionalista positivista e, portanto, com a manutenção do *status quo*. Isso porque, além do fato de estarmos vivendo uma mudança paradigmática no campo das ciências e da tecnologia, o que implica em dificuldades em se obter “uma nova epistemologia da ciência, uma nova concepção de mundo e de trabalho científico, uma nova concepção de conhecimento, implícita na atividade científica – em suas teorias e práticas”, estamos, por consequência, vivendo a instabilidade e a incerteza paradigmática do modelo científico tradicional, fenômeno que afeta diversas áreas de conhecimento e vem causando questionamentos por parte da comunidade científica, particularmente no campo das ciências humanas e sociais, território no qual educadores e teórico críticos curriculares encontram-se cingidos. (VASCONCELLOS, 2018)

Ainda que possamos alegar a obsolescência do modelo tradicional educacional, sua hegemonia encontra-se presente nas políticas públicas educacionais e nas redes de ensino pelo país. Romper com este paradigma, implica, nas palavras de Capra (1988, apud VASCONCELLOS, 2018, p.39), em uma

<sup>27</sup>Versão única da realidade.

[...] **mudança profunda de visão ou concepção de mundo e de atividade científica.** Então, neste sentido, podemos ter o adjetivo “novo paradigmático” acoplado a **qualquer das disciplinas** ou de seus **temas**, indicando que essas **disciplinas** estão atuando e abordando seus temas a partir de uma **nova concepção** de mundo e de trabalho científico. (CAPRA, 1988, apud VASCONCELLOS, 2018, p. 39) (Grifo nosso)

Segundo Vasconcellos (2018), o dogmatismo paradigmático se estabelece quando há o isolamento dos dados, fenômenos, certezas e regras que possam surgir ou impactar os limites do padrão estabelecido (que compreende a forma de perceber, reconhecer e entender a realidade). Não é tarefa fácil romper com a manutenção do *status quo* sustentada pelo sistema hegemônico, sendo que, além disso, qualquer mudança paradigmática demanda um processo lento, que envolve, obrigatoriamente, pessoas e princípios ocultos que a nossa visão de mundo, nossos discursos, crenças e valores não encerram. Para Morin (2012), a mudança paradigmática implica no colapso de toda a nossa estrutura de ideias, da lógica de nossos discursos, afeta o nosso modo de ver e atuar sobre as coisas, de compreender a realidade que nos cerca, nossas representações, valores que construímos sob a vigência de um conjunto de ideias que entendemos como sendo válidas.

Do outro lado, há os que não reconhecem conscientemente esta relação, ou seja, não enxergam as armadilhas existentes no modelo de racionalidade positivista que atinge a organização dos currículos escolares e a prática pedagógica dos educadores, reproduzindo-as. A desintegração e/ou fragmentação do conhecimento é a maneira pela qual a organização metodológica e didática de suas prescrições curriculares no âmbito da oficialidade se estabelecem. Trata-se de um currículo concebido a partir de formulações teóricas estáveis e factuais, entendido como “um espaço onde os grupos sociais hegemônicos selecionam, classificam e distribuem conhecimento”. (THIESEN, 2013, p.592)

Para Boaventura (2002, p.261), o “paradigma positivista moderno do conhecimento, centrado na ciência”, assenta-se em propostas curriculares elaboradas a partir de um conjunto de verdades pré-existentes, originárias dos enunciados produzidos por discursos científicos abissais que dividem epistemologicamente as verdades das não verdades científicas, ao mesmo tempo que, contraditoriamente, trazem em suas fundamentações teóricas contribuições de outras áreas de domínio epistemológico, como por exemplo da filosofia, da

antropologia, da sociologia, da psicologia, cujas matrizes são distintas às suas, sob o ponto de vista dos elementos constitutivos de cada uma delas.

Essa disposição não garante coerência epistemológica às propostas curriculares oficiais, visto que, para que haja congruência propositiva na produção e desenvolvimento de seus projetos, deve-se garantir o diálogo entre as áreas, tendo como foco as seguintes categorias de análise, segundo Farias (2012, p.4):

Quadro 13 - Categorias de Análise e seus Elementos Constitutivos

Categorias de Análise	Elementos Constitutivos	Descritor
Produção do Conhecimento	Concepção do Conhecimento	O que é e como se produz (se cria, se constrói) o conhecimento científico, filosófico e tecnológico?
	Percepção Imediata da Realidade.	Como a realidade aparece imediatamente à consciência, ou seja, qual a impressão inicial que o pesquisador tem do objeto de pesquisa?
	Concepção da Realidade Social.	Como a realidade social é concebida e como a mesma pode ou não condicionar a construção do conhecimento?
	Cognoscibilidade do Mundo.	Se e de que forma o mundo exterior pode ser conhecido pelo sujeito (perfeitamente; relativamente; topicamente)?
Método de Investigação	Método de Produção e Análise.	Qual o processo utilizado para produzir conhecimento sobre o objeto (indutivo ou dedutivo) e para analisá-lo?
	Objetivo do Método.	Que propósito se pretende alcançar ao realizar uma investigação, uma pesquisa ou um estudo?
	Relação entre Pensamento e Realidade.	Como se estabelecem as relações entre a realidade e o pensamento? Como se dá a representação mental da realidade concreta, objetiva e subjetiva (qual a primazia na relação entre o sujeito e o objeto)?
	Relação entre Essência e Aparência dos Fenômenos.	Como o conjunto de qualidades e atributos que caracterizam um fenômeno se defronta com suas condições circunstanciais ou aparentes?
	Relação entre Sujeito/Consciência e Objeto/Matéria.	A relação entre sujeito e objeto deve suprimir a diferença mantendo a identidade de ambos, deve

		manter a distinção como garantia da imparcialidade ou deve formar uma unidade como garantia da validade intrínseca do conhecimento?
	Relação entre Objetividade e Subjetividade no trato do Fenômeno.	Como a realidade exterior capturada pela consciência se relaciona com a realidade psíquica, emocional e cognitiva sem comprometer a apropriação do real pelo pensamento?
Técnicas de Pesquisa	Principais Tipos de Estudo.	Quais os principais tipos de estudo a que se recorre na apreensão do objeto (histórico, comparativo, estudo de caso, etc.)?
	Principais Técnicas de Coleta, Tratamento e Análise de Dados da Realidade.	Quais as principais técnicas qualitativas (análise documental, entrevistas, grupo focal, história de vida, etc.) ou quantitativas (estatística, frequência, análise de conteúdo, etc.)?
	Critérios de Demarcação do Campo Empírico.	Qual o critério da definição necessariamente arbitrária do campo empírico?

Fonte: Farias, 2012.

A forma pela qual ocorre a incorporação de elementos constitutivos de áreas epistemológicas distintas nos projetos curriculares da oficialidade não afeta o espaço epistêmico ocupado pelo modelo curricular oficial, haja vista os fatores acima e a forma periférica com que os elementos constitutivos dessas áreas são absorvidos pelo discurso oficial e incorporados aos projetos. Segundo Faria (2012),

Os **elementos** constitutivos de **uma Dimensão** são **independentes** de outros elementos constitutivos de **outra Dimensão** no interior da matriz, **ainda que alguns** elementos constitutivos de uma Dimensão possam ser **comuns** a outras Dimensões. (FARIA, 2012, p.6) (Grifo nosso)

As análises críticas produzidas pelos teóricos críticos curriculistas<sup>28</sup> em relação à escola oficial apontam a inoperância do padrão regulatório curricular

<sup>28</sup> Entre os quais citamos: Michael W. Apple “Conhecimento Oficial” (1997) e “Política Cultural e Educação” (2001); Ivor F. Goodson “O currículo em mudança” (2001), José Gimeno Sacristán “O currículo – uma reflexão sobre a prática (1998), “Poderes Instáveis em Educação” (1999) e “Compreender e transformar o ensino (2000), (2013), Henry Giroux “Teoria Crítica e Resistência em Educação (1986), Jurjo Torres Santomé “Currículo escolar e justiça social” (2013), Antonio Flavio B. Moreira “Currículos e programas no Brasil” (1995), Antonio Flavio B. Moreira e Tomaz Tadeu da Silva “Currículo, cultura e sociedade” (1995), Antonio Flavio B. Moreira e Tomaz Tadeu da Silva “Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais” (2001), Tomaz Tadeu da Silva “O

impostos às instituições de ensino. Essa disposição investigativa insuflou a descoberta de espaços criticáveis que se configuram em um campo de possibilidades e avanços na área curricular sob o ponto de vista político e epistemológico. Para Boaventura (1999, p. 197),

A **realidade**, qualquer que seja o modo como é **concebida**, é considerada pela **teoria crítica** como um campo de possibilidades e a **tarefa da teoria** consiste precisamente em **definir e avaliar** a natureza e o **âmbito** das alternativas ao que está **empiricamente dado**. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que há existência e que, portanto, há alternativas **susceptíveis de superar o que é criticável no que existe**. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe **suscitam impulso** para teorizar a sua superação. (BOAVENTURA, 1999, p. 197) (Grifo nosso)

Indagamos, há pelo menos quatro décadas, quais são os fatores que nos causam desconforto em relação ao paradigma curricular tradicional e como superá-lo. É consensual, nas análises críticas, que a força positiva do processo de escolarização na perspectiva tradicional dá-se por meio da transmissão cultural do modelo hegemônico. À escola, concebida neste contexto como um subsistema social, prescreve-se a missão de cumprir duas funções: garantir a socialização de papéis dentro da hierarquia social, por meio da adoção de normas sociais, morais, comportamentais, transmissão de conhecimentos pré-definidos e enquadrados na lógica funcional e, por consequência, promover a diferenciação social, fundamental para a manutenção da estrutura social hierárquica.

Os desdobramentos teóricos críticos desencadeados pelas pesquisas realizadas por especialistas em currículo foram importantes para o desvelar dos aspectos ideológicos e políticos que contribuíram para a manutenção, ainda hoje, da lógica institucionalizada entre o poder, o conhecimento válido e o controle do que se faz e se produz, dentro e fora das escolas. Não obstante às inúmeras análises críticas de que é alvo, o currículo tradicional não foi efetivamente atingido por elas, fato que se observa em função do não rompimento com os seus conceitos basilares e do reforço e reafirmação permanentes de sua ortodoxia curricular via políticas públicas educacionais.

Podemos destacar dois motivos para esta afirmação. Para Boaventura (1999, p.205), “uma das fraquezas da teoria crítica moderna foi não ter reconhecido que a

---

que produz e o que reproduz em educação” (1992), Jean-Claude Forquin “Escola e cultura – as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar (1993).

razão que critica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável". Aqui temos o primeiro deles, que diz respeito à perda da força inicial das denúncias e das críticas acerca da lógica racionalista cognitivista-instrumental da ciência e da tecnologia transpostas aos currículos escolares, entre elas: a normatização excessiva dos processos didáticos e da metodologia racional-dedutiva de ensino como via de acesso ao conhecimento; a anulação do sujeito pesquisador-cognoscente; o papel de relevância ocupado pelo objeto conhecido em relação ao lugar ocupado pelo sujeito cognoscente; a redução da história a fatos; dos fenômenos da experiência real dos sujeitos reduzidos a parcelas de verdades, muitas vezes a abstrações incompletas do real. (HAGUETTE, 1990)

No entanto, as constatações da teoria crítica de currículo não foram suficientes para compor uma agenda política capaz de opor-se ao modelo curricular tradicional, seus pressupostos epistemológicos e suas regras e técnicas metodológicas procedentes do paradigma da ciência moderna.

Além disso, faz-se necessário uma consideração. As bases teóricas do paradigma tradicional foram testadas empiricamente de forma recorrente nos sistemas de ensino no país. Seus resultados reafirmaram a possibilidade de manutenção dos seus propósitos, bem como a percepção de sua efetividade e possibilidade de controle no interior dos sistemas de ensino. Apesar da solidez de sua edificação, os pilares de sustentação do modelo curricular tradicional aos poucos foram abalados em seus fundamentos. As transformações provocadas pelo avanço da ciência e das novas tecnologias (biotecnologia e inteligência artificial), as implicações políticas, econômicas, sociais e culturais que delas advêm, vieram a desestabilizar a autocracia curricular tradicional trazendo instabilidade e a percepção de sua obsolescência. Esse fenômeno não está vinculado ao poder crítico dos especialistas em currículo, mas à relação funcional existente entre a escola e as demandas de formação social emergentes no mundo contemporâneo.

O segundo motivo reside no fato de que, sendo as teorias críticas oriundas das ciências sociais:

[...] **não dispõem de teorias explicativas** que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo **metodologicamente** controlado, a prova adequada; as ciências sociais **não podem estabelecer leis universais** porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais **não podem produzir previsões fiáveis** porque os seres humanos modificam seu comportamento

em funções do conhecimento que sobre ele se adquire; **os fenômenos sociais não são** de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento. (BOAVENTURA, 2018, p.37) (Grifo nosso)

Como vimos, são inúmeros obstáculos a serem vencidos para que a superação do paradigma tradicional curricular se efetive. Para Young (2014), um dos expoentes da teoria crítica, a grande questão é saber quais são os conhecimentos que devem compor o currículo, afinal “a verdade é que não sabemos muito sobre currículos, exceto nos termos cotidianos – grade horária, lista de disciplinas, roteiros de exames e, cada vez mais, matrizes de competências ou habilidades” (YOUNG, 2014, p.197).

Para o autor, mais do que partir para a definição do termo, é importante solidificarmos nossos conhecimentos acerca da atividade epistêmica desenvolvida pelo homem e a produção de conhecimento que esta atividade enseja. Um processo *continuum* e ininterrupto de aquisição e produção de conhecimento, que se edifica de várias formas no decorrer de nossas vidas. Nosso aprendizado do dia a dia, nos quais desenvolvemos atividades epistêmicas, produzimos os conhecimentos úteis e necessários para as demandas cotidianas (senso comum), por si só, não bastam, sob o ponto de vista da complexidade das sociedades modernas e “é por isso que temos escola e currículos: para armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado de que nossos ancestrais não precisavam e que não tinham descoberto” (idem, p.198).

Temos, no outro extremo do aprendizado *continuum*, as atividades de produção de conhecimento especializado, fruto de pesquisa desenvolvidas por especialistas de diferentes disciplinas, que não se encontram somente nas universidades. A produção de conhecimento dá-se em muitas profissões, no conhecimento escolar, no currículo desenvolvido nas escolas e programas educacionais.

Para Young (2014), os teóricos do currículo são especialistas em uma forma específica de conhecimento que deve se tornar aplicável, portanto, “ensinável” e “aprendível” para que possa se tornar conhecimento aos que o recebem em diferentes etapas e idades. Assim, o conhecimento especializado que perfaz a teoria curricular é especializado de duas maneiras, segundo Young (2014):

- o conhecimento é produzido por especialistas nas diversas áreas de conhecimento (história, geografia, ciências etc.), são as fontes de conhecimento que devem estar nos currículos;
- devem atender a diferentes grupos de aprendizes.

Aqui encontramos uma equação a ser investigada, pois constitui-se em um dos maiores problemas para os teóricos do currículo na atualidade. Deveríamos, segundo o autor, tentar responder como os “elementos do conhecimento disciplinar são incorporados ao currículo para aprendizes de diferentes idades e conhecimento anteriores” (YOUNG, 2014, p. 199). Ainda, segundo o autor, a falta de pesquisas sobre esse tema provoca tensões e disputas acerca do papel desempenhado pelos especialistas/educadores e o governo e suas agências na elaboração dos currículos. A definição de como os conhecimentos serão selecionados, como serão sequenciados e como promoverão a progressão conceitual ou ascensão epistêmica apresentam-se como questões fulcrais em disputa entre especialistas/educador, que indicam a maneira pela qual o conhecimento deve se tornar aplicável nas escolas, portanto, “ensináveis” e “aprendíveis” e os governos e suas agências com suas propostas universais de educação para as suas redes de ensino (nas esferas federal, estadual e municipal).

O reconhecimento dessa tensão não trouxe, no entanto, modificações efetivas nos currículos escolares que continuam a replicar perspectivas educacionais desatualizadas e incoerentes com os desafios relacionados aos “como”, quadro que se agrava em função da crise paradigmática da modernidade. Os dois polos (educadores / governos) não agem de forma integrada, daí a tensão no sistema que se manifesta de forma diferente nas redes de ensino e em cada uma das escolas públicas de todo país, ora pela desconsideração das políticas públicas educacionais das particularidades dos subsistemas (as instituições escolares), ora porque as propostas governamentais isolam as condições iniciais as quais as escolas estão submetidas, fato que não deveria ser ignorado se a pretensão é atingir todo o sistema, um currículo universal, no caso.

As consequências, além das já citadas, são inúmeras e estão relacionadas à difusão da ideologia da dominação cultural por parte do Estado. Dela, temos como resultado a subalternização laborativa dos educadores que se veem capitaneados pelo poder de regulação do Estado. Em outras palavras, segundo Boaventura (2002,

p.52), o poder é exercido em toda a sociedade, aplicado de forma fragmentada e capilar, “cria alvos próprios como veículos para o seu exercício, parte de um discurso científico de normalização e padronização”. No caso das políticas públicas educacionais, as experiências sociais de educadores vão se constituindo na presença de regulações normativas advindas desse modelo, o que acarreta na padronização dos currículos e das condutas pedagógicas dos educadores. Ainda que algumas resistências por parte dos educadores sejam percebidas na rede, ainda que haja um pequeno grau de avaliação e problematização das políticas de educação, seus programas e projetos na área curricular (nosso foco nesta pesquisa), os padrões e processos rotineiramente reproduzidos no interior das escolas, tornam-se habituais sob o ponto de vista da implementação e execução nos sistemas padrão assumido em todas as esferas governamentais – federal, estadual e municipal.

Faz-se necessário inserir nesta análise uma observação importante. As fontes de tensão emanadas das representações curriculares defendidas por especialistas/educadores e o governo e suas agências provocam diferentes reações no sistema educacional. O desequilíbrio existente entre uma fonte e outra encontra-se na esfera da governabilidade do sistema, ou seja, na distribuição e no controle do poder que elas detêm sobre a rede. A fonte estatal e suas agências dispõem de forças geradoras potencialmente distintas em relação às que derivam dos especialistas/educadores. Por meio de mecanismos de regulação social, política e financeira, controlam os desafios administrativos e espraiam pela rede de ensino seus comandos, diretrizes, propostas, projetos criando as condições necessárias para que possam exercer a governabilidade de maneira estável. As reações internas de resistência – sejam elas de concordância, discordância ou neutralidade – são administráveis.

Essa administração, segundo Boaventura (1999), não passa pelo caráter repressivo da busca consensual, que seria a de transformar as ideias dominantes em ideias hegemônicas:

O que é **novo**, no contexto actual, é que as classes dominantes se **desinteressam do consenso**, tal é a **confiança** que têm em que **não há alternativa às ideias e soluções que defendem**. Por isso, não se preocupam com a **vigência** possível de ideias ou **projectos que lhes são hostis**, já que estão convictos de sua irrelevância e da inevitabilidade do seu fracasso. Com isso a **hegemonia transformou-se e passou a**

**conviver com a alienação social**, e em vez de assentar no **consenso**, passou a assentar na **resignação**. (BOAVENTURA, 2019, p.211) (Grifo nosso)

A cedência é criada, alimentada e reforçada pelas políticas públicas educacionais de currículo. O caráter persuasivo, ideológico e subjetivo presente nos discursos governamentais, exerce influência sobre os destinatários, criando, estrategicamente, zonas de convergência que permitem o erigir das ações nas redes. Com argumentos plausíveis e articulados, o discurso e os processos regulatórios (portarias, diretrizes e orientações curriculares, leis etc.) são construídos. Boaventura (2019, p.409) nos adverte: “se a alternativa ao conhecimento rigoroso é a ignorância, pode concluir-se que a alternativa ao *status quo* será o caos, o colapso da sociabilidade e da governabilidade”.

Sem a efetiva mudança na estrutura, renova-se a dominação curricular pelo discurso, produzem-se vertigens, pseudoeventos de mudanças curriculares, um fluxo de irrealidade consubstanciado em propostas “inovadoras” irrealizáveis para os contextos de destino. Não há lastro epistemológico que subsidie a implementação de um currículo interdisciplinar.

Coloca-se em tela a possibilidade de um olhar crítico sobre a realidade ampliando o campo de possibilidades de se articular, definir, avaliar a concepção posta, a realidade concebida, dilatando o que oficialmente nos é dado. Oliveira (2012) corrobora com Giroux (1986) argumentando que a reflexão curricular demanda o enfrentamento dos problemas relacionados com as formas impiedosas de exclusão promovidas pela estrutura monocultural, na qual os conhecimentos malsoantes ao padrão hegemônico são repudiados.

Acrescemos à nossa análise o amplo projeto de educação para o país iniciado há três décadas<sup>29</sup>, tendo como marco regulatório a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº9394), de 1996 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, os quais produziram mudanças significativas na educação, sendo alvo de apoio e críticas severas desde o processo inicial de sua elaboração até a sua promulgação (fato que não determinou o

---

<sup>29</sup> Tomamos como parâmetro as políticas públicas efetivadas via governo federal na década de 90 do século passado e que promoveram nas redes de ensino estadual e municipal do país a abertura de espaços de participação e atuação sistemática na configuração dos rumos e das propostas educacionais em todo País, entre elas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares.

cessamento das análises críticas)<sup>30</sup>. As proposições apresentadas pelos dois dispositivos legais aos sistemas de ensino da federação indicavam, entre outros apontamentos, a forma pela qual os projetos político-pedagógico das instituições deveriam ser organizados, a perspectiva de formação e de currículo a serem desenvolvidos nas redes de ensino do país.

Tanto a LDB como os PCNs sinalizam para a flexibilização dos currículos e a reestruturação dos princípios pedagógicos, tendo como foco a interdisciplinaridade, a contextualização, a diversidade e autonomia. Para Boaventura (2002), trata-se de um paradigma ambicioso e ao mesmo tempo revolucionário para a educação nacional, pois apresenta:

[...] contradições internas. Por um lado, a envergadura das suas propostas abre um **vasto horizonte à inovação social e cultural**; por outro, a **complexidade** dos seus elementos constitutivos torna praticamente **impossível evitar que o cumprimento das promessas seja nuns casos excessivo e noutros insuficiente**. (BOAVENTURA, 2002, p.50) (Grifo nosso)

Ainda assim, segundo Paulo Renato Souza<sup>31</sup>, a chamada “Revolução Gerenciada da Educação no Brasil” foi, numa dimensão macro, um desafio imposto aos países ocidentais face à obsolescência do modelo educacional preexistente e, especificamente para o Brasil, uma condição, que na esteira da Constituição Federal (CF/88), viu-se impelido a reformular suas políticas públicas educacionais a partir de novos parâmetros curriculares, novas competências, novos conteúdos e metodologias.

Nas palavras de Souza (2005), a interdisciplinaridade apresenta-se como uma possibilidade de se ir

[..] **além** da mera justaposição de disciplinas e, ao **mesmo tempo**, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de **relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação** que a interdisciplinaridade **poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada** aos objetivos do **ensino médio**. (SOUZA, 2005, p.53) (Grifo nosso)

---

<sup>30</sup> Não temos a pretensão de aprofundar nossa reflexão sobre os princípios norteadores da Lei para o ensino, nem sobre as discussões entre a sociedade civil e as forças políticas que determinaram o processo de configuração do documento e sua reconfiguração às vésperas de sua aprovação. Cingimos o lócus da nossa análise às questões afetas à perspectiva curricular trazida pela Lei e os demais complementos normativos.

<sup>31</sup> Termo cunhado do livro “A revolução gerenciada- educação no Brasil 1995-2002, de Paulo Renato Souza, Ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). São Paulo: Editora Prentice Hall, 2005.

No decorrer dos anos, a interdisciplinaridade passou a ter presença no cenário educacional brasileiro. Ganhou espaço e evidência nas discussões acerca da organização curricular, na definição das políticas públicas educacionais, na legislação, tornou-se cada vez mais presente nos discursos e nas práticas dos professores. O que se observa, porém, são retoques na tradição curricular. Ao contrário do que se esperava, servem como um biombo para a manutenção do currículo disciplinar.

Estamos diante de uma questão fulcral para os propósitos dessa pesquisa: a busca das representações que professores e coordenadores pedagógicos construíram sobre a interdisciplinar nos currículos da rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os anos de 2001 e 2016.

### **Interdisciplinarização curricular**

Após estas considerações iniciais, sentimo-nos motivados em analisar um dos pontos centrais que, há pelo menos três décadas, aparece com recorrência nas políticas públicas educacionais de currículo, a interdisciplinaridade. Como modalidade clássica de organização curricular, a disciplinarização dos currículos escolares resiste ao tempo, mesmo sendo alvo de críticas por parte dos teóricos da área de currículo, professores, gestores, assim como constitui-se em ponto nevrálgico a ser enfrentado pelos organismos multilaterais e pelas políticas públicas educacionais no país. O objeto da crítica reside na rigidez da organização curricular, caracterizada pelas fronteiras disciplinares que implicam na fragmentação e desarticulação dos saberes no interior do currículo, assim como em orientações metodológicas e didáticas específicas para cada uma delas.

Não só pela necessidade de se engendrar a articulação das disciplinas, de se repensar as orientações didáticas e as metodologias entre elas, mas também pela emergência em se rever o modelo curricular tradicional na sua totalidade, suas estratégias de formação e desenvolvimento dos sujeitos, é que houve, desde a década de 90 do século passado, reformas em todas as instâncias do ensino neste país, realizadas pela União, em colaboração com os estados, municípios e Distrito Federal.

Com recorrência, os dispositivos legais passaram a privilegiar em seus discursos o tema da interdisciplinarização dos currículos escolares. Desde então, observa-se o esforço retórico, cíclico e recorrente das políticas públicas educacionais (em todas as instâncias da federação) em firmar a presença da interdisciplinaridade como uma proposta didático-metodológica para os currículos das redes de ensino. Observa-se, no entanto, que a materialidade dos discursos oficiais encontram-se distantes dos resultados esperados, ou seja, a efetivação da interdisciplinarização dos currículos, não produziu efeitos no cotidiano das escolas públicas do país a ponto de se constituir como um novo paradigma curricular.

Thiesen (2013), destaca que a literatura que discorre sobre a atual política curricular, com foco no mundo ocidental

[...] revela que o problema da (des)integração ou da disciplinaridade do currículo tem sido **combatido objetivamente com a formulação** e disseminação de **propostas ou diretrizes** que trazem em seus textos denominações focadas na **pretensa perspectiva da integração e/ou interdisciplinaridade do currículo**. Ora elas aparecem com o rótulo de currículo integrado, ora com o nome de currículo interdisciplinar, ora com a marca de currículo integral, com currículo por projetos e ainda com o título de currículo globalizado" (THIESEN, 2013, p.594) (Grifo nosso)

A instrumentalização do currículo "integrador ou interdisciplinar" dá-se pelas prescrições e regulações políticas idealizadas para os sistemas de ensino e desses para as escolas de suas respectivas redes. Mesmo preservando a autonomia dos sistemas de ensino, das redes e das escolas, as propostas oficiais são diretivas e devem ser sistematicamente recontextualizadas e reterritorializadas nos currículos escolares, cabendo às instituições de ensino a responsabilidade de estabelecer suas próprias diretrizes acerca do trabalho pedagógico desenvolvido observando as prerrogativas legais do currículo oficial.

Nossas pretensões, nesta pesquisa, estão circunscritas à análise das representações construídas pelos educadores acerca do discurso interdisciplinar presente na rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os anos de 2001 e 2016. Isto posto, nosso propósito, ao introduzir a temática curricular, encontra-se assentado na investigação dos efeitos resultantes das propostas de interdisciplinarização curricular presentes nas políticas públicas educacionais no município.

## CAPÍTULO IV

### METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA

Apresenta-se, neste capítulo, a proposta metodológica da investigação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo que escolhe técnicas de recolhimento e análise de dados decorrentes de entrevistas semi-estruturadas. A Utilizamos a Teoria da Representação Social (TRS) para interpretar a dinâmica de apropriação do conceito de interdisciplinaridade, as representações (sentidos e significados) que professores e coordenadores pedagógicos atribuem ao termo e, por fim, as conexões existentes entre as ações desenvolvidas por eles e a relação dessas com a abordagem interdisciplinar.

Professores, coordenadores pedagógicos e gestores baseiam-se em quais hipóteses e noções para implementar um currículo interdisciplinar nas escolas? Quantas vezes ouvimos falar de "implementação", ora de práticas, ora de projetos ou currículos interdisciplinares? O problema parece não reter a devida atenção de educadores e governantes, que mesmo face às exigências atuais de se romper com a fragmentação provocada pela proposta disciplinar de currículo, insistem na retórica revisionista de fundamentação rasa. O que parece piorar este cenário, é que muitas vezes acreditasse que a mudança paradigmática está acontecendo no interior das escolas pela via interdisciplinar, mesmo dentro de um *corpus* fragmentado de estruturação curricular.

Utilizamos também nesta pesquisa, a técnica de Análise do Conteúdo para analisar qualitativamente os documentos oficiais que indicavam a perspectiva curricular a ser implementada na rede municipal de ensino de São Paulo. A escolha dos documentos foi traçada no decorrer da pesquisa, observando-se o estado bruto das políticas públicas que tratavam sobre a temática curricular, entre elas, leis, os cadernos de orientação, subsídios para implementação etc. As informações contidas nestes documentos foram processadas, interpretadas e selecionadas tendo como premissa a existência da recorrência do discurso de ruptura paradigmática a partir da perspectiva interdisciplinar.

Reforçamos a construção de nossas hipóteses de pesquisa adotando como estratégia a triangulação entre as fontes, a saber:

#### 4.1 . Entrevistas

Face às características da investigação, a abordagem qualitativa permite ao pesquisador apreciar as opiniões e as percepções dos indivíduos envolvidos no processo, fazendo vir à tona o indissociável vínculo entre o contexto de pesquisa e a subjetividade dos sujeitos, fato que pode prestar entendimento ao pesquisador sobre a diversidade de motivações, os pontos de vistas dos entrevistados sobre o mesmo fenômeno, as contradições discursivas, algumas recorrências e rotinas que ora se configuram como obstáculos para a realização das tarefas cotidianas, ora dão estabilidade às ações do dia a dia, revelam os hábitos, as controvérsias e peculiaridades, enfim, as subjetividades dos sujeitos que não podem ser traduzida em números. (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

A principal vantagem da abordagem qualitativa, por exemplo, refere-se à profundidade e à abrangência, ou seja, o valor das evidências que podem ser obtidas e trianguladas por meio de múltiplas fontes, como: entrevistas, observações, análise de documentos e da literatura da área - permitindo ao pesquisador detalhes informais e relevantes dificilmente alcançados com o enfoque quantitativo, admitindo também uma relação bem mais próxima e sistêmica com objeto de estudo da pesquisa.

Para a análise da materialidade dos projetos interdisciplinares indicados nos Currículos Escolares das Escolas Públicas de Ensino Municipal de São Paulo no período de 2001 a 2016, procedemos a interpretação das representações construídas pelos professores e coordenadores pedagógicos que se envolveram diretamente no desenvolvimento dos projetos curriculares em suas escolas. Neste quesito, os entrevistados são peças-chaves para responder nossa pergunta de pesquisa, haja vista, serem eles os protagonistas da dinâmica curricular que as propostas municipais analisadas fixaram para as escolas.

As interações partilhadas no contexto escolar representam a forma como os sujeitos compreendem a realidade, como agem sobre ela, quais as "pontes" que constroem para a efetivação das propostas político-pedagógicas que chegam de tempos em tempos às escolas.

Trata-se de uma investigação interpretativa pelo interesse "fulcral pelo significado conferido pelos "actores" às ações nas quais se empenharam" (BOUTIN,

GOYETTE, LESSAR-HÉRBERT, 2005, p.332). Entretanto, na narrativa, os significados que os sujeitos dão às suas ações nem sempre correspondem à realidade e às condições nas quais se encontram envolvidos. A criação de significados é influenciada por uma série de fatores que vão além da prescrição dos dispositivos legais e dos planejamentos produzidos na escola. Destarte, os discursos são narrativas fundamentais para interpretarmos as construções das representações e conflitos que vivenciaram no processo de implementação da perspectiva interdisciplinar.

O foco das entrevistas está na busca das representações e contradições construídas pelos entrevistados acerca do tema interdisciplinar, haja vista as políticas públicas educacionais trazerem em seus discursos a necessidade de ruptura com o paradigma disciplinar e, em alguns casos, firmando por meio da organização prescritiva curricular, a perspectiva das práticas interdisciplinares a serem implementadas pelas escolas.

Buscam-se, nas narrativas dos entrevistados, informações sobre como o conceito e a prática interdisciplinar ganhou corpo na rede municipal nestes 16 anos. Interessa-nos trazer à tona nestas narrativas algumas evidências:

1. se houve a incorporação conceitual do tema (a coerência do discurso com a prática interdisciplinar);
2. se as propostas pedagógicas (currículo escolar e planejamentos) contemplaram a implementação de ações interdisciplinares exitosas;
3. se as propostas políticas idealizadas para o currículo da rede constituíram-se em mudanças reais no currículo da rede ou foram meras proposições reformistas.

Optamos por gravar em áudio as entrevistas e transcrevê-las. Sendo uma investigação empírica que, segundo nos informa Yin (2005, p.32), "investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real". Para a elaboração e definição do roteiro das entrevistas, recorreremos às seguintes ações:

- destacamos os pontos fulcrais da fundamentação teórica de Hilton Japiassu, Basarab Nicolescu e Olga Pombo sobre a interdisciplinaridade, elencando as seguintes categorias de análise: a relevância da abordagem interdisciplinar nas escolas, o conceito de interdisciplinaridade e seus elementos metodológicos;
- realizamos um extrato das propostas de orientações curriculares oficiais para as escolas da rede, utilizando a técnica de análise do discurso, observando as

seguintes etapas (BARDIN, 2011): pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A análise dessas fontes, teve como escopo a investigação: dos conceitos, da teoria e da metodologia atribuídos à interdisciplinar; as justificativas utilizadas para a sua inserção nos currículos das escolas da rede pública municipal; se houve ou não coerência discursiva nas prescrições curriculares que permitissem aos educadores a transposição da abordagem interdisciplinar na rede.

Este procedimento metodológico permitiu a elaboração do roteiro de entrevista e análise dos resultados. Houve a participação de 12 professores e 4 Coordenadores Pedagógicos de quatro Escolas de Ensino Fundamental I e II da rede Municipal de Ensino de São Paulo.

#### 4.2. Combinação de métodos

A combinação de métodos em pesquisas na área da educação, permite que haja a ocorrência de vários olhares sobre o mesmo objeto de pesquisa, o que se configura de fundamental importância para a visualização da realidade sob vários ângulos (o contexto sociocultural onde as práticas se edificam, campo social onde o fenômeno ocorre, as relações entre os sujeitos, o sistema de orientação que rege a rede etc.). Estes procedimentos permitem ao pesquisador, observar as confluências, as discordâncias, as representações, as dúvidas, os falseamentos conceituais, a partir das discussões interativas e intersubjetivas com os sujeitos da pesquisa, o que contribui para a elucidação da construção e a análise dos seus discursos. (MINAYO E MINAYO-GOMÉZ, 2003, p. 136).

Após da realização das entrevistas, a análise do conteúdo (dos discursos e dos documentos oficiais) e das representações sociais construídas pelos sujeitos da pesquisa, procedemos a triangulação das informações obtidas (JENSEN E JANKOWSKI, 1993).

#### 4.3. Delimitação do tema

Os critérios espacial e temporal contribuem para a delimitação do *locus* de observação onde ocorrem o fenômeno e o processo de investigação (GIL, 2008).

Delimitamos o local da investigação a quatro escolas da RME-SP, localizadas no município de São Paulo. O período histórico (recorte temporal) selecionado para o estudo, está circunscrito aos anos de 2001 e 2016, respectivamente, as políticas na área da educação básica do município de São Paulo dos governos de Marta Suplicy, José Serra, Gilberto Kassab e Fernando Haddad, nos Ensino Fundamental I e II. Decompomos o período analisado, de acordo com o governo, nas seguintes categorias de análise:

1. A presença do viés interdisciplinar nas políticas educacionais por meio da análise dos seguintes documentos: O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular e as Revistas Educação 1, 2, 3, 4 e 5 (Marta Suplicy, 2001-2004), Orientações Curriculares (José Serra e Gilberto Kassab – 2005-2012) e Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar e Revisitar, Ressignificar, Avaliar e Replanejar (Fernando Haddad – 2013-2016);
2. A presença da interdisciplinaridade nos documentos (sentido atribuído ao termo, aportes teóricos, conceito).

#### 4.4. Sujeitos da pesquisa

Os entrevistados foram 08 professores que atuaram no Ensino Básico, especificamente nos Ensinos Fundamental I e II, 4 Coordenadores Pedagógicos de 4 escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo entre os anos de 2001 e 2016. Iniciamos o contato com as escolas no mês de outubro de 2018.

Os critérios utilizados para a escolha dos entrevistados (professores e coordenadores pedagógicos) foram os seguintes: serem servidores públicos efetivos da RME-SP; exerceram o cargo de professor de Ensino Fundamental I e/ou II; Polivalente e/ou Especialista; no caso dos Coordenadores Pedagógicos, ter atuado na função nos ciclos I e/ou II. Consideramos a atuação dos profissionais entrevistados no período de 2001 e 2016, não necessariamente, em todo o período.

As entrevistas foram realizadas com doze professores e quatro coordenadores pedagógicos de quatro escolas da RME-São Paulo. Utilizamos a seguinte identificação:

- ✓ As escolas municipais: E1, E2, E3 e E4;

- ✓ Professores: 12 nomes fantasia (identificar nas tabelas);
- ✓ Coordenadores Pedagógicos: 4 nomes fantasia (identificar nas tabelas).

Nos quadros 14, 15, 16 e 17 disponibilizamos o perfil dos educadores entrevistados. Ao longo das entrevistas e das análises discursivas, aos nomes originais serão substituídos pelos nomes indicados nas tabelas.

Quadro 14 – Escola 1 (E1)

Escola 1							
Nome	Idade	Tempo na rede	Tempo na escola	Carga horária na escola	Trabalha em outra escola	Formação	Pós
Alane	46	20	6	40	Não	Educação Física e Pedagogia	Psicopedagogia
Alda	48	18	9	30	Sim	Pedagogia	Não
André	38	9	3	30	Não	Educação Física	Não
Carlos – CP	45	18	5	44	Não	Pedagogia e Letras	Não

Fonte: autora (2019)

Quadro 15 – Escola 2 (E2)

Escola 2							
Nome	Idade	Tempo na rede	Tempo na escola	Carga horária na escola	Trabalha em outra escola	Formação	Pós
Benedito	58	30	5	25	Não	Pedagogia	Mestrado em Educação
Beatriz	45	18	7	30	Não	Pedagogia	Psicopedagogia
Bruno	37	11	5	30	Sim	Educação Física	Não
Carla – CP	58	10	5	44	Não	Pedagogia	Doutorado em Educação

Fonte: autora (2019)

Quadro 16 – Escola 3 (E3)

Escola 3							
Nome	Idade	Tempo na rede	Tempo na escola	Carga horária na escola	Trabalha em outra escola	Formação	Pós
Denis	39	17	1	40	sim	Geografia e Engenharia Ambiental	Não
Décio	45	24	11	50	sim	Letras	Mestrado em Educação
Denise	46	8	4	30	sim	Letras	Alfabetização e Letramento
Clóvis – CP	38	9	7	44	não	Bacharel em Direito e Curso de Formação de Professores	Mestrado em Educação

Fonte: autora (2019)

Quadro 17 – Escola 4 (E4)

Escola 4							
Nome	Idade	Tempo na rede	Tempo na escola	Carga horária na escola	Trabalha em outra escola	Formação	Pós
Elaine	46	9	5	30	sim	Pedagoga	Não
Eduardo	43	15	3	50	sim	História	Mestrado em História
Elis	38	12	2	50	sim	Matemática	Não
César – CP	42	8	6	44	não	Alfabetização e Letramento	Não

Fonte: autora (2019)

#### 4.5. Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semi-estruturadas, sendo um total de 16 entrevistados. A duração das sessões variou, ficando entre 30 e 45 minutos, aproximadamente. As entrevistas foram registradas em áudio e transcritas. Triangulamos as informações obtidas nas entrevistas como os documentos que orientaram as políticas educacionais curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), bem como os referenciais teóricos das pesquisas produzidas sob a temática interdisciplinar.

O roteiro elaborado para as entrevistas, foi pensado no sentido de estabelecer um diálogo com os educadores para obter informações sobre a sua trajetória profissional no que se refere: à compreensão e ao vínculo que mantiveram com as propostas curriculares elaboradas pelas quatro gestões municipais; ao conhecimento teórico e prático em relação à perspectiva interdisciplinar; às ações interdisciplinares desenvolvidas, às dificuldades encontradas no percurso de implementação e à apropriação do conceito. Utilizamos técnica de Análise do Conteúdo para conferir significados dados pelas diferentes fontes documentais a respeito do tema interdisciplinaridade e a Teoria das Representações sociais (TRS) para a compreensão do fazer social e do saber fazer desenvolvido pelos professores e coordenadores pedagógicos frente às determinações curriculares oriundas das quatro gestões analisadas, as representações construídas sobre a teoria e a prática interdisciplinar: indagações, conceitos, interesses, opiniões são analisadas sob a ótica da Teoria da Representação Social.

A análise qualitativa dos discursos dos sujeitos e a sistematização dos dados foram realizadas em dois momentos. O primeiro, foi a composição de dois quadros

elaborados para cada pergunta roteirizada e seus grupos específicos (APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES e APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORES PEDAGÓGICOS). Importante destacar que estes dois roteiros de entrevista, abordam algumas questões são específicas dada a natureza da função desempenhada por professores e coordenadores pedagógicos na unidade escolar. Na sequência, no conjunto de falas dos sujeitos estão organizados no APÊNDICE C – EXCERTOS DAS ENTREVISTAS. Neste quadro de excertos, buscamos, inicialmente, dar uma visão geral das respostas dos entrevistados em relação às questões que giram em torno da temática pesquisada.

Apresentaremos assim, nossa análise e considerações finais sobre a temática, tendo em vista o panorama delineado pelas evidências obtidas nesta pesquisa. Como documentação complementar, foram emitidos o TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA (APÊNDICE D), a DECLARAÇÃO DE IDENTIDADE DE CONTEÚDO (APÊNDICE E) e a CARTA CONVITE (APÊNDICE F).

## CAPÍTULO V

### 5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Apresentaremos neste capítulo os dados obtidos mediante a aplicação dos dois tipos de instrumentos de recolha de dados: as entrevistas semi-estruturadas e os dados documentais – O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular e as Revistas Educação 1, 2, 3, 4 e 5 (Marta Suplicy, 2001-2004) Orientações Curriculares (José Serra e Gilberto Kassab, 2005-2012) e Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria e Revisitar, Resignificar, Avaliar e Replanejar (Fernando Haddad, 2013-2016).

Para a análise das entrevistas destacaremos excertos dos conteúdos dos discursos dos professores e coordenadores pedagógicos que serão avaliados à luz das representações que têm acerca do currículo interdisciplinar, das mudanças curriculares percebidas, do impacto no exercício de suas funções, da implementação do currículo interdisciplinar na rede e nas escolas e dos resultados obtidos. Os documentos oficiais serão analisados a partir da recorrência dos conceitos de interdisciplinaridade e currículo na perspectiva interdisciplinar.

#### 5.1. Das entrevistas

Os excertos retirados dos discursos dos professores são importantes para a elucidação do processo de construção das representações sociais construídas pelos educadores sobre o discurso interdisciplinar presente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os anos de 2001 a 2016. A interdisciplinaridade aparece como uma marca nas políticas públicas educacionais, estando associada ao conceito de currículo, o que implicou no uso de diferentes terminologias, como: currículo integrador, educação integral, currículo interdisciplinar etc. A falta de compreensão sobre o que vem a ser o termo interdisciplinaridade, como se trabalha o currículo interdisciplinar, quais seus objetivos no processo de formação dos educandos, entre outras implicações, apresenta-se como um desafio para todo o sistema e abrange todo o processo de implementação na rede de ensino, a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e o processo de assimilação de uma nova concepção curricular por parte dos educadores da rede.

Efetuamos 16 entrevistas entre os meses de fevereiro e maio de 2019. Todas as entrevistas foram registradas em áudio e transcritas. Os participantes foram escolhidos tendo como base os ciclos de atuação e o período analisado (2001-2016). Foram quatro Coordenadores Pedagógicos e 12 professores do ciclo I e II. O tempo de serviço na PMSP foi um fator determinante para a escolha dos entrevistados, haja vista o recorte temporal delimitado nesta pesquisa. Assim, a média de tempo de serviço na rede foi de 14,75 anos (sendo o menor de 8 anos e o maior, de 30 anos); a média de tempo na escola foi de 5,18 anos (sendo o menor de 1 ano e o maior, de 11anos) e em relação à idade, a média foi de 44,5 anos (sendo a menor 37 anos e a maior de 58 anos). Em relação à formação dos professores, todos apresentam a habilitação necessária para atuar como educadores na rede, sendo que 08 deles, possuem pós-graduação, sendo 04 mestres em educação, 01 doutoramento em educação, 01 em psicopedagogia e uma pós-graduação em História.

Com base no roteiro de entrevistas e tendo com guião os objetivos de nossa investigação, foi possível esquadriar uma grade de análise com os excertos das entrevistas realizadas com os educadores, organizadas em categorias e subcategorias. Os indicadores utilizados baseiam-se nos discursos obtidos nas entrevistas realizadas no período de fevereiro a maio de 2019.

Quadro 18 – Categorização dos resultados

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Percepções e opiniões dos educadores acerca da interdisciplinarização do currículo da rede municipal de ensino	Considerações a respeito: 1.1. das mudanças curriculares na rede; 1.2. da Interdisciplinar como proposta de reestruturação curricular;	1.1.1. percepção acerca dos discursos e perspectivas curriculares adotadas na rede; 4.5.1. a presença da interdisciplinaridade nos documentos oficiais entregues na rede;
2. Impacto sobre a prática dos educadores	Percepções e considerações a respeito: 2.1. do trabalho realizado pelos educadores em relação à proposta interdisciplinar de currículo e a organização da U.E.;	2.1.1. mudanças percebidas em relação à prática dos educadores face à implementação do currículo interdisciplinar; 2.1.2. modificação na

		organização da U.E. motivadas pela mudança curricular;
	2.2. das dificuldades enfrentadas no processo de implementação do currículo interdisciplinar	2.2.1. obstáculos encontrados no processo de implementação;
3. Implementação da proposta de interdisciplinarização curricular	<p>Percepções e considerações a respeito:</p> <p>1.1. dos cursos e materiais de apoio disponibilizados à rede;</p> <p>1.2. dos cursos realizados em SME/DRE acerca das propostas curriculares encaminhadas à rede;</p> <p>1.3. dos estudos realizados no interior das U.E. acerca das propostas curriculares encaminhadas à rede,</p>	<p>1.1.1. materiais e documentos de apoio oferecidos à rede sobre as temáticas currículo e interdisciplinaridade;</p> <p>1.1.2. descrição do processo de chegada às escolas das propostas curriculares de SME;</p> <p>1.2.1. Formação continuada (via SME/DRE)</p> <p>1.3.1. Formação continuada (na Unidade Escolar)</p>
4. Percepção dos resultados obtidos	4.1. dos resultados obtidos no trabalho com a proposta de implementação do currículo na perspectiva interdisciplinar.	4.1.1. resultados obtidos em relação às propostas de interdisciplinarização curricular.

Fonte: autora (2019)

Na sequência, apresentaremos os excertos das entrevistas, analisando-os de acordo com as categorias apresentadas.

### **1. Percepções e opiniões dos educadores acerca da interdisciplinarização do currículo da rede municipal de ensino**

Apresentaremos os excertos dos discursos dos entrevistados acerca das mudanças curriculares ocorridas na rede (categoria 1.1) e a Interdisciplinar como proposta de reestruturação curricular (categoria 1.2). Utilizamos os seguintes indicadores para analisar os resultados obtidos nas entrevistas: 1.1.1. percepção acerca dos discursos e perspectivas curriculares adotadas na rede e 1.2.1. a presença da interdisciplinaridade nos documentos oficiais entregues na rede.

#### **1.1. Considerações a respeito das mudanças curriculares na rede**

### 1.1.1. Percepção acerca dos discursos e perspectivas curriculares adotadas na rede

Destacamos nos excertos as diversas percepções dos entrevistados acerca das mudanças curriculares ocorridas na rede municipal entre os anos de 2001 e 2016. Dos 16 entrevistados, 5 afirmam não terem percebido mudanças significativas:

não diria que mudou /.../não percebi mudanças estruturais do tipo mexer em algo significativo, sabe!!! A gente continua com o currículo fragmentado em disciplinas /.../a gente viu a instituição dos ciclos e achamos que algo poderia mudar, mas não mudou /.../tem professor que se o aluno não aprender o que tem que aprender no ano tal, passa para o próximo e tudo bem /.../a força fica para depois. (EDUARDO)

sinceramente não observei grandes mudanças aqui na escola. Difícil convencer o professor a mudar sua rotina e eu entendo /.../ imagine que ele tem que mudar as coisas a cada nova gestão /.../de verdade, eles [professores] superam os problemas por conta própria. A verdade é que os conteúdos não mudam, eles sabem dar aula, mas a sociedade muda, a política muda e aí, se ele [professor] for entrar na onda, vai ficar perdido /.../pra quê? Para daqui 4 anos a coisa mudar de novo? (CÉSAR – CP)

não percebi mudanças, instituíram os ciclos /.../o SGP /.../ nada demais, no meu modo de ver (BEATRIZ)

mudanças profundas não, eu continuo a dar aula e fazer meu planejamento do mesmo jeito (BRUNO)

a proposta do Haddad eu acho /.../ficou um pouco parecida com a do Kassab, não mudou quase nada. (DENIS)

Ainda que 11 dos entrevistados tenham percebido mudanças no discurso oficial e nas perspectivas de currículo, 5 conseguiram identificar pequenas mudanças no currículo da rede

sim, lembro mais do Kassab, recebemos as Orientações Curriculares /.../ eram difíceis de seguir para fazer o planejamento porque não tinha muito a ver com a nossa realidade, mas ajudou de certa forma, os planos praticamente prontos, a gente organizava os planejamentos de acordo com o que estava lá (ALANE)

sim, conforme vai mudando o governo alguma coisa muda sim, por exemplo, os ciclos, no meu caso. A Alfabetização de 2 para 3 anos, o nome dos ciclos. (ALDA)

sim, muitas mudanças, mas não são "fortes", quer dizer, não mudam a essência do que fazemos. Tem uma coisa nova, um detalhe aqui e ali que

colocam, mas não altera o nosso modo de agir ou de fazer o planejamento de nossas aulas. (BENEDITO)

muda toda hora /.../estou na rede há 12 anos e de lá para cá muda a proposta quando muda o governo. (ELIS)

Entre os entrevistados, são 6 os que reconhecem mudanças nos discursos e perspectivas curriculares adotadas na rede de ensino municipal. Os excertos são as representações dos sujeitos acerca das mudanças ocorridas na rede e retratam, de forma parcial, algumas ações da oficialidade neste sentido. Neste grupo de entrevistados, as mudanças são reconhecidas e, muitas delas, criticadas em relação à formatação curricular adotada:

fui perceber quando mudou na gestão Kassab. A diferença no currículo /.../recebemos as Orientações Curriculares, cada disciplina tinha a sua, praticamente o currículo, tinha tudo, todos os saberes, conteúdos, as expectativas de aprendizagem. Também não sei se todo mundo está fazendo igual o que estava lá [nas OCs]. Você acaba falando a mesma língua, mas ela não é sua e não é do aluno, também não é do grupo. Fica tudo bem "bonitinho", "fechadinho", sabe! "Arrumadinho" conforme o governo quer. Todo mundo meio igual. Mas, será que tem que ser assim? (CARLOS – CP)

quando você começa a pensar numa perspectiva também de não fracionar por ano, isso não significa que na prática ela seja realizada, que aquele currículo que a gente realiza, que é pensado para rede como um sistema de ensino se dá dentro da escola realmente...algumas coisas você consegue transpor e fazer acontecer outras não (CLÓVIS – CP)

ah, bastante! Desde que eu entrei na prefeitura muita coisa mudou. Todo ano muda pra falar a verdade! A gente muda, vai agregando experiência, um projeto que você faz e dá certo, você repete, se der errado /.../tem que mudar para a próxima. Também tem o projeto da escola que tem a ver com os projetos da DRE /.../tem ainda os projetos que veem da prefeitura, do MEC /.../ (ELAINE)

o Haddad mudou os ciclos de dois para três (o ciclo de alfabetização, um interdisciplinar no meio e o final foi o autorial). A diferença, pra mim, foi o interdisciplinar e o autorial. Ele colocou a docência compartilhada no ciclo interdisciplinar e no autorial ele colocou o TCA, um trabalho que o aluno tinha que apresentar no final do ciclo, tipo TCC. (CARLOS – CP)

na minha área foi a inclusão da língua inglesa para fundamental 1, esta é a grande mudança /.../a preocupação com a educação integral, eu acho bastante importante e da forma como foi construída durante aquela gestão [Haddad] foi pelo diálogo com muitos professores da rede. (DENISE)

## 1.2. Considerações a respeito da Interdisciplinar como proposta de reestruturação curricular

### 1.2.1. A presença da interdisciplinaridade nos documentos oficiais entregues na rede

Os entrevistados reconhecem a presença da interdisciplinaridade nos documentos oficiais, porém, destacam que não se trata de algo novo, principalmente para os educadores e coordenadores que estão vinculados ao ensino fundamental I. Para eles, a interdisciplinar sempre esteve presente nos trabalhos desenvolvidos nas escolas de ensino fundamental I. Ao contrário desses, a percepção dos educadores e coordenadores do ensino fundamental II, é de que a presença do discurso interdisciplinar não garante a efetividade das práticas interdisciplinares na escola, fato que iremos abordar com mais riqueza de detalhes, no item 2.2. desta pesquisa.

sim, todos eles fazem, desde quera fazer junto, sabe entrei na rede. É que tem horas que eles chamam de projeto. Tem também a dificuldade de encontrar um professor que queira bolar um projeto em grupo. (ALDA)

ouvi falar nesse nome na rede, meus colegas [pausa] /.../ouvi com nomenclaturas diferentes, os ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral. Não lembro quando isso aí foi implementado. (ANDRÉ)

mudança só no discurso /.../efetivamente não percebi mudanças na escola e no projeto pedagógico, os professores que desenvolvem trabalhos interdisciplinares, continuam fazendo, principalmente no Fundamental I. (CARLOS – CP)

desde que entrei na rede a inter aparece para a gente trabalhar com as outras áreas. (BRUNO)

falavam sobre interdisciplinaridade todas elas [propostas], algumas mais outras menos. Eu acho que hoje... mais ou menos...Eu acho que muito mais hoje, né!!! Como eu te falei, eu acho que ela [interdisciplinaridade] estava muito no começo naquela época, hoje até acho que as pessoas estão adaptados (Denis)

tem materiais de referência para você construir seu planejamento seu plano de aula, eles estão na Rede [internet – CEDOC] (DENISE)

Os entrevistados apontam incongruências entre o discurso presente na proposta de interdisciplinarização dos currículos da rede e o que de fato se observa

no dia a dia das escolas, principalmente no ensino fundamental II. Destacamos os seguintes excertos:

o conceito de interdisciplinaridade fala sozinho /.../ tá lá [nas propostas], acho que não é esquecido, eu acho que a gente não conseguiu transpor para prática de sala de aula, nem organizar o currículo neste sentido. Como seria a interdisciplinaridade se os projetos tinham que estar de acordo com as orientações curriculares /.../ uma perspectiva curricular por competência? (CLÓVIS – CP)

como eu disse, recebemos subsídios, ou melhor, o livro com subsídios para trabalharmos com a inter e a autoria. Aliás, foi bastante difícil e ainda é, fazer o projeto de autoria. Dizer que trabalhamos com a inter no ciclo interdisciplinar, é questionável, eu não consigo, falo por mim. Impossível fazer inter com tantas turmas e com uma carga horário de 50 horas, com duas escolas!!! (EDUARDO)

as Ocs [Orientações Curriculares], o caderno de subsídio do Mais Educação falam bastante da interdisciplinaridade, aliás muito se fala sobre ela, mas eu não sei direito ainda com fazer isso acontecer, às vezes até fico pensando que fazemos, nos projetos, por exemplo, mas aí fico em dúvida, porque nas aulas, não vejo a interdisciplinaridade acontecendo, cada professor continua no seu quadrado! (CÉSAR – CP)

## **2. Impacto sobre a prática dos educadores**

Abordaremos dois pontos importantes para o delineamento das práticas desencadeadas na rede pelos educadores, tendo como referência a implementação e o impacto do currículo interdisciplinar na rede, sendo eles: as percepções e considerações que têm acerca do trabalho realizados na proposta interdisciplinar de currículo (2.1.) e as dificuldade enfrentadas no processo de implementação do currículo interdisciplinar (2.2.).

### **2.1. Percepções e considerações a respeito do trabalho realizado pelos educadores na proposta interdisciplinar de currículo**

#### **2.1.1. Mudanças percebidas em relação à prática dos educadores face à implementação do currículo interdisciplinar**

Iniciamos nossas análises com algumas considerações a respeito dos excertos compilados. A estrutura dos discursos da maioria dos entrevistados apresenta-se de forma desconexa nesta categoria. Percebe-se a preocupação que têm em “justificar” suas práticas à luz das políticas públicas curriculares da

oficialidade, firmando, entre outras coisas seu desejo em cumpri-las, ao mesmo tempo que revelam sua discordância com a perspectiva interdisciplinar, reclamam de impedimentos para a realização das práticas interdisciplinares nas escolas, tecem generalizações acerca dos resultados, dificultando a análise das contingências, comuns a qualquer processo de implementação curricular, seja em que instância for.

a gente começou a discutir as questões do ciclo, né /.../quando você começa a pensar numa perspectiva de não fracionar por ano, isso não significa que na prática ela [interdisciplinaridade] seja realizada, que aquele currículo que a gente realiza, que é pensado para rede como um sistema de ensino se dá dentro da escola realmente /.../algumas coisas você consegue transpor e fazer acontecer outras não. (CLÓVIS – CP)

não trabalhamos com a perspectiva interdisciplinares. Apenas discutimos a proposta da rede, mas isso não quer dizer que um ou outro professor não faça a interdisciplinar. Regra geral, não existe interdisciplinaridade na escola. (CARLA – CP)

o currículo hoje ele é por competências /.../tá disfarçado /.../o que as áreas podem trabalhar que seja interdisciplinar??? Cada uma vai trabalhar dentro da sua área, não trabalho o conjunto do conhecimento (CLÓVIS - CP)

apesar de não concordar com algumas coisas a respeito da interdisciplinaridade, vejo nos livros e nos materiais da rede sempre falarem na junção das disciplinas. Como partir do real, de você levar em conta a história do aluno /.../a gente fez isso. (DENIS)

sempre faço práticas interdisciplinares, mas com no máximo dois professores, não dá pra fazer com todas as áreas, dá pra fazer alguma coisa por ano /.../não é uma coisa que seja comum, entendeu? (DÉCIO)

### 2.1.2. Modificação na organização da U.E. motivadas pela mudança curricular

A organização dos currículos escolares tem sua base fincada nas categorias tempo e espaço, elementos basilares da dinâmica que ordena as rotinas e as práticas nas escolas, entre as quais: as ações pedagógicas realizadas na escola, a gestão dos espaços e tempos de aprendizagem, calendário escolar, Plano de Metas etc. Centrando nossas análises nas escolas da rede pública municipal de São Paulo, ainda hoje, mesmo em face dos discursos inovadores presentes nas reformas curriculares sob análise, vimos a organização escolar vinculada à lógica da racionalidade técnica instrumental, no que se refere, por exemplo, à "grade" de horários, à "grade" de disciplinar, à organização do ensino ainda sob os moldes da

funcionabilidade do conhecimento a ser aprendido, preservando os procedimentos didáticos vinculados à metodologia diretiva e aos procedimentos e critérios avaliativos tradicionais.

Os excertos corroboram com as observações acima, revelando, nas entrelinhas dos discursos dos educadores, o enquadramento temporal e as relações legitimadoras do espaço que cada um dos atores envolvidos no processo educacional deve ocupar.

não, continuamos presos as disciplinas, aos bimestres, as provas internas e externas, aos horários /.../não há mudanças na organização da escola. Nós temos que cumprir o horário rigorosamente /.../o sinal toca para avisar rsss (BRUNO)

olha, é bem difícil fazer mudanças no tempo, espaço, organização da escola, não depende de nós, somos "amarrados" em relação a DRE [Diretoria Regional de Ensino], a SME [Secretaria Municipal de Educação] (CÉSAR)

não temos apoio para a inovação, não há reconsideração em relação aos horários dos professores, por exemplo para fazer a formação, não temos autorização pra sair da escola. (ELAINE)

eles [SME/DRE] poderiam apoiar a gente aqui dentro, dando condições para a gente trabalhar, o wi-fi não funciona como deveria, as lousa rsss parecem a "faixa de Gaza" rsss, livros desatualizados, retroprojeto ainda vive aqui /.../ mas detalhe... falta papel e álcool... se quiser traz de casa rssss... assim não dá né, mas /.../tamos a"!! (CARLOS - CP)

não! Surgiram trabalhos diferenciados na minha época /.../a lógica era de grade curricular, sei que este termo não se usa mais, mas é assim ainda. Cada um no seu território. Salas de uso comum, informática educativa, sala de leitura, quadra, nem pensar!! (CLÓVIS - CP)

Foram mudanças mais retóricas e na infra /.../instalaram wifi, deram tablets, instituíram o SGP, mas as práticas do dia a dia continuam. As mesmas na maioria dos casos, continuamos sem tempo para planejar, estudar, fazer aula, enfim, torçar ideia com os colegas /.../continuo sem saber o que eu faço com os alunos especiais. (EDUARDO)

## 2.2. Percepções e considerações a respeito das dificuldades enfrentadas no processo de implementação do currículo interdisciplinar

### 2.2.1. Obstáculos encontrados no processo de implementação

Os entrevistados relatam uma série de dificuldades acerca do processo de implementação das reformas curriculares na perspectiva interdisciplinar.

Organizamos os excertos de acordo com a natureza dos obstáculos apresentados. A seguir:

ALUNOS:

eu não sinto dificuldade, compreendo a interdisciplinaridade, a pluri, mas o difícil é o aluno aceitar, tá acostumado a receber tudo de mão beijada e se a gente vem com trabalho em grupo, sempre tem um que leva a pior, às vezes funciona. Você pede pesquisa, eles copiam /.../faz um debate, sei lá, eles brincam (ALDA)

FALTA DE TEMPO:

eu não tenho dificuldade em trabalhar com outro professor, desenvolver projeto com outras áreas, mas não depende só de mim, precisa ter organização para isso acontecer, a gente precisa ter tempo para fazer acontecer, acompanhar o projeto, entende? (BRUNO)

então eu acho que o grande impedimento para a implementação de um projeto interdisciplinar é realmente o horário!!! O projeto toma tempo, você não consegue cumprir aquilo que você tem que cumprir na tua matéria entendeu? (DECIO)

IMPEDIMENTOS:

nossa!! Foi bem difícil. Cada um fica na sua. Os professores, não dá tempo de pensar junto, bolar um projeto, uma atividade. As vezes a gente pensa em chamar um professor, por exemplo, de português pra fazer alguma coisa junto e o cara não quer, não tem tempo, sei lá, difícil. (ALANA)

todas elas /.../eu tive não, eu tenho muita dificuldade em colocar em prática a interdisciplinaridade, não entendo como é para fazer!! [pausa...] quer ver? Eu tenho que fazer com outra disciplina, mas não consigo me reunir com o professor! Até dá para "bolar" alguma coisa para trabalhar junto, mas na hora de por em prática... não acho que acontece do jeito que a gente combinou. (BEATRIZ)

questiono se o errado sou eu ou a insistência em colocar uma coisa impossível sem pensar antes, no que é possível /.../não conseguimos garantir o mínimo para que os professores tenham condições de exercer um trabalho de qualidade. Veja, o problema não está em trabalhar interdisciplinarmente, eu acredito na proposta, mas não na escola do jeito que ela está organizada. (EDUARDO)  
eu sinto dificuldade em trabalhar a inter, não sei com fazer isso. (ELIS)

INFRAESTRUTURA:

a infraestrutura /.../não tá pegando a internet, tive que mudar /.../levo eles [alunos] para lá [laboratório de informática] para ter aula e o negócio não funciona!!! Não funciona wi-fi, não funciona tablet. Perdemos um tempo enorme da aula, planejada, é bom dizer!! Aí você tá cansado de dizer que precisa de material /.../nós professores, do fundamental II, a gente faz um monte de coisa prática dar certo, mas /.../ (DÉCIO)

SUBSÍDIOS:

não tinha muito fundamento ou subsídio para a prática interdisciplinar, a gente tentava fazer a interdisciplinaridade /.../também com os nossos colegas /.../Nem sempre isso acaba acontecendo, no final das contas então /.../na prática, às vezes, não condiz com o que tá escrito. (DENIS)

Eu não acho que ela é trabalhada de forma adequada, parece que quando chegamos perto de discutir o assunto, logo dá-se um jeito de sair dele. Sabemos que é importante, mas acho que é isso, não sabemos como fazer e ninguém diz como, só mandam... a gente tem que se virar ...ou não!!! (ELIS)

#### CURRICULO REAL DA REDE:

o Ensino Fundamental 2, dentro da perspectiva da construção do conhecimento, a gente conseguia ver o aluno como sujeito desse processo, mas ainda havia uma fragmentação do conhecimento nas áreas. /.../ eu acho que a rede pensa um currículo, né? Com embasamento teórico em algumas práticas. Muitas vezes essa transposição, ou melhor, na maioria das vezes ela não é literal. Muitas vezes o currículo real não contém a interdisciplinaridade. (CLÓVIS – CP)

#### ESPECIALISTAS:

eu acredito que, em geral, o professor generalista trabalhe em uma perspectiva interdisciplinar. Isso é facilitado pelo fato de ele trabalhar com (quase) todas as áreas do conhecimento. Já o especialista para trabalhar nessa perspectiva precisam se integrar com outros. (BENEDITO)

### **3. Implementação da proposta de interdisciplinarização curricular**

Abordaremos três pontos importantes no processo de implementação da proposta de interdisciplinarização curricular. As percepções e considerações dos entrevistados sobre os cursos e materiais de apoio disponibilizados à rede (3.1), as percepções e considerações dos curso realizados em SME/DRE acerca das propostas curriculares encaminhadas à rede (3.2) no que se refere à formação continuada e a percepções e considerações dos estudos realizados no interior das U.E. acerca das propostas curriculares encaminhadas à rede (3.3.) acerca da formação continuada (na Unidade Escolar).

#### **3.1. Percepções e considerações a respeito dos cursos e materiais de apoio disponibilizados à rede**

##### **3.1.1. Materiais e documentos de apoio oferecidos à rede sobre as temáticas currículo e interdisciplinaridade**

Os educadores reconhecem, em algum momento de suas narrativas, o envio dos materiais à escola. No entanto, parte considerável dos acervos não é mencionada, ficando em evidência apenas os que se referem às áreas nas quais os educadores atuam, como por exemplo as Orientações Curriculares (OCs) de cada disciplina e ciclos, os Cadernos de Subsídios para a Implantação, Programa Mais Educação São Paulo (subsídios 2 e 3)<sup>32</sup>.

Sim, lembrei dos cadernos de área [OCs], ainda tem. (ALANA)

olha, eu lembro das Orientações Curriculares, do caderno de apoio, dos livros infantis que chegaram na escola. Eles mandam também, mas não muito, livros para a biblioteca dos professores, para todas as áreas. Não consigo ter tempo para ler (ALDA)

sim, cadernos de subsídios, revistas, texto (CARLOS - CP)

manuais de orientação curricular, sendo que vários deles podem ser acessados no Portal da Prefeitura de São Paulo (BENEDITO)

que eu me lembre, as Orientações Curriculares, Orientações didáticas, Livros para a biblioteca da escola, livros para as crianças /.../recebemos um caderno de subsídio para trabalhar no ciclo. (BEATRIZ)

Alguns educadores fazem ressalvas acerca do material encaminhado às escolas. Eles apontam, entre outras colocações, que o material chegou às escolas pronto para que eles elaborassem seus planos de ensino e os colocassem em prática, que as propostas não levam em consideração as experiências produzidas nas escolas. Para os entrevistados, soa com estranheza propostas curriculares vindas de "fora" do contexto escolar.

não houve uma apresentação formal dos fundamentos das propostas curriculares, além disso, não houve explicação! O material chega e pronto! (CARLA - CP)

"pra" falar a verdade, não é porque eles falam de currículo que eles tenham escutado os professores, de fato já vem meio que pronto! A estrutura da

---

<sup>32</sup> Orientações Curriculares da Prefeitura Município de São Paulo <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/CEDOC>; Pprograma Mais Educação São Paulo - Subsídios para Implantação (Janeiro/2014)- <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7104.pdf>; Programa Mais Educação São Paulo (Subsídios 2) – Sistema De Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a Aprendizagem (Agosto 2014) - <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7103.pdf>; Programa Mais Educação São Paulo (Subsídios 3) – Ceu-For – Sistema de Formação dos Educadores da Rme (2014) - <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programamaiseducacaosaopaulo11-1>

rede eu acho que não é importante... não era uma preocupação tão grande para o currículo (DENIS)

Dos 16 entrevistados, 4 deles explicitam o apreço em relação aos materiais e documentos de apoio oferecidos à rede. Um detalhe importante para as pretensões desta pesquisa é que nenhum dos entrevistados vinculou os materiais e documentos como ponto de apoio importante para o desenvolvido do currículo sob a perspectiva interdisciplinaridade.

elas [OCs] dão um norte, naquele momento as pessoas vão dar a mesma aula em todas as escolas que eu acho que tem que ter orientação mesmo porque até hoje eu vejo ainda professores que seguem o mesmo currículo eu acho um absurdo, na minha opinião eles passam a seguir um projeto político pedagógico sim, sim ...de frente ...eles seguem certo (DENISE)

as Orientações Curriculares, os Subsídios do Programa Mais Educação, tinha a revista Magistério, as cadernos dos professores e dos alunos com atividades... material tinha. São materiais fundamentais para a prática dos professores e para trabalharmos as formações (CLÓVIS - CP)

recebemos as Orientações Curriculares, aliás não era uma orientação curricular, era o currículo para a gente fazer os planos de ensino, eu vi assim. Alguns professores gostaram porque com esse negócio dos ciclos, acabaram organizando para eles o que dar no ano letivo. (EDUARDO)

tivemos bastante materiais... tinham Orientações Curriculares, Cadernos do professor e do aluno para trabalhar nas aulas, tinha o caderno de subsídios do Mais Educação SP... muito material, Ajudou a organizar os planos de ensino dos professores. (CÉSAR – CP)

sim, as Orientações Curriculares, os Caderno de Apoio e Aprendizagem do aluno e do professor /.../uma série de cds bem interessantes para estudo. (DÉCIO)

### 3.1.2. Descrição do processo de chegada às escolas das propostas curriculares de SME

Buscar na memória dos entrevistados como vivenciaram o processo de chegada às escolas das propostas curriculares de SME/DRE, é uma forma de resgatar a efetividade das ações empenhadas pelos governos no processo de implementação de suas políticas públicas educacionais. Importante destacar que os educadores manifestam, de forma uníssona, que a chegada dos materiais e documentos que fundamentam as propostas de implementação das política pública educacionais de currículo devem ser referências para a constituição dos Projeto

Político Pedagógico e dos planos de ensino. Neste sentido, o material e documentos parecem cumprir sua função ao chegarem às escolas. Outro fator de destaque na fala dos entrevistados é o fato de reconhecerem (hierarquicamente) a fonte imediata de obtenção de informações a respeito das políticas públicas educacionais direcionadas às U.E, a coordenação pedagógica. No caso dos coordenadores pedagógicos, a via imediata é a Diretoria Regional da Ensino. Os excertos apontam a chegada das proposições às escolas e a repercussão no interior delas.

chegam no começo do ano geralmente, a coordenadora passa na reunião do início de ano. A gente começa o planejamento da semana de planejamento e ela passa as novidades. Nós aplicamos nos planos que vêm de SME. (ALANA)

a Coordenação disse que os planejamentos deveriam ser feitos de acordo com o material, início do ano a gente iniciava o planejamento, mas eram dois dias para fazermos. Cada um o seu. (ANDRÉ)

a coordenação informa quando tem mudança (BEATRIZ)

o que vem da Diretoria a gente fica sabendo. Quando tem algum projeto mais pontual pra gente desenvolver a coordenação avisa, as vezes até a Direção avisa (BRUNO)

os coordenadores recebem as informações das Diretorias Regionais de Ensino e implementam nas escolas. (CARLA – CP)

chegam pela Coordenação, ele nos informa sobre as deliberações de SME. (EDUARDO)

chegam via SME: livros para o professor, livro para os alunos, cadernos didáticos para realizarmos atividades em classe, cadernos de orientações, revistas (ELIS)

Na sequência, seguem os trechos nos quais os educadores apontam críticas a forma como as propostas chegam às escolas:

os professores, de fato já vêm meio que prontos para dar o que a rede quer, mas não são eles que, geralmente, fazem o material, não é o professor, né!! Mas, as pessoas [professores] vão dar a mesma aula em todas as escolas /.../eu acho que tem que ter opinião!!! Até hoje eu vejo ainda professores que seguem currículo oficial /.../eu acho um absurdo minha opinião /.../eles seguem o projeto político pedagógico sim, sim, de frente!!!! (DENIS)

quando dizia respeito à apropriação de documentos sempre ia lá estudar o documento, mas quando você fala de uma formação mais qualificada... às vezes ficava dizendo assim "como é que fica a minha situação [de CP] com os professores nesse momento? Como vou multiplicar a propostas na escola? E aí cabe o CP convencer os professores está convencido de que aquela proposta é a melhor proposta (CLÓVIS - CP)

## 3.2. Percepções e considerações a respeito dos cursos realizados em SME/DRE acerca das propostas curriculares encaminhadas à rede

### 3.2.1. Formação continuada (via SME/DRE)

Iniciamos com uma consideração importante e recorrente nos discursos entrevistados. A percepção de que a apropriação das propostas curriculares depende da "postura", do "empenho" e da "disponibilidade" dos educadores em participar dos cursos de formação promovidos pela SME/DRE, com também, do atendimento às convocações para as formações nos referidos órgãos, da qual os educadores não podem se eximir.

eu participo de grupos no Face, no WhatsApp /.../alguns cursos têm uma quantidade de vagas e tem que correr para se inscrever. Eu busco disponibilidade, faço adequações de horário para participar, às vezes eu faço a noite /.../trabalho o dia inteiro ainda vou à noite /.../são escolhas pessoais. Muitas vezes esses cursos saem do horário de trabalho, mas podem ser feitos no sábado e aí vai depender da postura do professor!! (DENISE)

outra coisa que me irritava profundamente, são as convocações que recebemos da DRE para ir aos cursos de formação. Alguns são pura enrolação, nossa! Quanto tempo desperdiçado, mas tenho que ir, é convocação! (CÉSAR – CP)

o problema é que não tem dispensa de ponto e a gente que tem uma classe inteira não consegue substituta pra ficar no lugar, tem falta de professor, cada ano piora isso. (ALDA)

Para os Coordenadores Pedagógicos, os cursos oferecidos por SME/DRE tinham um caráter instrucional, realizados via convocação e com poucos encontros.

os cursos de SME são poucos para os CPs, de um encontro para o outro, demora demais. Já pensei em não ir, mas eles convocam e aí fica difícil não ir. (CARLA - CP)

ofereciam alguns cursos, a gente era convocado, outros cursos a gente fazia a inscrição /.../fora do horário de trabalho, mas sempre houve uma proposta de formação para os CPs nas diretorias regionais de ensino. (CLÓVIS - CP)

algumas gestões têm formação para os coordenadores pedagógicos, mas a maioria que peguei, não teve. Nós ficamos na "berlinda" [coordenadores] com os professores rsss (CARLOS – CP)

teve sim, mas eu não consegui ir a todos. Na realidade não quis ir. Os que fui, não gostei porque estavam muito distantes dos problemas que eu enfrento na escola. Além do fato de me sentir um pouco incomodado com os formadores, afinal, não era novidade o que eles falavam e era impossível fazer o que eles queriam!!! (CÉSAR – CP)

### 3.3. Percepções e considerações a respeito dos estudos realizados no interior das U.E. acerca das propostas curriculares encaminhadas à rede

#### 3.3.1. Formação continuada (na Unidade Escolar)

A formação continuada dos educadores nas UEs torna-se uma ação fundamental no processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários às atividades docente e para execução das propostas pedagógicas das escolas. Alinha-se a este processo, a necessidade de se gerir no interior das escolas os Programas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação, especificamente, as propostas de implementação do currículo interdisciplinar. Os espaços regimentais para o processo de formação dos professores, ocorrem<sup>33</sup>:

- na Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF);
- no Projeto Especial de Ação (PEA)
- nas reuniões de Organização da U.E. (em fevereiro);
- nas Jornadas Pedagógicas;
- nas Reuniões Pedagógicas (4 ao ano);
- nos Horários Coletivos dos Docentes.

Os entrevistados apontam algumas considerações a respeito do processo de formação realizado pelas escolas acerca do currículo interdisciplinar. Em todas elas, a interdisciplinaridade não é contemplada nos estudos realizados nos horários coletivos de estudo.

---

<sup>33</sup> Não são todos os professores que participam da JEIF e do PEA, o que dificulta, sobremaneira, o processo de formação coletiva dos professores, o trabalho dos coordenadores pedagógicos e o andamento dos programas curriculares na UE. Além disso, o grupo é heterogêneo, composto de professores que atuam em todos os ciclos de formação.

como dar uma formação desafiando a rede? O desafio de se criar práticas interdisciplinares dentro da escola a partir do currículo estabelecido por SME, era uma política pública que a gente não soube, não sabe fazer... você quer fazer acontecer... (CLÓVIS – CP)

sinceramente, não!!! Eu mesmo não tenho uma clareza sobre o que é interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinaridade é tanta coisa, rsss. Tenho claro o que é disciplina! Eu acho que a interdisciplinar é a união de duas ou mais disciplinas. A gente tá cansado de ler e estudar que o conhecimento é fragmentado e que isso prejudica a formação do aluno e tudo mais. Eles [alunos] se envolvem bastante com os projetos, acho bacana. Eu entendo que temos que fazer projetos com as disciplinas, acho que este é um caminho, mas não sei como levar adiante um "projeto interdisciplinar", não tenho certeza de como é. (CARLOS - CP)

muitas vezes a formação realizada na escola não cria mecanismos de mudanças na prática. Na verdade, elas se repetem, não vejo mudanças no currículo. (DENISE)

na verdade, de alguma maneira, a secretaria tinha que ter passado que fosse discutido na rede a interdisciplinaridade /.../ela embute um processo de discussão informativo dentro da escola, mas não há!!! Não é pontualmente! A interdisciplinaridade é uma fala recorrente, mas não se deu. Precisava de um estudo mais detalhado sobre o tema. (CARLA – CP)

pra te falar a verdade a interdisciplinaridade não foi trabalhada em Jeif/Pea. A gente não tocava nesse assunto na verdade, não toca /.../quase não se falava disso, mas eu lembro que era um pouco para o professor fazer esse trabalho, mas acabava não se misturando [com as demais disciplinas] (DENIS)

olha, especificamente não /.../não lembro de ficarmos discutindo isso /.../a gente trabalha com alguns projetos e olha que tem vezes que ele não sai do papel porque não dá tempo, porque não tem ônibus, porque não pode fazer "vaquinha" para alugar, olha /.../é um "x", muita coisa /.../outra coisa, nem todo professor que fazer projeto junto. (ALDA)

A heterogeneidade dos grupos de formação presentes nos horários coletivos, é um ponto de destaque nas falas dos professores quando o assunto é a discussão das práticas pedagógicas na perspectiva interdisciplinar. O encontro entre professores do ensino fundamental I e II, ao contrário de produzir um olhar agregador sobre o currículo, sobre as práticas dos professores e o processo de formação dos educandos, torna-se um espaço de manutenção da segregação curricular e dos processos formativos.

nós, do fund I, acabamos falando da inter porque nossa prática é interdisciplinar, mas os professores do fund II não trabalham assim, eles são especialistas, cada um fica com a sua disciplina, aí!! Fico pensando que a gente perde qualidade, sabe? O aluno se envolve nas atividades que

fazemos no Fund I /.../depois não fazem mais nada, quase, fora da sala, no pátio, na quadra, no jardim que tem aqui dentro, na horta!!! (ELAINE)

tenho muita dificuldade em socializar as discussões que fazemos nas reuniões de JEIF e de PEA. Tento levar informações nas reuniões coletivas que tenho com os professores, jornada pedagógica, reunião geral do bimestre, mas não é o suficiente para mudar o rumo das coisas. Enquanto as jornadas forem fragmentadas não há como fazer um trabalho coletivo de verdade. (CÉSAR)

até é, mas nem todo mundo participa. Não é simples reunir, por período e semanalmente, todos os professores, seria ideal, mas... as vezes nem com a CP a gente consegue conversar. Não temos um acompanhamento direto do que fazemos, então fazemos conforme dá e com quem dá. (BEATRIZ)

Os entrevistados concordam que as reuniões de formação das U.Es, particularmente as realizadas na JEIF e no PEA, não contemplam as necessidades de formação do grupo, no que se refere as demandas do dia a dia. À título de registro, dos 16 entrevistados, 6 não participam das reuniões (horários incompatíveis).

por exemplo, eu participo do PEA e da JEIF /.../não é muito produtivo as vezes. Não discutimos nenhuma vez o conceito de inter /.../que eu me lembre. Ficamos muito na leitura de texto, as vezes tem discussão, mas não não é sempre, é mais leitura, as vezes a coordenação faz uma observações (ALDA)

conversamos no PEA na época que tinha que fazer o planejamento, depois não mais, rola muito assunto de indisciplina, educação especial, essas coisas, mas interdisciplinaridade, nada (ALANA)

[Na JEIF e no PEA] /.../a coordenação dá o tema pra gente da semana e todo o grupo lê e discute. Quando tem alguma coisa programada a gente usa o horário coletivo para fazer. Os [encontros] de planejamento /.../aqueles 4 dias que são dois dias, sabe? Os caras deixam dois dias pra gente fazer o planejamento do ano todinho, fala sério!!! (BRUNO)

às vezes o que a gente sente é a angústia do professor que às vezes ele quer falar daquilo que faz parte do seu dia a dia, do cotidiano, dos problemas pontuais que ele vive e não quer muito estudar entre aspas. A coordenação precisa ser formadora, nem sempre isso acontece (DENISE)

Destacamos que das 16 entrevistas, 13 apontaram a inexistência de um levantamento prévio acerca das principais dificuldades enfrentadas pelos educadores na rede, no que se refere às propostas curriculares implementadas nas escolas via SME/DRE. Neste sentido, as formações realizadas por SME/DRE e pelas escolas, não atingem os propósitos para os quais foram idealizadas, na percepção da maioria dos entrevistados.

mas é interessante saber que é uma proposta que vem de SME e então não cabe opinar ou você faz um projeto muito especial (algumas poucas escolas da rede conseguem isso) ou você tem que aplicar. A formação não é para atender o professor, é para cumprir o currículo estabelecido por SME tem que ser cumprido, tem que fazer acontecer, tem que aplicar a proposta, ela é explícita!!! (CLÓVIS – CP)

fui a um único encontro, e nesta formação não contemplavam a parte geral do currículo, a perspectiva curricular não era aprofundada, a epistemologia, a parte filosófica, o porquê das mudanças, quais as mudanças e como a gente deveria realizar nas escolas com os professores, tudo muito jogado para o CP realizar. A gente não dá conta de mudanças se elas não vêm acompanhadas de uma ação que caminhe junto com a escola, entende? Com o que a escola faz!!! O CP não faz milagre... (CARLA – CP)

outros cursos que eu fiz, não fiz os que vinham de DRE. Sempre se falou que a escola conseguia trabalhar com a interdisciplinaridade ou aplicar este currículo interdisciplinar, não é uma coisa assim que é obrigatória, mas os professores fazem, não com todas as áreas, às vezes algumas áreas afins, às vezes se você tem um projeto aí vai, não depende da DRE e muito menos da escola, depende do professores que quer fazer, entende? (DÉCIO)

#### **4. Percepção dos resultados obtidos**

Neste ponto traremos as percepções dos entrevistados quanto aos trabalhos desenvolvidos no processo de implementação do currículo na perspectiva interdisciplinar nas escolas da rede nas quais atuam, destacando a percepções e considerações a respeito dos resultados obtidos (4.1).

##### **4.1. Percepções e considerações a respeito dos resultados obtidos no trabalho com a proposta de implementação do currículo na perspectiva interdisciplinar**

###### **4.1.1. Resultados obtidos em relação às propostas de interdisciplinarização curricular**

A efetivação das políticas públicas educacionais está diretamente implicada na mobilização dos educadores. Para lograrem os seus intentos, são fundamentais o desenvolve de estratégias, metas, objetivos (médio e longo prazo), previsão de recursos, entre outras premissas básicas, que não podem furtar-se ao compromisso precípuos de intervir no campo educacional por meio das políticas públicas que atendam, efetivamente, as demandas no setor. Considerando estas preliminares, a escuta e análise dos discursos dos educadores, permite o reconhecimento das dificuldades e dos avanços ocorridos no dia a dia do processo de implementação, permite detectar os limites existentes entre as proposições e o que de fato é possível

realizar nas escolas. Na sequência, apontamos os excertos sobre a percepção dos educadores, iniciando pelos pontos críticos vivenciados

como eles [SME/DRE] podem te dar uma perspectiva interdisciplinar dentro de uma organização seriada, então que digam como... alguma coisa tá errada!!! Nunca veio uma proposta realmente que implementasse essa perspectiva interdisciplinar que levasse a implementação disso para você fazer. Como que ficou essa definição de Interdisciplinaridade? De conhecimento não fracionário? (CLÓVIS – CP)

o projeto pedagógico da escola sempre é cumprido ... As metas... algumas não são atingidas. As vezes por evasão, repetência, mudança de escola enfim... tanta coisa!!! (CARLOS – CP)

posso falar a verdade? Não atingi os objetivos da proposta da inter!!!!!! A gente coloca no papel o planejamento e não vê nunca mais, se tiver certo ou errado, ninguém se importa. Nunca recebi uma crítica, mas também não recebi elogio... não importa... faço o que sei fazer. (ALANE)

como eu disse, a gente cumpre os projetos que planejamentos... uma coisa é cumprir o que está no projeto e a outra é atingir as mestas que idealizamos. Eu acho que se tivéssemos atingido as metas, não teríamos alunos com tanta dificuldade de aprendizagem, não teríamos alunos praticamente analfabetos no 8º, 9º ano. (BEATRIZ)

sim, meus objetivos foram cumpridos, atingi minhas metas, mas não ao nos referirmos ao trabalho interdisciplinar. Não consegui trabalhar com os professores nesta perspectiva (CARLA - CP)

nós temos muitas demandas externas... acontecem encargos internos também... e aí muitas vezes aquilo que foi proposto ao longo do ano não consegue ser concluído (DENISE)

consegui cumprir quase tudo, nunca por completo... tem greve... problemas de infraestrutura. Tudo que colocamos no planejamento é pra fazer... mas as vezes não dá tempo. (ELAINE)

eu tento cumprir com as minhas metas, as que coloco no planejamento, no começo do ano letivo. Tem vezes que eu não consigo, fico triste, mas não dá. Muitas vezes eu sei que não dá porque não consigo me organizar com a quantidade de aulas que tenho que dar, corrigir provas, atividades, preparar aulas, preencher o SGP e ainda orientar alguns alunos (ELIS)

Alguns educadores tecem comentários críticos aos encaminhamentos realizados por SME/DRE:

parcialmente...exatamente isso... os que a escola projetou, foram atingidos, os que vêm da DRE, as vezes damos conta. Cada mudança de currículo, por mínimo que seja, fica grande na rede, porque não temos com orientar todo mundo. (CLÓVIS)

as mudanças que faço é por conta própria. Não mudei meu planejamento em função do que a DRE manda, sempre querem algo novo, como se a nossa prática e conhecimento precisasse mudar, ainda que só na

nomenclatura. Sigo o meu planejamento e tento chegar ao final dele com os alunos. Nem sempre consigo. Os projetos da DRE, se tiverem que ser cumpridos, eu cumpro, senão, cuido dos meus... que já são muitossss, 50 horas semanais... cuido para não ficar louco rsss!!! (EDUARDO)

os projetos que vêm da DRE também... as vezes fazemos o que dá para fazer, eles chegam em cima da hora, no meio de um tanto de coisas que acontecem aqui [escola], aí a gente dá um jeito de fazer. (CÉSAR)

Pontos destacados nas entrevistas acerca dos resultados obtidos em relação às propostas de interdisciplinarização curricular. Os educadores, afirmam o cumprimento dos planejamentos, mas não a perspectiva adotada para a organização das atividades pedagógicas na perspectiva interdisciplinar, além disso, deixam em suspeição a execução dos projetos interdisciplinares

a escola na qual eu trabalho, conseguiu atingir as metas de aprendizagem. (BENEDITO)

posso falar por mim... eu cumpri minhas metas, tudo que planejei eu cumpri. Acredito que sim... meu planejamento é entregue e analisado pela coordenação no começo do ano e nunca foi devolvido para fazer ajuste, então! (BRUNO)

olha, eu cumpri todo planejamento que fiz, acho que sim, tinha que estar!!! (DENIS)

eu consegui desenvolver meu planejamento, o que tinha programado. Estavam sim! [de acordo com as orientações de SME/DRE] (DÉCIO)

Sobre as contradições percebidas nos discursos de alguns entrevistados acerca dos resultados obtidos em relação às propostas de interdisciplinarização curricular (4.1.1.) algumas contradições surgem em relação aos educadores que afirmam ter cumprido as metas.

eu não fiz projeto com outra área. Desenvolvo atividades com os alunos, as vezes as família quando temos eventos na escola, "tipo" Mostra Cultural, Festa Junina, dia da Família na escola... momentos coletivos com os alunos e a comunidade (BRUNO)

Dos 16 entrevistados, 8 realizaram projetos interdisciplinares, desses 5 explicam os projetos realizados com detalhes, 3 apenas citam o nome do projeto que dizem ter participado. Dos 4 coordenadores pedagógicos que participaram das entrevistas, 2 acompanharam os projetos.

## Coordenadores Pedagógicos – entrevista exclusiva

Adotamos os mesmos procedimentos das entrevistas conjuntas realizadas com os professores e os coordenadores pedagógicos. Com base no roteiro de entrevistas e tendo com guião os objetivos de nossa investigação, foi possível esquadrihar uma grade de análise com os excertos das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos organizadas em categorias e subcategorias. Os indicadores utilizados baseiam-se nos discursos obtidos nas entrevistas realizadas no período de fevereiro a maio de 2019.

Quadro 19 – Categorização das entrevistas com os Coordenadores Pedagógicos

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Percepções e opiniões dos coordenadores pedagógicos acerca da proposta curricular desenvolvida na U.E.	Considerações a respeito: 1.1. da elaboração do Projeto Político Pedagógico;	1.1.1. participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico;
2. Percepções e opiniões dos coordenadores pedagógicos acerca da formação dos educadores no Horário Coletivo	2.1. dos temas estudados no horário coletivo de formação; 2.2. organização HC;	2.1.1. processo de escolha dos temas; 2.2.1. encaminhamento, discussões, organização das reuniões (pautas)
3. Percepções e opiniões dos coordenadores pedagógicos acerca do relacionamento com equipe gestora e professores	3.1. relação da equipe gestora no processo de formação dos educadores da U.E. 3.2. do processo de formação dos professores	3.1.1. relação da equipe gestora com a formação em serviço (participação, apoio, vínculo, clima etc) 3.2.1. obstáculos encontrados no processo de formação dos professores

Fonte: autora (2019)

### 1. Percepções e opiniões dos coordenadores pedagógicos acerca da proposta curricular desenvolvida na U.E

Neste ponto trataremos as percepções dos coordenadores pedagógicos a respeito da percepção e da opinião que têm acerca da proposta curricular desenvolvida nas escolas, destacando os sujeitos que participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico (1.1.)

### 1.1. Considerações a respeito da elaboração do Projeto Político Pedagógico;

#### 1.1.1. Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico

A participação dos educadores, comunidade, gestores no processo de elaboração das propostas curriculares desenvolvidas na U.E. está diretamente ligada à mediação realizada pelo coordenador pedagógico que, face às mudanças curriculares implementadas na rede, vê-se na dupla função de articulador e formador do novo currículo.

Rsss /.../na real? Eu faço, mando para a Diretora e ela revisa. Coloca algumas coisas da direção, eu reviso. Os professores me dão os projetos e planejamentos e eu coloco no Projeto Político Pedagógico. Já tentei várias vezes fazer diferente, mas não dá... "eles" deixam dois dias no começo do ano para fazer "tudo", planejamento, formação dos grupos, avisos, a parte da administração toma um dia... matrícula, é muita coisa!! (CARLOS – CP)

teoricamente a comunidade e os diferentes segmentos da escola participam, mas na realidade é o coordenador pedagógico que dá corpo ao documento, e o PPP é apenas mais um documento no universo da burocracia. (CARLA – CP)

normalmente a gente discutia com um grupo de professores algumas vezes com a participação dos funcionários. Mas volto a dizer que é sempre um documento que está vinculado a uma rede de ensino não dá para você por princípios e práticas que contrariam o ensino que o governo defende, não existe essa possibilidade... (CLÓVIS – CP)

eu e a Direção fazemos o grosso e apresentamos para os professores colocarem as considerações. (CÉSAR - CP)

## **2. Percepções e opiniões dos coordenadores pedagógicos acerca da formação dos educadores no Horário Coletivo**

Neste ponto trataremos as percepções e opiniões dos coordenadores pedagógicos em relação à formação dos educadores no Horário Coletivo (HC), destacando as considerações a respeito dos temas estudados no HC de formação (2.1).

## 2.1. Considerações a respeito dos temas estudados no horário coletivo de formação

### 2.1.1. Processo de escolha dos temas

Toda e qualquer modificação na estrutura ou paradigma curricular afeta a organização, a gestão pedagógica e a dinâmica dos trabalhos desenvolvidos na escola. A dimensão formativa atribuída ao trabalho do coordenador pedagógico, entre os quais destacamos a articulação dos processos pedagógicos e educativos, a formação dos professores e a gestão das condições pedagógicas para o efetivo exercício das ações pedagógicas cotidianas, é afetada pelas políticas públicas educativas na área do currículo. Considera-se neste processo de mudanças paradigmáticas, a revisão dos processos formativos e a necessária escuta das demandas de formação dos educadores. Os excertos apresentam uma realidade diversa das aqui pontuadas.

Não consigo fazer meu trabalho, fico atendendo demandas administrativas, disciplinares e burocráticas /.../eu não tenho tempo de selecionar os textos, acabo utilizando os materiais da DRE nas formações (CLÓVIS – CP)

No final do ano fazemos a avaliação do PEA e eu sugiro na ficha que eles tragam sugestões de estudo. Os temas mais recorrentes são filtrados por mim. (CARLOS - CP)

De acordo com as solicitações da SME e as formações da rede. Normalmente aprofundamos nosso conhecimento sobre o segmento que trabalhamos. Se crianças, falamos sobre alfabetização, intervenções no processo e materiais didáticos; se adolescentes, lemos sobre parte comportamental e conteúdos motivadores. (CARLA - CP)

quando dá tempo eu peço para os professores darem alguns temas para a gente estudar, mas na maioria das vezes eu decido sobre o que estudar /.../quando um professor participa de alguma formação na DRE, reservo algumas reuniões para ele passar para o grupo o que viu. (CÉSAR - CP)

## 2.2. Organização - HC

### 2.2.1. Encaminhamentos, discussões, organização das reuniões (pautas)

As reuniões coletivas de formação são espaços privilegiados para a discussão da prática pedagógica. Configuram um ambiente propício para a reflexão, a busca de soluções dos problemas que surgem no cotidiano e para o compartilhamento de novas metodologias, propostas curriculares, experiências entre outros expedientes. Bem planejadas, constituem-se em um forte aliado no trabalho

pedagógico realizado pelos coordenadores pedagógicos junto aos professores. Os excertos apresentam os mesmos procedimentos de organização.

No final do ano elegemos os temas e a bibliografia que iremos estudar. Separo tudo e organizo as datas das discussões dos temas no projeto que eu entrego à Diretoria de ensino, no começo do ano. O PEA tem sempre alguém, algum professor que anota a reunião /.../tem um caderno pra isso. Nele fica registrado tudo, as discussões, os encaminhamentos, onde paramos tudinho que passa na reunião. (CARLOS - CP)

A organização é definido com o grupo de professores, a partir daí os encaminhamentos são realizados no final do ano. (CARLA - CP)

No final do ano fazíamos o levantamento junto ao grupo de quais seriam as alternativas, as escolhas dos temas, entretanto, a proposta da prefeitura acabava meio que ditando o encaminhamento dos estudos. Estudávamos por demanda, entende? (CLÓVIS – CP)

Alguns professores participam do horário coletivo de formação (JEIF e PEA), mas muitos ficam de fora. Os registros das reuniões são colocados nos livros, todos os dias são registrados, aí os professores que não participam das reuniões podem olhar o que estamos discutindo. Nós organizamos as reuniões no final de cada ano, escolhemos os temas que queremos estudar. Os professores trazem a bibliografia para eu fazer um caderno de textos para o ano. Eu trago os meus. Tentamos adequar ao Projeto Pedagógico, mas as vezes não dá. (CÉSAR – CP)

### **3. Percepções e opiniões dos coordenadores pedagógicos acerca do relacionamento com a equipe gestora e professores**

Este ponto que trazemos à tela é determinante para a garantia do desenvolvimento das atividades escolares. Destacaremos as percepções e opiniões dos coordenadores pedagógicos acerca do relacionamento com a equipe gestora e professores (3.1.).

#### **3.1. Considerações a respeito da relação da equipe gestora no processo de formação dos educadores da U.E.**

##### **3.1.1. Relação da equipe gestora com a formação em serviço (participação, apoio, vínculo, clima etc.)**

O trabalho conjunto realizado por gestores, coordenadores pedagógicos e professores é de extrema relevância para a efetivação das políticas públicas curriculares e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Ainda que suas funções e tarefas desempenhadas sejam distintas, todos os sujeitos trabalham sob os holofotes da gestão e da função pública. Os excertos apresentam relações

dissonantes e comprometedoras, principalmente em relação aos coordenadores pedagógicos e direção.

a direção só participa das reuniões pedagógicas, no início, em situações específicas quando tem que passar algumas informações para os professores... não participa do PEA e nem da JEIF, mesmo eu insistindo. Apoia as decisões que tomamos nas reuniões, se não envolver grana, claro rsss (CARLOS - CP)

muito difícil, não tenho apoio da direção. Os professores saem cansados da sala, não gostam da formação (que hoje praticamente inexistente com o SGP). Vivem fazendo registro, não nos falamos mais. Passei a somente dar informações rápidas, todo o tempo da formação é voltado para registro no SGP (CARLA - CP)

a gente não recebe contrapartida da análise sobre aquela documentação que produzimos, o planejamento que fazemos. A gente analisa tanta coisa, fica sobrecarregado de atender a indisciplina /.../atender às demandas burocráticas da secretaria de ensino, que são muitas e muitos papéis, relatórios, não estudava, muitas vezes, não dava tempo de preparar as reuniões de formação. Uma demanda gera outra demanda. (CLÓVIS – CP)

Importante destacar os problemas que os coordenadores pedagógicos apontam quando a relação com a equipe gestora não é efetiva.

acho que eu acertei muitas vezes, ainda que questões de toda ordem estejam presentes e sejam densas, mesmo as que envolvem aprendizagem, índice de aprendizagem, avaliações externas /.../existia uma parceria com assistente de direção da época e com o outro coordenador pedagógico né, mas eu tinha um pouco de dificuldade com a direção /.../com assistente eu tinha um trabalho integrado, a gente conseguiu se ajudar, se apoiar, mas, às vezes a situação com a direção ficava tensa e o apoio, a estrutura que a gente tentou criar, uma sala adequada, com recursos né!! A gente queria trabalhar neste espaço com os professores, não na sala dos professores. Era difícil!!! (CLÓVIS – CP)

bem, falta engajamento de alguns professores com o que acontece aqui dentro. Eu sei que é puxado, mas não dá para a direção ficar no mundo do livro ponto, das verbas, da manutenção /.../ela precisa estar presente nas discussões que realizamos. O plano de trabalho é da escola e todos devem participar, fica muito na mão do CP tudo isso. Por exemplo: como eu posso discutir sozinho evasão com os professores sem a direção? E quando chega a verba, quem tem que definir as prioridades? (CÉSAR – CP)

### 3.2. Consideração a respeito do processo de formação dos professores

#### 3.2.1. Obstáculos encontrados no processo de formação dos professores

São inúmeras as dificuldades encontradas pelos coordenadores pedagógicos no processo de formação dos educadores. Nos excertos destacamos a falta de tempo para a realização de encontros coletivos entre os professores e a coordenação, a resistência e a falta de motivação de alguns educadores em rever suas atividades pedagógicas, a sobrecarga de atividades dos coordenadores pedagógicos. A esses obstáculos acrescentamos: a falta de investimentos na formação dos educadores; a fragmentação curricular; a formação específica dos educadores (especialistas) etc.

É importante destacar que a falta de suporte pedagógico aos professores, faz com que as rotinas sejam mantidas e os avanços sejam retardados.

tempo /.../não tenho tempo para fazer a formação individual com todos e olha... mesmo no PEA é difícil, não está todo mundo lá. Minha principal dificuldade é essa, tem outras, mas essa é triste, dá um desespero as vezes, me sinto só, no meio do "sanduíche", a "salsicha" dentro do pão /.../ você é espremido de um lado e do outro /.../uma prensa. Vem a direção e diz "melhore isso e aquilo", "os professores não tem gestão de sala de aula", "cadê o documento", "você não vai pro PEA" /.../do outro, os professores, há muita resistência em mudar, se de um lado tem isso, do outro tem a história de /.../"ah isso é besteira", "ah, nunca mudei a aula e continua dando certo", por ai vai, cansa sabe? (CARLOS – CP)

não consigo fazer meu trabalho, fico atendendo demandas administrativas, disciplinares e burocráticas /.../ isso faz qualquer um se sentir em déficit com o trabalho pedagógico e com a formação de professores. Não dá para atender os professores nos seus horários individuais, refletir sobre o planejamento das práticas de sala de aula. O momento que a gente consegui fazer isso, são nos momentos de conselho de classe e que você tem todos os professores lá, você consegue fazer orientações mais pontuais. Mas na rotina do dia a dia o que eu tinha planejado para atender os professores preparar as formações muitas vezes isso não acontece porque eu estava atendendo outras demandas que muitas vezes não são da atribuição do Coordenador pedagógico (CLÓVIS – CP)

motivá-los /.../eles, na sua maioria, resistem a fazer leituras e debates sobre qualquer tema, não gostam de ler, estudar. Normalmente as dificuldades disciplinares de alguns alunos se sobrepõe à formação propriamente dita. (CARLA – CP)

alguns professores que acham que aquilo que você discute não tem aplicabilidade na prática, são receitas prontas, eles não entendem que o professor tem uma parte da autoria no processo (CLÓVIS – CP)

eu acho que é a falta de tempo para a formação permanente com cada um deles, mas também com o coletivo e ai envolve todo mundo. Tem uma coisa que também dificulta a formação, mas tem muito a ver com cada um. Alguns professores são resistentes, não querem discutir os problemas fundamentais da escola e dos alunos. O problema é sempre do aluno e da família, as vezes até da direção e do CP. Os que conseguem enxergar o problema, dizem não saber mais o que fazer... "ah! Já tentei de tudo"... "não tem jeito" e por ai vai. (CÉSAR – CP)

## **5.2. Análise dos Documentos Oficiais**

Analisaremos as propostas curriculares implementadas no município de São Paulo entre os anos de 2001 e 2016, destacando excertos significativos que permitam elucidar a presença da interdisciplinaridade nos programas.

### **A retórica oficial – Currículo e Interdisciplinaridade**

Para a análise das propostas curriculares implementadas na rede de ensino do município de São Paulo entre os anos de 2001 e 2016, selecionamos os seguintes documentos oficiais: O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular e as Revistas Educação 1, 2, 3, 4 e 5 (Marta Suplicy, 2001-2004) Orientações Curriculares (José Serra e Gilberto Kassab, 2005-2012) e Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria e Revisitar, Resignificar, Avaliar e Replanejar (Fernando Haddad, 2013-2016). Buscamos as evidências que marcadamente contribuíram para a abertura ao diálogo interdisciplinar e sua presença nos documentos oficiais destacando excertos significativos que permitam elucidar a presença da interdisciplinaridade nas propostas curriculares oficiais.

Os documentos selecionados trazem descrições teóricas sobre as pretensões políticas e educacionais que deverão ser assumidas pela rede de ensino municipal, como tal, afetam, ainda que de forma indireta, as representações dos sujeitos que as “recebem”, neste caso, professores e coordenadores pedagógicos (público focal da pesquisa). Sujeitos que se veem agenciados pelas narrativas construídas com o objetivo de indicar o funcionamento da rede e o comportamento de seus agentes.

A decomposição dos documentos oficiais selecionados em excertos revela a forma como as partes discursivas concorrem no processo de operacionalização das estratégias de persuasão.

Quadro 20: Estrutura de planificação dos Documentos Oficiais da Rede (2001-2016)

Gestão	Docs. Oficiais	Excertos	Comentários
<p>Marta Suplicy 2001-2004</p>	<p>O Projeto Político Pedagógico e o movimento de reorientação curricular</p>	<p>"A gestão municipal do período compreendido entre 1989 e 1992 deflagrou o <b>Movimento de Reorientação Curricular</b>. Este Movimento foi caracterizado pela problematização de educandos, educadores e comunidade, que gerou as <b>diferentes ações que produziram a Reorientação Curricular da Rede</b>, trazendo <b>modificações</b> do olhar sobre as <b>relações humanas e sobre o conhecimento</b>. Foram realizados neste período os <b>Projetos Interdisciplinaridade</b>, Reorientação Curricular do Ensino Noturno, Grupos de Formação de Agentes Escolares, Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola." (p.04)</p> <p>"A finalidade primeira foi a de estabelecer um ponto de largada comum, ou seja, legitimar a necessidade de colocarem em marcha ideias e <b>ações renovadas nos processos de constituição dos currículos escolares da Rede Municipal</b> um movimento estendido nos percursos particulares das Escolas e, por isso mesmo, <b>em reconstrução permanente</b>. Portanto, a reorientação curricular aqui proposta não pode carregar traços de dogmatismo.(p.08)</p>	<p>A proposta de SME para a rede, parte das experiências de administração popular já vividas (1989-1992). Estão referendadas nos princípios da descentralização, da participação e da autonomia, a eles agregados os princípios da inclusão, da humanização e da cidadania ativa.</p> <p>Referências bibliográficas sobre a temática <b>interdisciplinar</b>: não há</p> <p>Referências bibliográficas sobre a temática <b>Curriculo</b>:</p> <p>VEIGA, Ilma Passos A. ( org.) Projeto Político Pedagógico da Escola – Uma Construção Possível, 2ª ed., SP, Papirus, 1996.</p> <p>ROCHA, Abel Paiva da. Projecto Educativo de Escola – Administração Participada e Inovadora, 1ª ed. Portugal: Asa, 1996.</p> <p>CORTELA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 3ª ed. SP, Cortez, 2000.</p> <p>Referências bibliográficas sobre a temática <b>interdisciplinar</b>: não há</p>
	<p>Revista Educação 1</p>	<p>Não constam referências em relação a interdisciplinaridade</p>	
	<p>Revista Educação 2</p>	<p>[...] <b>articular conhecimentos</b> científicos, filosóficos, tecnológicos e artísticos que respondam a tais necessidades, instigando e alimentando outras necessidades e o prazer pela descoberta." (p.6)</p> <p>[...] o desenvolvimento de conceitos e habilidades cognitivas e relacionais que permitam a construção de conhecimentos e valores visando a autonomia dos educandos para que se insiram no mundo a partir de uma <b>perspectiva transformadora, crítica e criativa.</b>" (p.6)</p>	<p>Referências bibliográficas sobre a temática <b>interdisciplinar</b>: não há</p>

	<p>[...] esta revista, o testemunho vivo de uma política pedagógica que viabiliza a <b>superação da dicotomia ensino-aprendizagem.</b>" (p.01)</p> <p>"<b>As fontes e as mediações que estimulam e viabilizam tais aprendizagens</b> são as condições materiais, tecnológicas e culturais disponíveis na realidade <b>de nossa cidade e que adentram em nossas escolas.</b>" (p.01)</p> <p>[...] os Ceus agregam uma concepção de <b>educação integradora</b> no sentido da inclusão efetiva da cultura e do esporte na construção do conhecimento e na qualidade dos espaços públicos destinados às populações locais. (p.06)</p> <p>"importa que as crianças, jovens e adultos que tenham acesso à educação, sob a responsabilidade do governo municipal, <b>experimentem o desenvolvimento de sua autonomia em todos os níveis</b>, particularmente no intelectual. Essa autonomia implica <b>desenvolver capacidades como: observar, identificar, comparar, relacionar, criticar, abstrair, generalizar e criar.</b> Implica que o educando se torne <b>sujeito do processo de construção do conhecimento</b>, percebendo, desenvolvendo e valorizando sua identidade." (p.11)</p> <p>"o papel social da educação é o de proporcionar as condições para que os educandos possam, a partir do domínio de <b>determinadas capacidades e habilidades, construir conhecimentos e valores.</b>" (p.13)</p> <p>[...] implica que o <b>currículo</b> se construa e se defina como a síntese entre o conjunto de experiências e necessidades (cognitivas, culturais e sociais) a serem desveladas, interpretadas e superadas e os conhecimentos e valores universais necessários para que esse processo se estabeleça. Essa compreensão do currículo nos <b>afasta das concepções que o reduzem à configuração de uma grade curricular baseada em conteúdos e conceitos pré-definidos em função da consideração genérica acerca das fases de desenvolvimento do aluno.</b>" (p.14)</p> <p>"A <b>formação interdisciplinar do educador</b> é imprescindível para produzir sínteses que respondam às necessidades cognitivas do educando. A partir da identificação de necessidades e problemas cognitivos <b>podemos e devemos lançar mão das várias áreas do conhecimento, de forma multi e interdisciplinar</b> visando a construção de conceitos e o domínio de informações. Tal construção de conhecimentos e conceitos permite gerar outras necessidades para que os alunos ampliem a sua capacidade de percepção, abstração e generalização." (p.14)</p> <p>"Formar crianças, jovens e adultos a <b>pensar criativa e criticamente, a produzir conhecimentos e valores que contribuam para a</b> ..."</p>	<p>Referências bibliográficas sobre a temática <b>interdisciplinar</b>: não há</p> <p>Referências bibliográficas na temática <b>currículo</b>:</p> <p>APPLE, M. e BEANE, J. (org). <i>Escolas Democráticas</i>. SP: Cortez, 1997;</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. <i>Documentos de Identidade. "Uma Introdução às Teorias do Currículo"</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.</p>
--	--	---

	Revista Educação 4	<p><b>Reorientação do Currículo</b></p> <p>“romper com a visão de currículo pronto, preso a programas preestabelecidos e sem sustentação na continuidade, bem como, garantir a <b>articulação dos conteúdos que tenham significado para aquela população</b> e que forneçam chaves para a compreensão do mundo.” (p.23)</p> <p>“ romper com o ensino massificado e atender à diversidade” (p.23)</p> <p>[...] <b>organização da escola em ciclos</b> implica uma <b>reformulação do trabalho no conjunto</b> da escola e em cada sala de aula. No conjunto da sala de aula, é indispensável um trabalho coletivo em que <b>educadores de diferentes ciclos, estejam juntos, discutindo e buscando soluções</b> para os <b>problemas de aprendizagem e de ensinagem</b>, tendo em vista o que se busca alcançar com eles ao final de cada ciclo. (p.23)</p>	Referências bibliográficas sobre a temática <b>interdisciplinar</b> : não há
--	--------------------	--	--

	Revista Educação 5	<p>"Fazer valer os ciclos de formação na Rede Municipal de Ensino exige efetivarmos as mudanças no sentido de garantir que o educando e a educanda sejam o <b>foco da construção curricular, rompendo com o esquema tradicional de organização</b> escolar a partir das áreas de conhecimento." (p.20)</p>	<p>Referências bibliográficas sobre a temática <b>interdisciplinar</b>: não há</p> <p>Referências bibliográficas sobre a temática <b>Currículo</b>:</p> <p>SILVA, A.G. Reorientação Curricular na perspectiva crítica e da Educação Popular. SP: 2003.</p> <p>MOREIRA, A.F.B. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990.</p> <p>_____. Currículo: Questões atuais. Campinas : Papirus, 1997.</p> <p>_____. Currículo: Políticas e Práticas. Campinas. Papirus, 1999.</p> <p>LOPES, A. C. e MACEDO, E. Currículo: debate contemporâneo. SP: Cortez, 2002.</p> <p>CARDOSO, SANTANA, BARROS e MOREIRA. Os livros tradicionais de currículo. In: Cadernos CEDES 13. 1984. p. 3-25.</p> <p>Referências bibliográficas sobre a temática <b>Ciclos de formação</b>:</p> <p>ARROYO, Luís Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas. SP: Moderna, 2003.</p> <p>FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas. SP: Moderna, 2003.</p> <p>LIMA, Elvira Souza. Ciclos e formação: numa reorganização do tempo escolar. São Paulo : Sobradinho, 2002. KRUG, Andréa. Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre : Mediação, 2001.</p> <p>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. In: Caderno Pedagógico nº 9. Porto Alegre : SME/PA, maio/2003.</p>
--	--------------------	--	---

"O diálogo entre áreas de conhecimento pode ser feito por meio de modalidades como os **projetos interdisciplinares**" (p.19)

"Se a aprendizagem significativa é concebida como o estabelecimento de relações entre significados, a **organização do currículo** e a seleção das atividades devem buscar **outras perspectivas**, de forma que o conhecimento seja visto como uma rede de significados, em **permanente processo de transformação**; a cada **nova interação**, uma ramificação se abre, um significado se transforma, **novas relações se estabelecem, possibilidades de compreensão são criadas**. Tal concepção pressupõe o **rompimento com o modelo tradicional de ensino**, do domínio absoluto de pré-requisitos, de **etapas rígidas de ensino**, de aprendizagem, de avaliação." (p.21)

"**A aula** deve tornar-se um fórum de debates e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de **conhecimento compartilhado** no qual os aprendizes sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar ideias, tendo a oportunidade de **interagir** com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para **pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm de superar**." (p.23)

"Ensinar e aprender, com significado, **implica interação, aceitação, rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças**, busca constante de todos os envolvidos na ação de conhecer. A **aprendizagem** significativa segue um caminho que **não é linear**, mas uma trama de relações cognitivas e afetivas, estabelecidas pelos diferentes atores que dela participam." (p.23)

"**Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem**

- Potencialidade de estabelecimento de conexões **interdisciplinares** e contextualizações" (p.24)

"Uma vez **selecionadas as expectativas** de aprendizagem, elas precisam ser organizadas de modo a **superar a concepção linear de currículo** em que os assuntos vão se sucedendo sem o estabelecimento de relações, tanto no interior das áreas de conhecimento, como nas **interfaces** entre elas." (p.27)

"**Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade e projetos** são alguns exemplos de tais formulações, que representam **novas configurações curriculares**, privilegiam a **interação** entre escola e realidade e **propõem a inversão da lógica curricular da transmissão** para o questionamento." (p.27)

"O **estabelecimento das relações interdisciplinares** entre as áreas de conhecimento se dá a partir da compreensão das **contribuições** de

Todas as OCs matêm a mesma estrutura na Parte 1 e 2.

Referências bibliográficas sobre a temática **interdisciplinar**: não há

As OCs fazem apenas menção às inúmeras ideias e proposições realizadas para a superação linear e fragmentada de currículo. O tratamento dado à temática **interdisciplinar** superficial

Referências bibliográficas sobre a temática **Currículo**:

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação* (2), 1990:177-229

ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, Maria Jose, ARMY, José (orgs). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. SP: Ática, 1998.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. SP: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

de: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

	<p><b>"Subsídios para reflexões</b> pensar quais concepções e conceitos dialogam diretamente com a questão do currículo numa perspectiva <b>interdisciplinar</b> e da <b>não fragmentação do conhecimento</b>" (p. 16)</p> <p>"É nessa perspectiva que estão pautados os diálogos com a rede municipal neste processo, no sentido de afinar a pluralidade de <b>concepções sobre currículo, interdisciplinaridade, avaliação e ação docente</b>, de modo a construir, potencializar e compartilhar os direitos de aprendizagem como um princípio das decisões do sistema de ensino público, bem como das práticas do cotidiano da escola. (p. 18)</p> <p>"A organização do processo educativo em ciclos de aprendizagem é coerente, e não menos desafiadora, com a perspectiva da gestão democrática, do currículo crítico e emancipatório, da avaliação formativa para a aprendizagem, da <b>concepção interdisciplinar de saberes e de conhecimentos</b>, bem como com a consideração dos educandos e educadores como sujeitos sociais e protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem e de ser e estar no mundo contemporâneo." (p.19)</p> <p>"Nota Técnica nº3 do programa Mais Educação São Paulo, "(...) a organização em ciclos de aprendizagem permite a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva" (SÃO PAULO, 2014, p. 74).</p> <p>"A docência compartilhada no Ciclo <b>Interdisciplinar</b> tem como objetivo o "[...] <b>desenvolvimento de projetos</b>, visando à <b>integração dos saberes</b> docentes e discentes, a partir da reflexão, análise, avaliação e busca de respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes" (SÃO PAULO, 2014, p. 79)." (p.20)</p> <p>"a <b>docência compartilhada</b> é o espaço de vivências iniciais e de aprofundamento da <b>prática interdisciplinar</b>, por meio do desenvolvimento de projetos que compõem o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, sob a mediação e articulação do <b>coordenador pedagógico</b>, que exerce papel fundamental, pois possibilita um <b>olhar integrador das práticas pedagógicas</b> e dos processos de ensino-aprendizagem." (p.21)</p> <p>"Quando o exercício do planejamento, da troca, das reflexões metacognitivas, das publicizações dos trabalhos se dão em conjunto, compartilhando perspectivas, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento de uma intencionalidade educativa <b>interdisciplinar</b>." (p.21)</p> <p>" A construção do currículo numa perspectiva <b>crítica, democrática e emancipatória</b>, por sua vez, deve ocupar todo o planejamento escolar." (p.38)</p>	<p>ção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar</p>
--	--	---

	<p>Revisitar, Ressignificar, Avaliar e Replanejar</p>	<p>"A Gestão Pedagógica é a base da implantação do Programa Mais Educação São Paulo. É por meio dela que as práticas de educadoras, educadores, gestoras e gestores poderão se afinar, cada vez mais, aos princípios e ações propostas no Programa. Destacam-se, entre eles, a efetivação da interdisciplinaridade, autoria, pedagogia de projetos, temas geradores, avaliação para a aprendizagem e avaliação institucional participativa." (p.05)</p> <p>"Propostas de reflexão com a comunidade educativa: Interdisciplinaridade e autoria como fundamento das atividades de formação: reuniões pedagógicas, Jornada Especial Integral de Formação (Jeif), horários coletivos, formação em serviço, entre outros;" (p.05)</p>	<p>Referências bibliográficas sobre a temática <b>interdisciplinar</b>: não há</p> <p>Referências bibliográficas sobre a temática <b>Currículo</b>:</p> <p>FREIRE, P.. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.</p> <p>Referências bibliográficas sobre a temática <b>Avaliação</b>:</p> <p>LUCKESI, C.C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Revista da Ande, São Paulo, n. 10, p. 47-51, 1986, n. 11, 1986, p. 47-49.</p>
--	---	--	--

Fonte: documentos oficiais compilados da Rede de Ensino no Município de São Paulo

Verificamos nos excertos a clara dispersão conceitual existentes nas propostas oficiais acerca dos temas currículo e interdisciplinaridade. Há ainda que se considerar a superficialidade com a qual estes conceitos são trabalhados nos documentos, fato que provoca a criação de obstáculos de ordem epistemológica, metodológica e institucional. Isso sem falar nos entraves causados à formação dos educadores que se veem à deriva quando o assunto é a implementação de um currículo na perspectiva interdisciplinar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Esta tese continua a pulsar vigorosamente nos espaços e nas rotinas escolares, na cabeça e no coração daqueles que vivem e respiram a educação pública. Sujeitos que percorrem caminhos inexatos e difusos, que assumem o risco de experimentar a aventura do desconhecido, os desafios, as "pedras". Para estes sujeitos, não há marcação definitiva, um ponto de chegada previsível, não há como escolher o melhor percurso, todos eles têm ou terão "pedras" pelo caminho. Aí reside a inexistência de um ponto final.

Após estas considerações iniciais, retomaremos a tese central dessa pesquisa que teve com propósito detectar as representações construídas pelos educadores acerca do discurso interdisciplinar presente nas propostas oficiais de currículo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os anos de 2001 a 2016. Considerando este panorama, organizamos nossa discussão analisando as representações dos educadores possuem acerca da temática interdisciplinar presente na rede. Os indicadores obtidos nas entrevistas permitem as seguintes considerações. Do ponto de vista epistemológico, os educadores não foram capazes de efetivar as mudanças paradigmáticas dos currículos escolares, via implementação da perspectiva interdisciplinar. São várias as justificativas, entre elas destacamos as recorrentes: não compreenderam e/ou não souberam como proceder a organização de suas atividades pedagógicas; pelo fato de as proposições curriculares da oficialidade não possuem um corpus crítico de conhecimento (interdisciplinar) capaz de subsidiar a implementação de seus programas; pela precariedade da formação continuada desenvolvidas nas escolas, como também por SME/DRE.

A análise dos documentos oficiais permite-nos destacar que há falta de fundamentação teórica e metodológica capaz de dar assento à proposta interdisciplinar. Nos 8 documentos analisados<sup>34</sup>, o debate sobre currículo e interdisciplinaridade é pífio, raso e, na percepção dos educadores, não se constitui como uma referência capaz de promover mudanças nos currículos e em suas práticas pedagógicas nas escolas e, ainda, não há sintonia entre a proposta e a realidade das Unidades Escolares no que se refere à organização de tempos e espaços. Neste aspecto, os educadores indicam a necessidade de reorganização dos horários dos profissionais de ensino, muitos deles com 2 e/ou 3 jornadas de trabalho encontram dificuldades em participar das formações (na UE e na DRE); a ampliação dos encontros de formação e que estes sejam adequados à realidade e as demandas das U.Es. Importante destacar que estes itens reivindicatórios estão presentes na rede há muito tempo, não sendo desconhecidos das autoridades educacionais.

Os educadores referem-se à inobservância das autoridades públicas em relação à precariedade das condições de trabalho e infraestrutura das escolas, obstáculos que impossibilitam a sistematização de ações e projetos interdisciplinares.

Em alguns discursos é recorrente a rejeição à propostas que não foram submetidas à consulta dos professores e coordenadores e que não admitiram considerar no processo de elaboração de seus programas, as trajetórias exitosas engendradas pelos educadores em suas escolas.

A prescrição curricular da oficialidade, é vista, de forma geral como uma estratégia de manutenção do modelo tradicional, um desafio sob o qual especialistas esforçam-se em manter vivos os mecanismos de

conservação e controle da “realidade” que se dá por duas vias: a manutenção das rotinas (dos processos pedagógicos no interior das escolas, do controle dos resultados e das estruturas sociais hierárquicas das instituições de ensino) e a absorção discursiva dos desafios atuais que impactam o modelo de escola atual face às inovações no campo das ciências e da tecnologia. (LUCKMANN E BERGER, 1974, p.198)

---

<sup>34</sup> O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular e as Revistas Educação 1, 2, 3, 4 e 5 (Marta Suplicy, 2001-2004), Orientações Curriculares (José Serra e Gilberto Kassab – 2005-2012) e Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar e Revisitar, Ressignificar, Avaliar e Replanejar (Fernando Haddad – 2013-2016)

A maturidade retórica dos currículos oficiais na perspectiva interdisciplinar se reconfigura e recontextualiza a cada 4 anos, ganhando corpo na rede de ensino. Há, no entanto, uma dessintonia neste sentido, o que nos leva a questionar o porquê de a interdisciplinaridade ter ganho tamanho status nos discursos oficiais e no interior das escolas. Os educadores, mesmo sem os subsídios necessários, não deixam de testar possíveis mudanças em suas práticas. Muitos alegam terem realizado projetos interdisciplinares com seus colegas e não criticam a proposta, mas a forma como a implementação é conduzida. Já os idealizadores dos programas e as autoridades responsáveis em gerir o processo de implementação da(s) – sempre – “novas” Propostas Curriculares, não promovem os ajustes necessários e históricos que a rede necessita e que são fundamentais para a efetividade dos programas, entre as quais: reconfiguração dos tempos e espaços, formação continuada articulada com o projetos curriculares oficiais, reconfiguração da estrutura dos prédios escolares, valorização profissional do profissional de ensino etc.

Parte das críticas presentes nos discursos dos entrevistados têm como foco o processo de implementação das propostas curricular. Neste item, estão presentes os questionamentos sobre a forma como os governos realizaram a implementação de seus programas. O fato de as mudanças curriculares atingirem diretamente “toda” a população escolar e “todos” os educadores da rede pública municipal, não implica na “total” adesão dos educadores aos modelos curriculares preconizados. O caráter impositivo das políticas públicas educacionais não leva em conta a existência de ambientes próprios nos quais as unidades escolares se desenvolvem e se configuram.

Apesar das políticas públicas curriculares incidirem sobre o ambiente escolar provocando a desestabilização dos currículos, dos projetos e das atividades pedagógicas produzidos pelos e nas escolas da rede, o nível de adesão dos professores varia muito, havendo escolas que mantêm incólume as propostas de ensino nos moldes tradicionais, enquanto outras ensaiam mudanças na direção preconizada pelos programas.

Para os entrevistados, a proposta de interdisciplinarização dos currículos escolares requerida nas políticas públicas educacionais, não se efetivou. São unânimes em afirmar que a compartimentalização dos saberes disciplinares permanece como padrão de organização dos currículos, que os territórios disciplinares permanecem semipermeáveis, preservando suas estruturas,

metodologias e conhecimentos intactos. A interdisciplinaridade configura-se em um interstício disciplinar tênue.

Os resultados obtidos nesta pesquisa são importantes e de caráter complementar com outras tantas produzidas em inúmeras instituições de pesquisa neste país. Nossa fração de contribuição, a "pedra" que compõe a estrada por onde caminhamos.

## REFERÊNCIAS

- ACTON, R.. *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*. Rio de Janeiro: Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001610.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2018
- ARRUDA, A. *Teoria das Representações Sociais e Ciências Sociais: trânsito e atravessamentos*. *Sociedade e Estado, Brasília*, v. 24, n. 3, p. 739-766, set./dez 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0102-699220110003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-699220110003&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 01 jun. 2018.
- BARDIN, L.. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeamento produções*. Vitória: UFES, 2006
- BASSOTO, G. V. *Nanotecnologia e educação: perspectivas para a formação inicial de professores de química*. . PUC-RS: V Mostra de Pesquisa da Pós-graduação, 2010
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T.. *A construção social da realidade – Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2004
- BONETI, L. W., ALMEIDA, N. P., & BELLI, M. J. *Da Universalidade à Singularidade na Ação Educativa*. Curitiba/PR: Ed. Appris, 2017
- BOUTIN, G., GOYETTE, G., & LESSARD-HÉBERT, M.. *Investigação Científica Fundamentos e Práticas*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2005
- BUBER, M.. *Eu e Tu*. 17.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2017
- CHAGAS, V. *Núcleo comum para ao currículos do Ensino de 1º e 2º graus*. Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 74, n.177, p.385-423, maio/ago. 1993
- CARVALHO, E.. *Ética, Solidariedade e Complexidade*. São Paulo/SP: Pala Athena, 1998
- CASTORIADIS, C.. *O mundo fragmentado: as encruzilhadas do labirinto*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992
- CHANG, H.. *Chutando a escada: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2003
- CHERVEL, A.. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Revista Teoria e Educação*, nº 2, p.177-229, 1990.

CORAZZA, S. M.. *Construtivismo: evolução ou modismo?*. Revista Educação e Realidade, jun/dez. p.215-232,1996.

Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CUNHA, L.. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991

D'AMBROSIO, U.. *Transdisciplinaridade*. São Paulo - SP: Palas Athena, 1997a.

\_\_\_\_\_, U.. *A era da consciência*. 3ª ed. São Paulo - SP: Ed. Fundação Petrópolis. 1997 b.

\_\_\_\_\_, U.. *Educação: do conhecimento disciplinar ao transdisciplinar e a questão dos valores*. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/issue/view/347/showToc> Fonte: Ideação. V.10, nº 1 - p. 79-91 Acesso em: 9 de dez de 2018

DELORS, J.. *Educação: um tesouro a descobrir*. UNESCO. 6ª ed. Brasília: Cortez, 2001

DIAZ-ISENRATH, M.. *Máquinas de pesquisa: o estatuto do saber no capitalismo informacional*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Campinas: IFCH-UNICAMP, 2008

E.S.D.. *Estudantes para uma Declaração de Port Huron da Sociedade Democrática*. Texto Eletrônico Original, 1962

FARIAS, J.H.. *Dimensões da matriz epistemológica em estudos em administração: uma proposição*. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012\\_EPQ812.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ812.pdf) Acesso em: 20 de maio de 2018

FÁVERO, O.. *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005

FAZENDA, I.. *Interdisciplinaridade na formação de professores - da teoria à prática*. Canoas/RS: ULBRA, 2006

\_\_\_\_\_, I.. *O que é interdisciplinaridade?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013

\_\_\_\_\_, I.. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011

\_\_\_\_\_, I.. *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores*. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/issue/view/347/showToc> Fonte: Ideação. V.10, nº1, p.93-103, 1º sem/2008. Acesso em: 05 de jan de 2019

\_\_\_\_\_, I. C.. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 11ª ed. Campinas: Papirus, 1994

FONSECA, F.. *Dimensões críticas das políticas públicas*. Caderno EBAPE, v. 11, n. 3, p. 402-418, set./nov., 2013.

FREIRE, P.. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

\_\_\_\_\_, P.. *Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 2001

FULLER, R. B.. *Manual de Instruções para a Nave Espacial Terra*. Porto: Via Optima, 1969

GENTILI, P.. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002

GIL, A. C.. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIROUX, H.. *Poder e resistência na nova sociologia da educação: para além das teorias da reprodução social e cultural*. In: GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1986, p. 31-56 (cap. 2)

\_\_\_\_\_. "Rumo a uma nova sociologia do currículo" In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais – rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 43-53 (cap. 2)

GOMES, D. S.. *Inteligência Artificial: Conceitos e Aplicações*. Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes – V. 01, n.2, Ago./Dez., 2010

GUSDORF, G.. *Les sciences de l'homme sont des sciences humaines*. Paris: Société, 1967

\_\_\_\_\_, G.. *Introcuction aux sciences humanies. Essai critique sur leurs origines et leur développement*. Fonte: UQAC - Université du Québec à Chicoutimi: Disponível em:

[http://classiques.ugac.ca/contemporains/gusdorf\\_georges/intro\\_sc\\_hum/intro\\_sc\\_hu\\_m.html](http://classiques.ugac.ca/contemporains/gusdorf_georges/intro_sc_hum/intro_sc_hu_m.html) 1974 Acesso em: 19 de jan de 2019

HAGUETTE, T. M. F. *Dialética, dualismo epistemológico e pesquisa empírica*. In Haguette, T. M. F. (org.), *Dialética hoje*, Petrópolis, Vozes, 1990, p. 145-75.

JANTSCH, A. B.. *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995

JAPIASSU, H.. *A crise das ciências Humanas*. São Paulo: Cortez, 1993

\_\_\_\_\_, H.. *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976

JENSEN, K., & JANKOWSKI, N.. *Metodologia cualitativas de investigación em comunicaci3n de masas*. Barcelona: Bosch, 1993

JODELET, D.. *O encontro dos saberes*. In.: J. JESUINO, F. MENDES, & M. LOPES.. As representações sociais nas sociedades em mudança (p. 355). Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 2015

LÁSZLÓ, J.. *Psicologia Social Narrativa e a Análise de Conteúdo de Categorias Narrativas (NARRCAT)*. In.: J. JESUINO, F. MENDES, & M. LOPES.. As representações sociais nas sociedades em mudança (p. 355). Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 2015

LIBÂNEO, J.. *Políticas Educacionais no Brasil – Desfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar* (pp. 38-62). Cadernos de Pesquisa V.45 nº 159, 2016

LIMA, A. R.. *A ciência moderna e o processo de disciplinarização do conhecimento: transversalidade na construção de uma educação crítica*. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA3\\_ID4064\\_11092017195600.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA3_ID4064_11092017195600.pdf) Acesso em: 05 fev 2019

LOPES, F.. *A origem da palavra "matemática"* Disponível em: <https://fredlopes.noblogs.org/a-origem-da-palavra-matematica> : Fres Lopes - uideo melhora proboque deteriora sequor. Acesso em 20 de fev de 2019

LOPES, M.J.; MENDES, F.R.P.; JESUÍNO, J.C.. *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2015

MANZINI, E. J.. *Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados*. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista) Acesso em: 05 out 2018

LUCKMANN, T.; BERGER, P.I. *A construção social da realidade*. 2ª ed.. Petrópolis: RJ: Vozes, 1974

MATOS, A.. *Trajetória do Sindicato dos Profissionais em Educação (SINPEEM): 1986-2004*. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=gest%C3%A3o+maluf+e+pitta+educa%C3%A7%C3%A3o&oq=gest%C3%A3o+maluf+e+pitta+educ](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=gest%C3%A3o+maluf+e+pitta+educa%C3%A7%C3%A3o&oq=gest%C3%A3o+maluf+e+pitta+educ) São Paulo/SP: UNINOVE. Dissertação. Acesso em: 19 de dez 2018

MEKSENAS, P.. *Aspectos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire*. In. 1ª Semana de Estudos Freirianos.. Anais 1: 6-15. Joenville: Anais, 2007

MINAYO-GÓMEZ, C.. *Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde*. In: P. GOLDENBERG; R.M.G. MARSIGLIA; M.H.A. GOMES (org.). *O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003

MORAES, M.. *Transdisciplinaridade e educação*. In. Rizoma Freireano. 2010, v.6: Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/transdisciplinaridade-e-educacao-maria-candida-moraes> Acesso em: 11 de agosto de 2018

MORIN, E.. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6.<sup>a</sup> ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002

\_\_\_\_\_, E.. *Para onde vai o mundo?* 3<sup>a</sup> ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012

MOSCOVICI, S.. *A invenção da sociedade: sociologia e psicologia*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011

\_\_\_\_\_, S.. *Psicologia das minorias ativas*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011

NEGRI, A.. *Os conflitos do império*. Entrevistador: Coryntho Naldez, *Jornal da UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ. (p.6-7), 2009

NICOLESCU, B.. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo - SP: TRIOM, 1999

\_\_\_\_\_, B.. *Um novo tipo de conhecimento - Transdisciplinaridade*. 2010. Disponível em: [http://www.cetrans.futuro.usp.br/palestra\\_basarab.htm](http://www.cetrans.futuro.usp.br/palestra_basarab.htm) Acesso em: 10 de dez de 2019

NOGUEIRA, F.. *Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos*. Dissertação. São Paulo/SP: Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2006

PAVÃO, A. E.. *Quanta ciência há no ensino de Ciências*. São Paulo: Ed. UFSCar, 2008

PIMENTA, C.. *Contributos para a elaboração de uma tese interdisciplinar*. *Ideação*. V.10, nº1 - p.63-77. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/issue/view/347/showToc> Acesso em: 14 de out de 2018

POMBO, O.. *Epistemologia da interdisciplinaridade*. *Ideação*. V.1, nº1 - p.9-40. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/issue/view/347/showToc> Acesso em: 10 de jan de 2019

\_\_\_\_\_, O.. *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*, *Liinc em Revista*. v.1, nº1. 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778> Acesso em: 13 de outubro de 2018

POMBO, O., & LEVY, T.. *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa, 1994

RANGHETTI, D. S.; GESSER, V.. *Estruturas curriculares – Inter e Transdisciplinaridade*. Indaia - SC: Grupo UNIASSELVI, 2009

ROSZAK, T.. *A contracultura*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972

SANTOS, A., & RODRIGUES, M. *Interdisciplinaridade e a Ciência da Informação: algumas reflexões*. *IBICT*, v.9, n.1. 2013. Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc> Acesso em: dez de 2018.

SANTOS, B. S.. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2018

\_\_\_\_\_, B. S.. *Um discurso sobre as ciências da transição para uma ciência pós-moderna*. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141988000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007)

Estudos Avançados. Vol.2, n.2. Maio/agosto 1988. São Paulo/SP: Scielo. Acesso em: 21 de dez 2018

SÃO PAULO. Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993. Dispõe sobre a Organização dos quadros dos profissionais de educação da prefeitura do município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo/SP, 1993

\_\_\_\_\_. *Um primeiro olhar sobre o projeto*. São Paulo: Caderno de Formação 01 - Série: ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade, 1990

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar*. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SME/SP. Diretoria de Orientação Técnica. Revista Educação n1. São Paulo: SME/SP, 2001.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Orientação Técnica. Revista Educação nº2. São Paulo: SME/SP, 2001.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Orientação Técnica. Revista Educação nº3. São Paulo: SME/SP, 2002.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Orientação Técnica. Revista Educação nº4. São Paulo: SME/SP, 2003.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Orientação Técnica. Revista Educação nº5. São Paulo: SME/SP, 2004.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4ª ed. Florianópolis, 2005.

SOUZA, P. R.. *Revolução Gerenciada Educação do Brasil 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005

SPINK, M.J.. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf> Acesso em: 13 de maio de 2019

THIESEN, J.S.. *Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p591> Acesso em: 17 de out de 2018

VASCONCELLOS, M.J.E.. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2018

WEIL, P., D'AMBROSIO, U.; CREMA, R.. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. 4ª ed. São Paulo/SP: Summus, 1993

YIN, R. K.. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

YOUNG, Michael; LAMBERT, David. *Knowledge and the future school – curriculum and social justice*. Bloomsbury Academic Publishing, Londres: 2014.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

ENTREVISTA - Professores(as)

Olá... FULANO!

Começo nosso encontro agradecendo a disponibilidade em participar da pesquisa na área da educação. Tenho em minhas mãos um roteiro para que possamos dialogar sobre sua experiência como professor(a) da rede no período de 2001 a 2016. Os entrevistados não serão expostos, justamente para que se sintam à vontade para falar sobre sua vivência na rede. Estamos em um ambiente seguro no qual podemos conversar e explanar nossas ideias da forma que quisermos. Adianto que, para que não percamos o foco, sempre que necessário, retornarei ao meu roteiro, ok? Se necessário for, farei algumas anotações, ok? Tudo bem? Alguma consideração? Fique à vontade... Podemos começar?

<b>Professores(as)</b>	
Apresentação + dados dos entrevistados	
Formação Tempo de atuação na RME Em quais anos/série trabalhou como professor(a) no período analisado? Quantas aulas você tem na semana atualmente?	
<b>ROTEIRO</b>	
Mudanças curriculares	Houve alguma alteração no currículo da escola de 2001 a 2016? Algumas delas referia-se à perspectiva interdisciplinar nestes 16 anos e nas 4 gestões? Quais os materiais de apoio oferecidos aos professores e coordenadores pedagógicos sobre a proposta curricular da PMSP?
Exercício da função	Como foi trabalhar na perspectiva interdisciplinares? Quais as dificuldades enfrentadas na implementação? Como as reuniões coletivas são organizadas, os encaminhamentos, as definições, as discussões etc.?
Implementação do currículo interdisciplinar na escola	Como as mudanças de proposta curricular chegaram às escolas? Foram oferecidos por SME nestes 16 anos formação em programas interdisciplinar aos professores? Como é organizado o horário coletivo? Quem escolhe os temas? Você acha que o conceito de interdisciplinar é praticado nas JEIF/PEA e em sala de aula? Dê um exemplo. Houve alguma modificação (tempo, espaço, currículo) nestes nos 16 anos das 4 gestões?
Resultados obtidos	As metas/objetivos de aprendizagem foram atingidas? Dê um exemplo de um projeto que se destacou.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADORES PEDAGÓGICOS

<b>Coordenadores(as) Pedagógicos(as)</b>	
Apresentação + dados dos entrevistados	
Formação; Tempo de atuação na RME.	
ROTEIRO	
Mudanças curriculares	Houve alguma alteração no currículo da escola de 2001 a 2016? Em alguma delas a visão interdisciplinar esteve presente? Qual a perspectiva curricular adotada pela escola? Como o Projeto Político Pedagógico é feito? Quem participa? Quais os materiais de apoio oferecidos aos professores e coordenadores pedagógicos sobre a proposta curricular da PMSP?
Exercício da função	Como é sua rotina de trabalho e com os professores? Com você define os temas a serem trabalhados nas reuniões de formação com os professores? Como as reuniões são organizadas, os encaminhamentos, as definições, as discussões etc.? Quais são as principais dificuldades que você no trabalho de formação junto aos professores? Como é a relação da equipe gestora com a formação em serviço? (participação, apoio, vínculo, clima etc)?
Implementação do currículo interdisciplinar na rede (política pública)	Como as mudanças de proposta curricular chegaram às escolas? As mudanças faziam referência à interdisciplinaridade? Foram oferecidos por SME nestes 16 anos formação em programas interdisciplinar aos coordenadores pedagógicos?
Implementação do currículo interdisciplinar na escola	Como foi para você trabalhar na perspectiva interdisciplinares? Você acha que o conceito de interdisciplinar é praticado nas JEIF/PEA e em sala de aula? Dê um exemplo. Modificação na organização dos tempos, espaços, currículos) nas 4 gestões analisadas
Resultados obtidos	As metas/objetivos de aprendizagem foram atingidas? Dê um exemplo de um projeto que se destacou.

## APÊNDICE C – EXCERTOS DAS ENTREVISTAS

**Quadro XX – questão indutora nº 1 - O currículo da escola nos últimos 16 anos foi objeto de alguma alteração do ponto de vista curricular?**

<b>Entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos</b>	
<b>Entrevistados</b>	<b>ESCOLA1</b>
Alane	<b>Sim, lembro mais do Kassab, recebemos as Orientações Curriculares.</b> Lembro porque tivemos que fazer o planejamento com as Ocs. O O Haddad também deu uns cadernos para os professores, mas os dois <b>eram difíceis de seguir para fazer o planejamento porque não tinha muito a ver com a nossa realidade, mas ajudou de certa forma, os planos praticamente prontos, a gente organizava os planejamentos de acordo com o que estava lá.</b> Tem sempre uma reunião no início do ano que tem um tempo para a gente fazer isso. Aqui na escola a gente se reúne por área e faz.
Alda	<b>Sim,</b> conforme vai mudando o governo alguma coisas muda sim... Por exemplo, os ciclos, no meu caso. A Alfabetização de 2 para 3 anos, o nome dos ciclos.
André	<b>Eu lembro da última do Haddad,</b> não lembro que foi o passado... "teve" mudança... [pausa], eu lembro ... [pausa], lembro que "teve" mudança no material, mas não me recordo bem...
Carlos	Entrei era a Marta, depois Kassab (observação – em nenhum momento C1 considerou a gestão José Serra). Quando entrei era tudo novo para mim. <b>Fui perceber quando mudou na gestão Kassab. A diferença no currículo... recebemos as Orientações Curriculares, cada disciplina tinha a sua, praticamente o currículo, tinha tudo, todos os saberes, objetivos, as expectativas de aprendizagem.</b> Tivemos que fazer os planos conforme as Orientações... o livro, o caderno de orientações era direcionado para cada uma delas. Não me lembro de nada novo [Haddad]. Tinham as expectativas... não chamavam mais de objetivos, mas isso não significou uma "mudannça", para mim, ficou tudo igual. Ficou mais fácil fazer o planejamento porque já havia uma organização. Antes tínhamos que ficar meio que debatendo um com o outro... aí cada um faz o que quer, entende? <b>Também não sei se todo mundo está fazendo igual o que estava lá [nas OCs]. Você acaba falando a mesma língua, mas ela não é sua e não é do aluno, também não é do grupo. Fica tudo bem "bonitinho", "fechadinho", sabe! "Arrumadinho" conforme o governo quer. Todo mundo meio igual. Mas ... será que tem que ser assim?</b> O Haddad mudou os ciclos de dois para três (o ciclo de alfabetização, um interdisciplinar no meio e o final foi o autoral). A diferença, pra mim, foi o interdisciplinar e o autoral. Ele colocou a docência compartilhada no ciclo interdisciplinar e no autoral ele colocou o TCA, um trabalho que o aluno tinha que apresentar no final do ciclo, tipo TCC.
<b>Entrevistas</b>	<b>ESCOLA 2</b>
Benedito	<b>Sim, muitas mudanças, mas não são "fortes", quer dizer, não mudam a essência do que fazemos. Tem uma coisa nova, um detalhe aqui e ali que colocam, mas não altera o nosso modo de agir ou de fazer o planejamento de nossas aulas.</b>
Beatriz	<b>Não percebi "mudannnças", instituíram os ciclos... o SGP... nada demais, no meu modo de ver.</b>
Bruno	<b>Mudanças profundas não... eu continuo a dar aula e fazer meu planejamento do mesmo jeito.</b>
Carla	Pequenas alterações... algumas mudanças... espaço para trabalhar a Cultura Afro brasileira, a questão de gênero, sustentabilidade.
<b>Entrevistas</b>	<b>ESCOLA 3</b>
Denis	<b>A proposta do Haddad eu acho... ficou um pouco parecida com a do Kassab, não mudou quase nada...</b>
Décio	Várias vezes!!! Eu participei de algumas reuniões para compor esse currículo na administração do PT no governo do Haddad pela DRE São Mateus, em Língua Portuguesa Eu fiz a formação dessa implantação a implantação dos currículos né!! Dos cadernos

	de apoio e aprendizagem com os alunos governo Haddad
Denise	<p><b>Na minha área foi a inclusão da língua inglesa para fundamental 1, esta é a grande mudança</b></p> <p><b>A preocupação com a educação integral, eu acho bastante importante e da forma como foi construída durante aquela gestão [Haddad] foi pelo diálogo com muitos professores da rede.</b></p> <p>A preocupação de não excluir um currículo pelo outro e sim de resgatar, rememorar e de complementar o currículo</p> <p>Todas as reuniões eram nessa perspectiva de o que se pensava o que era necessário alterar de que maneira alterar mas sem ter o apagamento né! Algumas vezes as pessoas fazem o apagamento do que foi produzido anteriormente e parece que saiu do zero. Pelo menos quando eu participei tinha este caráter.</p>
Clóvis	<p>Em 2010, ano que assumi o cargo de coordenação, a gente começou essas discussões sobre o currículo e aí tinha a adequação, a transposição para gente fazer. O currículo da unidade respeitava as características de uma perspectiva de você fazer um trabalho já interdisciplinar entre as áreas do conhecimento. O que aconteceu de maneira muito mais fácil no ensino fundamental 1, tinha um professor só <b>O Ensino Fundamental 2, dentro da perspectiva da construção do conhecimento, a gente conseguia ver o aluno como sujeito desse processo, mas ainda havia uma fragmentação do conhecimento nas áreas</b>, em momentos pontuais fazíamos uma integração entre as áreas na perspectiva de um trabalho um pouco mais interdisciplinar.</p> <p><b>A gente começou a discutir as questões do ciclo, né... quando você começa a pensar numa perspectiva de não fracionar por ano, isso não significa que na prática ela [interdisciplinaridade] seja realizada, que aquele currículo que a gente realiza, que é pensado para rede como um sistema de ensino se dá dentro da escola realmente ...algumas coisas você consegue transpor e fazer acontecer outras não.</b> Quando você fala do currículo que a gente idealiza, pode ser diferente daquele que idealizam para você Quem idealiza? <b>Eu acho que a rede pensa um currículo, né? Com embasamento teórico em algumas práticas. Muitas vezes essa transposição, ou melhor, na maioria das vezes ela não é literal. Muitas vezes o currículo real não contém a interdisciplinaridade.</b> Era mais fácil, aos meus olhos, falar sobre a interdisciplinaridade, a gente dava esse nome porque as disciplinas participavam dos projetos, mas os projetos eram temáticos!!!</p>
<b>Entrevistas</b>	<b>ESCOLA 4</b>
Elaine	<b>Ah, bastante! Desde que eu entrei na prefeitura muita coisa mudou. Todo ano muda pra falar a verdade! A gente muda, vai agregando experiência, um projeto que você faz e dá certo, você repete, se der errado... tem que mudar para a próxima. Também tem o projeto da escola que tem a ver com os projetos da DRE... tem ainda os projetos que veem da prefeitura, do MEC...</b>
Eduardo	<b>Não diria que mudou... não percebi mudanças estruturais do tipo mexer em algo significativo, sabe!!! A gente continua com o currículo fragmentado em disciplinas, digo isso por que de uns tempos pra cá a gente viu a instituição dos ciclos e achamos que algo poderia mudar, mas não mudou, na minha opinião piorou porque a proposta foi entendida de forma errada. Tem professor que se o aluno não aprender o que tem que aprender no ano tal, passa para o próximo e tudo bem... a força fica para depois.</b>
Elis	<b>Muda toda hora... estou na rede há 12 anos e de lá para cá muda a proposta quando muda o governo.</b>
César	<b>Sinceramente não observei grandes mudanças... aqui na escola, muitas práticas são mantidas há anos. Difícil convencer o professor a mudar sua rotina e eu entendo... imagine que ele tem que mudar as coisas a cada nova gestão... de verdade, eles [professores] superam os problemas por conta própria, muitas vezes nem tem a ver com o pedagógico, mas com a indisciplina. A verdade é que os conteúdos não mudam, eles sabem dar aula, mas a sociedade muda, a política muda e aí, se ele [professor] for entrar na onda, vai ficar perdido... pra quê? Para daqui 4 anos a coisa mudar de novo?</b>

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

**Quadro XX – questão indutora nº 2 - Quais os materiais de apoio oferecidos aos professores e coordenadores pedagógicos sobre a proposta curricular da PMSP?**

<b>Entrevistados</b>	<b>ESCOLA 1</b>
Alane	Não [receberam]. Tem vezes que chegam livros aqui, mas não são da diretoria, da secretaria de educação. São de autores da área da educação, aí fica na nossa biblioteca pra quem quiser retirar. <b>Sim... lembrei dos cadernos de área, ainda tem.</b>
Alda	<b>Olha, eu lembro das Orientações Curriculares, do caderno de apoio, dos livros infantis que chegaram na escola. Eles mandam também, mas não muito, livros para a biblioteca dos professores, para todas as áreas.</b> Não consigo ter tempo para ler...
André	A prefeitura deu de suporte... lembro que chegou material, chegou, mas... eu lembro vagamente... Hummm! Chegou de pedagógica um pra cada um... um pra cada professor... então, lembro de ter recebido, mas não lembro quais, qual gestão que foi. Em alguns momentos, no horário coletivo, para quem fazia PEA/JEIF, mas eu não fazia, então não sei direito dos materiais.
Carlos	<b>Sim, cadernos de subsídios, revistas, textos...</b>
<b>Entrevistas</b>	<b>ESCOLA 2</b>
Benedito	<b>Manuais de orientação curricular, sendo que vários deles podem ser acessados no Portal da Prefeitura de São Paulo.</b>
Beatriz	<b>Que eu me lembre... Orientações Curriculares, Orientações didáticas, Livros para a biblioteca da escola, livros para as crianças... recebemos um caderno de subsídio para trabalhar no ciclo.</b> Foram vários... ainda chegam, mas a gente não dá conta!
Bruno	Eu recebi as Orientações Curriculares da minha área... alguns livros mais específicos...
Carla	<b>Não houve uma apresentação formal dos fundamentos das propostas curriculares, além disso, não houve explicação! O material chega e pronto!</b>
<b>Entrevistas</b>	<b>ESCOLA 3</b>
Denis	Durante esse período de 2001 a 2016 vários materiais... para falar a verdade eu tenho alguns materiais, o livro laranja era na verdade mais para a contextualização curricular, uma série foram cinco livros de geografia. Não eram propostas, não eram especificamente didáticos, propunham ao professor atividades aos alunos. Na gestão da Marta a gente fazia curso no Instituto Paulo Freire, fiz um monte... O Kassab pegou muito mais essa questão de Educação Especial do que na questão curricular, <b>pra falar a verdade, não é porque eles falam de currículo que eles tenham escutado os professores, de fato já vem meio que pronto! A estrutura da rede eu acho que não é importante... não era uma preocupação tão grande para o currículo</b> , a coisa começa a mudar com o Haddad, a preocupação né! Ai recebemos os cadernos de orientações de como é sugestão do que você tem que ser realmente seguir né!
Décio	Sim, Orientações Curriculares, os Caderno de Apoio e Aprendizagem do aluno e do professor... uma série de cds bem interessantes para estudo.
Denise	Algumas formações, alguns cursos nessa direção... Para a língua inglesa chegou um acervo de paradidáticos... esse material chega sem que eles dessem formação sobre ele... então não sei de que maneira ele está sendo utilizado na rede <b>Elas [OCs] dão um norte, naquele momento as pessoas vão dar a mesma aula em todas as escolas que eu acho que tem que ter orientação mesmo porque até hoje eu vejo ainda professores que segue o mesmo currículo eu acho um absurdo, na minha opinião eles passam a seguir um projeto político pedagógico sim, sim ...de frente ...eles seguem certo</b>
Clóvis	<b>As Orientações Curriculares, os Subsídios do Programa Mais Educação, tinha a revista Magistério, as cadernos dos professores e dos alunos com atividades... material tinha.</b> Chegavam livros paradidáticos bem legais, livros infantis para cada ano do ensino fundamental I... São materiais fundamentais para a prática dos professores e para trabalharmos as formações
<b>Entrevistas</b>	<b>ESCOLA 4</b>
Elaine	Eles mandam Orientações, recebemos livros para estudar, caderno de aluno e de professor... na internet tem um monte de material, no site d prefeitura.
Eduardo	Recebemos Caderno de apoio para o professor trabalhar em classe, quase igual aos que recebemos no Estado, a mesma proposta. <b>Recebemos as Orientações curriculares, aliás não era uma orientação curricular, era o currículo para a gente fazer os planos de ensino, eu vi assim. Alguns professores gostaram porque com esse negócio dos ciclos, acabaram organizando para eles o que dar no ano letivo.</b> Recebemos também revistas, livrinhos com subsídios para trabalhar no ciclo interdisciplinar e autoral.

Elis	Eles mandam sempre material para a gente estudar. Quando ingressei na prefeitura eu recebi o material do Kassab, foram vários livros, todo ano tinha um para cada área, depois continuou com o Fernando Haddad.
César	<b>Tivemos bastante materiais... tinha Orientações Curriculares, Cadernos do professor e do aluno para trabalhar nas aulas, tinha o caderno de subsídios do Mais Educação SP... muito material, Ajudou a organizar os planos de ensino dos professores.</b>

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

**Quadro XX – questão indutora nº 3 - Como as mudanças de proposta curricular chegaram às escolas?**

<b>Entrevistados</b>	<b>ESCOLA1</b>
Alane	Só lembro de duas. Chegaram e entregaram pra gente na Jeif. A coordenadora entregou e disse que teríamos que estudar no horário coletivo porque era para fazer os planejamentos seguindo as orientações do livrinho
Alda	<b>Chegam no começo do ano geralmente, a coordenadora passa na reunião do início de ano. A gente começa o planejamento da semana de planejamento e ela passa as novidades. Nós aplicamos nos planos que vêm de SME.</b>
André	<b>A Coordenação disse que os planejamentos deveriam ser feitos de acordo com o material, início do ano a gente iniciava o planejamento, mas eram dois dias para fazermos. Cada um o seu.</b> O material chegava depois, a gente fazia com a nossa experiência, a coordenação pedagógica não dava nenhuma orientação específica, acho que nem tinha !!! Mesmo depois que o material chegava eu não recebia orientação. Não conseguia trabalhar em cima do material. Os planejamentos eram devolvidos igualzinho ao que fazíamos...sem nenhuma consideração... tínhamos mais de 60 professores, na JEIF/PEA, uns 30 ... manhã e tarde...
Carlos	Quando tem mudança de gestão, ai muda. Eles [DRE] fazem uma reunião para apresentar o pessoal novo e a gente fica esperando as mudanças. Elas não chegam na hora, demora um pouco pra chegar na escola, vem sempre, pelo menos as que eu peguei [mudanças curriculares] em caderno, livro, texto... <b>algumas gestões têm formação para os coordenadores pedagógicos, mas a maioria que peguei... não teve. Nós ficamos na "berlinda" [coordenadores] com os professores rsss.</b>
<b>Entrevistas</b>	<b>ESCOLA 2</b>
Benedito	Em geral, a DRE realiza várias reuniões com a equipe gestora que, depois, traz para a escola.
Beatriz	<b>A coordenação informa quando tem mudança, às vezes a direção chama para entregar algum material mais específico.</b>
Bruno	Como eu disse, não teve mudanças grandes no currículo, mas <b>o que vem da Diretoria a gente fica sabendo. Quando tem algum projeto mais pontual pra gente desenvolver a coordenação avisa, as vezes até a Direção avisa...</b>
Carla	<b>Os coordenadores recebem as informações das Diretorias Regionais de Ensino e implementam nas escolas.</b>
<b>Entrevistas</b>	<b>ESCOLA 3</b>
Denis	Via coordenação pedagógica... na semana de planejamento. Pra falar a verdade, não é porque eles falam [SME/DRE] que eu escuto... <b>os professores, de fato já vêm meio que prontos para dar o que a rede quer, mas não são eles que, geralmente, fazem o material, não é o professor, né!!</b> A partir do Haddad começa assistir a preocupação com o currículo. <b>Mas as pessoas [professores] vão dar a mesma aula em todas as escolas ... eu acho que tem que ter opinião!!! Até hoje eu vejo ainda professores que seguem currículo... eu acho um absurdo minha opinião... Eles seguem o projeto político pedagógico sim, sim, de frente!!!!</b>
Décio	Primeiro passa pela gestão. Ai os professores vão para a formação.
Denise	<b>Muitas vezes a formação realizada na escola não cria mecanismos de mudanças na prática. Na verdade, elas se repetem, não vejo mudanças.</b> eu sou uma pessoa que eu busco pelas coisas então busco os mecanismos de divulgação, eu posso ler na internet... eles [SME/DRE] geralmente disponibilizam cursos. <b>Muitas vezes esses cursos saem do horário de trabalho, mas podem ser feitos no sábado e aí vai depender da postura do professor</b> <b>eu participo de grupos no Face, no WhatsApp... alguns curso têm uma quantidade de vagas e tem que correr para se inscrever... tive alguns embates aqui dentro da escola...</b> as pessoas falam "nossa !!!! Mas como que você faz tanto curso e para mim não tem nada???" <b>Eu busco disponibilidade, faço adequações de horário para participar, às vezes eu faço a noite... trabalho o dia inteiro ainda vou à noite ... são escolhas pessoais...</b> As pessoas [professores] às vezes enxergam o aprendizado como via de mão dupla, dizem "eu só vou se o curso pontuar"

Clóvis	<p>No início do ano, na reunião de organização do ano, SME e as diretorias regionais de ensino se reunião com as escolas, então sempre houve um departamento voltado para as questões pedagógicas. Então tinham os assessores externos e tinham os assessores internos, tinham as reuniões em que a gente ia se apropriando dos documentos da rede, das propostas. <b>Ofereciam cursos, a gente era convocado, outros cursos a gente fazia a inscrição ...fora do horário de trabalho, mas sempre houve uma proposta de formação para os CPs nas diretorias regionais de ensino.</b> A qualidade da formação às vezes não atendia as nossas necessidades, umas vezes sim, né!!! <b>Quando dizia respeito à apropriação de documentos sempre ia lá estudar o documento, mas quando você fala de uma formação mais qualificada... às vezes ficava dizendo assim... "como é que fica a minha situação [de CP] com os professores nesse momento? Como vou multiplicar a propostas na escola? E aí cabe o CP convencer os professores está convencido de que aquela proposta é a melhor proposta</b></p> <p><b>Mas é interessante saber que é uma proposta que vem de SME e então não cabe opinar ou você faz um projeto muito especial (algumas poucas escolas da rede conseguem isso) ou você tem que aplicar. A formação não é para atender o professor, é para cumprir o currículo estabelecido por SME tem que ser cumprido, tem que fazer acontecer, tem que aplicar a proposta, ela é explícita!!!</b></p> <p><b>Referiam-se a interdisciplinaridade, um conceito embutido e desafiador... fazer uma propostas de interdisciplinaridade na rede, mas nunca veio como uma política pública capaz de romper as barreiras das áreas do conhecimento</b></p> <p><b>Como dar uma formação desafiando a rede? O desafio de se criar práticas dentro da escola a partir do currículo estabelecido por SME, era uma política pública que a gente não soube, não sabe fazer... você quer fazer acontecer...</b></p> <p><b>Como eles [SME/DRE] podem te dar uma perspectiva interdisciplinar dentro de uma organização seriada, então que digam como... alguma coisa tá errada!!! Nunca veio uma proposta realmente que implementasse essa perspectiva interdisciplinar que levasse a implementação disso para você fazer. Como que ficou essa definição de Interdisciplinaridade? De conhecimento não fracionário? A gente não faz essa escolarização do conhecimento?</b></p> <p><b>Eu entendo que a interdisciplinaridade é você ver o conhecimento considerando todas as perspectivas que estão embutidas ali, então os professores de diversas áreas discutem aquilo, aquela competência, a partir da perspectiva da sua área, mas considerando o conhecimento como <b>tudo</b>, assim no trabalho interdisciplinar você vai trabalhar, por exemplo, a temática do meio ambiente, eles colaboram com o estudo discutindo a questão do meio ambiente, eu vou fazer uma leitura de gráficos, eu vou fazer de dejetos no rio, eu tô falando de uma perspectiva de análise dos impactos ambientais, daqui um mês eu também estou analisando quanto que de lixo é demandado para aquela comunidade, entende? E aí eu posso estudar história do Rio X, o significado do Rio X para aquele contexto, então ele quer dizer todas as áreas do conhecimento de uma forma integrada Vamos fazer uma análise crítica daquilo. A história da matemática e geografia uma leitura cartográfica daquele mapa na representação</b></p>
<b>Entrevistas</b>	<b>ESCOLA 4</b>
Elaine	Você está falando da prefeitura, do governos? O coordenador passa pra gente nas reuniões coletivas. Eu participo do PEA, geralmente é nele que a gente fica sabendo sobre as mudanças. <b>Participo das formações, mas não é sempre que eu consigo participar, dependendo da dispensa de ponto.</b>
Eduardo	<b>Chegam pela Coordenação, ele nos informa sobre as deliberações de SME.</b>
Elis	<b>Chegam via SME: livros para o professor, livro para os alunos, cadernos didáticos para realizarmos atividades em classe, cadernos de orientações, revistas...</b>
César	As informações são fornecidas pela Direção. Não tenho acesso ao email da escola, assim fico na dependência dela [direção] informar. Então, quando tem uma reunião na diretoria de ensino, a gente é informado e vamos aos cursos de formação ou pegar material na DRE, as vezes.

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

**Quadro XX – questão indutora nº 4 - As mudanças faziam referência à perspectiva interdisciplinar? Caso afirmativo, sentiu dificuldade?**

Entrevistados	ESCOLA1
Alane	Eu me lembro ... as duas [Kassab e Haddad]. <b>Nossa!! Foi bem difícil. Cada um fica na sua. Os professores, não dá tempo de pensar junto, bolar um projeto, uma atividade. As vezes a gente pensa em chamar um professor, por exemplo, de português pra fazer alguma coisa junto e o cara não quer, não tem tempo, sei lá, difícil.</b>
Alda	<b>Sim, todos eles fazem, desde quera fazer junto, sabe entrei na rede. É que tem horas que eles chamam de projeto. Tem também a dificuldade de encontrar um professor que queira bolar um projeto em grupo.</b> Eu não sinto dificuldade, compreendo a interdisciplinaridade, a pluri, mas o difícil é o aluno aceitar, tá acostumado a receber tudo de mão beijada e se a gente vem com trabalho em grupo, sempre tem um que leva a pior, às vezes funciona. Você pede pesquisa... eles copiam... faz um debate, sei lá, eles brincam...
André	[pausa longa...]... não lembro... não lembro... não lembro, mas acho que sim, porque <b>ouvi falar nesse nome na rede, meus colegas... [pausa...] ouvi com nomenclaturas diferentes, os ciclos... alfabetização, interdisciplinar e autoral. Não lembro quando isso ai foi implementado.</b> As vezes, em reunião pedagógica, os professores mencionam o termo, acabam falando ... não lembro especificamente da coordenação falar, mas é um termo comum nas escolas.
Carlos	<b>Mudança só no discurso... efetivamente não percebi mudanças na escola e no projeto pedagógico, os professores que desenvolvem trabalhos interdisciplinares, continuam fazendo, principalmente no Fundamental I.</b> Eu tenho dificuldade em trabalhar a interdisciplinaridade, imagine orientar os professores nesta direção?
Entrevistas	ESCOLA 2
Benedito	<b>Sim..Eu acredito que, em geral, o professor generalista trabalhe em uma perspectiva interdisciplinar. Isso é facilitado pelo fato de ele trabalhar com (quase) todas as áreas do conhecimento. Já o especialista para trabalhar nessa perspectiva precisam se integrar com outros.</b>
Beatriz	<b>Todas elas... eu tive não, eu tenho muita dificuldade em colocar em prática a interdisciplinaridade, não entendo como é para fazer!! [pausa...] quer ver? Eu tenho que fazer com outra disciplina, mas não consigo me reunir com o professor! Até dá para "bolar" alguma coisa para trabalhar junto, mas na hora de por em prática... não acho que acontece do jeito que a gente combinou.</b>
Bruno	<b>Desde que entrei na rede a inter aparece para a gente trabalhar com as outras áreas. As vezes dá, as vezes não dá. Eu não tenho dificuldade em trabalhar com outro professor, desenvolver projeto com outras áreas, mas não depende só de mim, precisa ter organização para isso acontecer, a gente precisa ter tempo para fazer acontecer, acompanhar o projeto, entende?</b>
Carla	Apenas uma formação eu lembro de ter ouvido. <b>Não trabalhamos com a perspectiva interdisciplinares. Apenas discutimos a proposta da rede, mas isso não quer dizer que um ou outro professor não faça a interdisciplinar. Regra geral, não existe interdisciplinaridade na escola</b>
Entrevistas	ESCOLA 3
Denis	<b>Não tinha muito fundamento ou subsídio para a prática interdisciplinar, a gente tentava fazer a interdisciplinaridade... também com os nossos colegas... Nem sempre isso acaba acontecendo, no final das contas então... na prática, às vezes, não condiz com o que tá escrito. Como eu te falei, eu acho que ela [interdisciplinaridade] estava muito no começo naquela época, hoje até acho que as pessoas estão adaptados</b> Falavam sobre interdisciplinaridade todas elas, algumas mais outras menos. Eu acho que hoje... mais ou menos...Eu acho que muito mais hoje, né!!! <b>Apesar de não concordar com algumas coisas a respeito da interdisciplinaridade, vejo nos livros e nos materiais da rede sempre falarem na junção das disciplinas. Como partir do real... de você levar em conta a história do aluno... a gente fez isso.</b>
Décio	Não achei aqui essas mudanças... é que eu também fiz outros cursos, eu sempre trabalhei Interdisciplinaridade, mas fora currículo da cidade, fora da prefeitura. <b>Sempre faço práticas interdisciplinares, mas com no máximo dois professores, não dá pra fazer com todas as áreas, dá para fazer alguma coisa por ano... não é uma coisa que seja comum, entendeu?</b> Aí você tem a coordenação para fazer isso.

	<p>Então eu acho que o grande impedimento para a implementação de um projeto interdisciplinar é realmente o horário!!! O projeto toma tempo, você não consegue cumprir aquilo que você tem que cumprir na tua matéria entendeu?</p> <p>A infraestrutura... não tá pegando a internet, tive que mudar... levo eles [alunos] para lá [laboratório de informática] para ter aula e o negócio não funciona!!! Não funciona wi-fi, não funciona tablet. Perdemos um tempo enorme da aula, planejada, é bom dizer!! Aí você tá cansado de dizer que precisa de material... nós professores, do fundamental II, a gente faz um monte de coisa prática dar certo, mas...</p> <p>Aí você tem que ficar fazendo suas estratégias, todos os tipos, para que todos [alunos] participem, mas atender todos é difícil!!! Quase impossível, mas a gente tenta ao longo do ano contemplar tudo para que você possa ver as habilidades deles se desenvolverem.</p>
Denise	O material na formação sim... a questão da interdisciplinaridade sempre foi trabalhada, <b>tem materiais de referência para você construir seu planejamento seu plano de aula, eles estão na Rede [internet – CEDOC]</b> estão lá no site até o histórico dos antigos eles mantiveram lá e eles fazem essas referências
Clóvis	<b>O conceito de interdisciplinaridade fala sozinho... tá lá [nas propostas], acho que não é esquecido, eu acho que a gente não conseguiu transpor para prática de sala de aula, nem organizar o currículo neste sentido. O currículo hoje ele é por competências... tá disfarçado...o que as áreas podem trabalhar que seja interdisciplinar??? Cada uma vai trabalhar dentro da sua área, não trabalho o conjunto do conhecimento. Como seria a interdisciplinaridade se os projetos tinham que estar de acordo com as orientações curriculares... uma perspectiva curricular por competência? Sim... respondendo sua pergunta taxativamente, senti e sinto.</b>
Entrevistas	ESCOLA 4
Elaine	[pausa] ...não lembro... especificamente da "inter"??? A gente começou a estudar um livrinho que falava sobre o ciclo interdisciplinar, mas não fomos até o final. Eu não dou aula para o fundamental II... a gente trabalha com a inter no fund. I... não tenho dificuldade, não!
Eduardo	<b>Como eu disse, recebemos subsídios, ou melhor, o livro com subsídios para trabalharmos com a inter e a autoria. Aliás, foi bastante difícil e ainda é, fazer o projeto de autoria. Dizer que trabalhamos com a inter no ciclo interdisciplinar, é questionável, eu não consigo, falo por mim. Impossível fazer inter com tantas turmas e com uma carga horária de 50 horas, com duas escolas!!! Senti e sinto dificuldade, acho que até questiono se o errado sou eu ou a insistência em colocar uma coisa impossível sem pensar antes, no que é possível... não conseguimos garantir o mínimo para que os professores tenham condições de exercer um trabalho de qualidade. Veja, o problema não está em trabalhar interdisciplinarmente, eu acredito na proposta, mas não na escola do jeito que ela está organizada.</b>
Elis	Não lembro de nada específico, quer dizer, significativo, somente a mundança que teve na organização dos ciclos, um deles passou a ser Ciclo Interdisciplinar e tinha a docência compartilhada no 6ºano. Eu sinto dificuldade em trabalhar a inter, não sei com fazer isso.
César	Algumas sim... quer ver... <b>As Ocs [Orientações Curriculares], o caderno de subsídio do Mais Educação falam bastante da interdisciplinaridade, aliás muito se fala sobre ela, mas eu não sei direito ainda com fazer isso acontecer, às vezes até fico pensando que fazemos, nos projetos, por exemplo, mas ai fico em dúvida, porque nas aulas, não vejo a interdisciplinaridade acontecendo, cada professor continua no seu quadrado!</b>

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

**Quadro XX – questão indutora nº 5 - SME ofereceu curso de formação vinculados às propostas curriculares? Você participou? O que achou da formação?**

<b>Entrevistados</b>	<b>ESCOLA1</b>
Alane	Teve curso, mas não dava para participar por causa do horário, mas eu não sei sobre o que era. Não me interessei. Sei que teve de cultura corporal, drogas, mas interdisciplinar.... não sei. Eu não consigo participar das formações, infelizmente!
Alda	Eu participei do PIC, fiquei com uma turma dos alunos retidos do 4º ano. Tivemos formação sim. A gente viu como trabalhar de forma diferente com esses alunos. Não consegui participar de outros cursos na rede, teve, mas não deu pra ir. <b>O problema é que não tem dispensa de ponto e a gente que tem uma classe inteira não consegue substituta pra ficar no lugar, tem falta de professor, cada ano piora isso.</b>
André	Em algum momento teve... preciso lembrar... mas não era interdisciplinar, era cada um com a sua matéria.
Carlos	Olha, eu participei de todas as formações para os coordenadores pedagógicos na

	rede desde que assumi a coordenação... Na gestão do Haddad eu participei da elaboração de um documento sobre a interdisciplinaridade... não lembro o nome... pera... eu tenho aqui uma cópia... que pena, não sei onde deixei, mas era sobre o currículo interdisciplinar, a gente discutiu em algumas reuniões na DRE e no CEU Butantã. Redigimos o documento na rede. Foi ótimo...
<b>Entrevistas</b>	<b>ESCOLA 2</b>
Benedito	Não que eu me recorde... mesmo que tivesse, não poderia participar por causa do horário.
Beatriz	Participo de todos os curso que consigo na DRE [Diretoria Regional de Ensino], sempre tem... são bons, eu gosto. Alguns dá "pra" gente aproveitar aqui na escola, outros não... é para estudar mesmo.
Bruno	Não participo das formações porque dou aula em outra escola, é impossível!!!
Carla	<b>Fui a um único encontro, e nesta formação não contemplavam a parte geral do currículo, a perspectiva curricular não era aprofundada, a epistemologia, a parte filosófica, o porquê das mudanças, quais as mudanças e como a gente deveria realizar nas escolas com os professores, tudo muito jogado para o CP realizar. A gente não dá conta de mudanças se elas não vêm acompanhadas de uma ação que caminhe junto com a escola, entende? Com o que a escola faz!!! O CP não faz milagre... Os cursos de SME são poucos para os CPs, de um encontro para o outro, demora demais. Já pensei em não ir, mas eles convocam e aí fica difícil não ir.</b>
<b>Entrevistas</b>	<b>ESCOLA 3</b>
Denis	Sim, mas para poucos professores, um professor era liberado e o restante ficava na escola e aí, aquele que tinha ido, passava para os outros em algum momento... nem sempre isso aconteceu, mas foi bem assim! Eu não participei, somente no Instituto na época da Marta. A formação na escola era muito rasa... texto eram lidos sem aprofundamento... sem muita discussão
Décio	<b>Outros cursos que eu fiz, não fiz os que vinham de DRE. Sempre se falou que a escola conseguia trabalhar com a interdisciplinaridade ou aplicar este currículo interdisciplinar, não é uma coisa assim que é obrigatória, mas os professores fazem, não com todas as áreas, às vezes algumas áreas afins, às vezes se você tem um projeto aí vai, não depende da DRE e muito menos da escola, depende do professores que quer fazer, entende?</b> Eles [formadores da DRE] davam algumas dicas de como fazer isso [como "quebrar" a grade curricular] como proceder, uma coisa geral, não de como você trabalhar com os outros professores Eu fiz a formação dessa implantação dos currículos né!! Dos cadernos de apoio e aprendizagem com os alunos governo Haddad.
Denise	A rede disponibilizou muitos cursos de Formação com excelentes parcerias (Cultura Inglesa, ALumini, tem bolsa na PUC).
Clóvis	Sim, os que pontuei anteriormente.
<b>Entrevistas</b>	<b>ESCOLA 4</b>
Elaine	Eu participo das formações, todas que eu consigo, claro! Elas não são específicas para tratar da proposta curricular, não vejo assim, elas falam sobre os problemas com alfabetização, gêneros, Contação de Histórias.
Eduardo	Infelizmente não tenho tempo para participar de nenhuma formação, minha carfa horária é imensa.
Elis	Eu não posso participar das formações, não dá tempo.
César	<b>Teve sim, mas eu não consegui ir a todos. Na realidade não quis ir. Os que fui, não gostei porque estavam muito distantes dos problemas que eu enfrento na escola. Além do fato de me sentir um pouco incomodado com os formadores, afinal, não era novidade o que eles falavam e era impossível fazer o que eles queriam!!! Outra coisa que me irritava profundamente, são as convocações que recebemos da DRE para ir aos cursos de formação. Alguns são pura enrolação... nossa... quanto tempo desperdiçado... mas tenho que ir, é convocação!</b>

**Quadro XX – questão indutora nº 6 - O conceito de interdisciplinaridade é trabalhado nas reuniões, JEIF, PEA, na sala de aula? Dê um exemplo.**

Entrevistados	ESCOLA 1
Alane	... é trabalhar junto com as outras disciplinas, uma ajudando a outra, a gente faz um projeto e anda junto. O problema é que tem que trocar ideia e aí é que é difícil. Na minha área todo mundo "me quer kkkkk", sério, falou em educação física o professor de sala pensa em atividade prática. <b>Conversamos no PEA na época que tinha que fazer o planejamento, depois não mais, rola muito assunto de indisciplina, educação especial... essas coisas, mas interdisciplinaridade... nada</b>
Alda	... <b>Olha, especificamente não... não lembro de ficarmos discutindo isso... a gente trabalha com alguns projetos e olha que tem vezes que ele não sai do papel porque não dá tempo, porque não tem ônibus, porque não pode fazer "vaquinha" para alugar, olha... é um "x", muita coisa... outra coisa, nem todo professor que fazer projeto junto. Por exemplo, eu participo do PEA e da JEIF... não é muito produtivo as vezes... Não discutimos nenhuma vez o conceito de inter... que eu me lembre. Ficamos muito na leitura de texto, as vezes tem discussão, mas não não é sempre, é mais leitura, as vezes a coordenação faz uma observações. É engraçado que quando rola discussão é sobre a gestão... a gente não tem muito apoio e a indisciplina "tá demais", apagamos vários "incêndios" aqui.</b>
André	Não ... quando eu participei, não. Nem do Projeto Político Pedagógico a gente participava... Mas sei que a interdisciplinar é quando matérias diferentes se conversam, quando você consegue <b>unir</b> conteúdos... por exemplo, quando você vai trabalhar educação física com história, quando você vai trabalhar Olimpíadas, você <b>conversa</b> com história e traz informações que se conversam. Exemplos... Eu ouvi alguma coisa, mas não consigo lembrar de exemplos, ouvi professores conversando... vamos trabalhar junto tal tema, alguma coisa. Lembro de ter visto alguns trabalharem juntos, não isoladamente, cada professor na sua aula, isso é o mais comum, mas as vezes acontece de o professor juntar com o outro no mesmo momento para trabalhar. Eu não vi... mas ouvi as conversas, não me vem à mente ter visto. Eu via quando eles faziam combinados com a direção, com a coordenação...
Carlos	<b>Sinceramente, não!!! Eu mesmo não tenho uma clareza sobre o que é interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinaridade é tanta coisa... rsss tenho claro o que é disciplina, kkkk. Eu acho que a interdisciplinar é a união de duas ou mais disciplina. A gente tá cansado de ler e estudar que o conhecimento é fragmentado e que isso prejudica a formação do aluno e tudo mais... Eles [alunos] se envolvem bastante com os projetos, acho bacana... Eu entendo que temos que fazer projetos com as disciplinas, acho que este é um caminho, mas não sei como levar adiante um "projjeeeeeto interdisciplinar", não tenho certeza de como é. A gente tenta, assim... dessa forma. [Trabalho do conceito nas reuniões] Entre eles... na reunião de planejamento do início do ano e nas reuniões de JEIF... as vezes vem um ou outro professor depois das discussões do PEA falar que precisamos fazer um projeto pra isso pra aquilo, mas não rola.</b>
Entrevistados	ESCOLA 2
Benedito	[Antes de responder, fez observações...] Na escola em que trabalho, há dois turnos e dois horários coletivos, ambos <b>ao final de cada período, com coordenadores pedagógicos diferentes</b> . Assim sendo <b>não há integração entre os professores da manhã e da tarde</b> . Em geral, quem <b>escolhe o tema é o coordenador pedagógico</b> . Dependendo do coordenador, ele consulta os professores para ver se concordam ou não e se têm sugestões a fazer. O conceito de interdisciplinaridade <b>não foi trabalhado</b> em JEIF/PEA [conceito de interdisciplinaridade] Seria a integração de diferentes áreas para estudar um mesmo tema ou assunto. Por exemplo, se o tema for água, o professor de Ciências pode trabalhar a composição, os estados e o ciclo da água; o de Matemática, problemas envolvendo volume; o de Geografia, os rios e mares; o de Língua Portuguesa, textos informativos ou literários sobre o tema.
Beatriz	<b>Até é, mas nem todo mundo participa. Não é simples reunir, por período e semanalmente, todos os professores, seria ideal, mas... as vezes nem com a CP a gente consegue conversar. Não temos um acompanhamento direto do que fazemos, então fazemos conforme dá e com quem dá.</b>
Bruno	Não. Aqui na escola não lembro de ter discutido inter nas formações. <b>[Na JEIF e no PEA] ... a coordenação dá o tema pra gente da semana e todo o grupo lê e discute. Quando tem alguma coisa programada a gente usa o horário coletivo para fazer.</b>

	<b>Os de planejamento... aqueles 4 dias que são dois dias, sabe? Os caras deixam dois dias pra gente fazer o planejamento do ano todinho, fala sério!!!</b>
Carla	Acho que pode ser em alguns casos isolados. <b>Na verdade, de alguma maneira, a secretaria tinha que ter passado que fosse discutido na rede a interdisciplinaridade... ela embute um processo de discussão informativo dentro da escola, mas não há!!! Não é pontualmente... a interdisciplinaridade é uma fala recorrente, mas não se deu. Precisava de um estudo mais detalhado sobre o tema.</b>
<b>Entrevistados</b>	<b>ESCOLA 3</b>
Denis	<b>Pra te falar a verdade a interdisciplinaridade não foi trabalhada em Jeif/Pea, A gente não tocava nesse assunto na verdade não toca... quase não se falava disso, mas eu lembro que era um pouco para o professor fazer esse trabalho, mas acabava não se misturando... [com as demais disciplinas]</b> Os textos prontos, a gente lia sem muita discussão... às vezes... vou ser completamente sincero contigo, para falar a verdade... aqui nesta escola que estou hoje, a Jeif vai até o último dia da aula... eu nunca vi isso acontecer em todas as escolas que eu trabalhei na prefeitura!!! Quando não tinha mais aluno, você ganhava sem fazer nada!!!! Eu acho que realmente é incorreto se a gente for parar pra pensar... a gente que tem essa coisa de criticar o incorreto, a gente acaba indo pelo meio do caminho quando a gente beneficiado, né!!! É possível trabalhar a interdisciplinaridade na escola, eu acho que ela é real hoje nas escolas. O aluno precisa ter essa relação para perceber que todas as ciências elas estão todas juntas né!! Todas elas são importantes... é possível, eu acho que na escola a gente tem que fazer né! Ah, mas eu acho que é possível mesmo não consigo explicar...
Décio	<b>Por conta das mudanças né, sempre vem o assunto currículo algumas palavras</b> para discutirmos... a interdisciplinaridade é trabalhada ou não, nas reuniões das Jornadas... ela aparece como conceito, <b>aparece o nome, de tempo em tempo</b> você teve algum projeto aqui [na escola]
Denise	Especificamente, não! <b>As vezes o que a gente sente é a angústia do professor que às vezes ele quer falar daquilo que faz parte do seu dia-a-dia, do cotidiano, dos problemas pontuais que ele vive e não quer muito estudar entre aspas... A coordenação precisa ser formadora, nem sempre isso acontece...</b> Mas eu entendo que a interdisciplinaridade é quando existe um diálogo de diferentes conceitos em que se consiga trabalhar com mais de um professor ou com mais de uma perspectiva, eu acredito que seja isso. Se eu estou falando de um determinado tema ele pode ser complementado por outro
Clóvis	Sempre ouvi essa orientação por parte da secretaria através da diretoria que a gente tinha que levar em conta essas questões, mas não especificamente a interdisciplinaridade. A principal preocupação era com as questões de língua portuguesa que é questão da proficiência leitora e escritora dos alunos e matemática. Tinha também a interdisciplinaridade !!!
<b>Entrevistados</b>	<b>ESCOLA 4</b>
Elaine	Então, nós começamos a estudar o caderninho que falava sobre o ciclo interdisciplinar, mas não aprofundamos, não fomos até o final. Quando a gente começa a falar sobre a nossa prática na sala de aula, principalmente <b>nós, do fund I, acabamos falando da inter porque nossa prática é interdisciplinar, mas os professores do fund II não trabalham assim, eles são especialistas, cada um fica com a sua disciplina... aí!! Fico pensando que a gente perde qualidade, sabe? O aluno se envolve nas atividade que fazemos no Fund I... depois não fazem mais nada, quase, fora da sala, no pátio, na quadra, no jardim que tem aqui dentro, na horta!!!</b>
Eduardo	Superficialmente...
Elis	<b>Eu não acho que ela é trabalhada de forma adequada, parece que quando chegamos perto de discutir o assunto, logo dá-se um jeito de sair dele. Sabemos que é importante, mas acho que é isso, não sabemos como fazer e ninguém diz como, só mandam... a gente tem que se virar ...ou não!!!</b>
César	<b>Especificamente... a interdisciplinar não é um tema. Ela aparece nas discussões quanto discutimos o Projeto Político Pedagógico. Tenho muita dificuldade em socializar as discussões que fazemos nas reuniões de JEIF e de PEA. Tento levar informações nas reuniões coletivas que tenho com os professores, jornada pedagógica, reunião geral do bimestre, mas não é o suficiente para mudar o rumo das coisas. Enquanto as jornadas forem fragmentadas não há como fazer um trabalho coletivo de verdade.</b>

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

**Quadro XX – questão indutora nº 7 - Houve alguma modificação na organização da U.E. (tempo, espaço e currículo) neste 16 anos motivados pela implementação das políticas públicas curriculares das 4 gestões?**

Entrevistados	ESCOLA 1
Alane	Não... só teve no currículo por causa das OCs, das Orientações Curriculares
Alda	... acho que pequenas... alguns nomes mudaram... tipo objetivo, expectativa, ciclo de aprendizagem, ciclo de ensino, ciclo de alfabetização, inter e o ... como é mesmo... esqueci [tempo...] sim, autoral, desculpa não atuo neste ciclo rsc... têm algumas coisas novas, o caderno do professor e do aluno... mas ainda convivemos com a falta de espaço apropriado para as crianças brincarem, cantarem, fazerem uma apresentação, os equipamentos são poucos para o tamanho da escola e se você quer fazer algo diferente, não tem condições. Tentei vários projetos na escola, mas não deu por falta de estrutura, tentei compostagem, horta, oficina de reciclagem, não dá, no papel dá, mas não consigo fazer na hora de colocar em prática.
André	Não!!! <b>Sou livre</b> para fazer meus projetos. Não faço, a educação física é menos amarrada para fazer as coisas, mudanças nas aulas. Eu não pedia material, quem pedi era a professora mais velha, as vezes vinha, outras não. <b>Não mudamos muitas coisas, a gente não discutia o currículo nem o planejamento</b>
Carlos	Não, as escolas são as mesmas, o currículo muda um pouco, mas nas que fiquei não percebi mudanças, a não ser reforma, numa delas teve. Sabe, na real o que muda é a gestão... a escola caminha, não acho que tudo esteja bem, ao contrário, temos muitas dificuldades aqui, falta muita coisa...muita... acho que o governo deveria olhar mais para as escolas e ver o que elas fazem, produzem com o pouco que tem. <b>Eles poderiam apoiar a gente aqui dentro, dando condições para a gente trabalhar, o wi-fi não funciona como deveria, as lousas rscs parecem a "faixa de Gaza" rscs, livros desatualizados, retroprojeto ainda vive aqui... mas detalhe... falta papel e álcool... se quiser traz de casa rscs... assim não dá né... mas... "tamos aí"!!</b>
Entrevistados	ESCOLA 2
Benedito	A meu ver houve modificações no tempo, <b>pois neste período várias escolas passaram a oferecer período integral</b> . Em relação ao espaço, creio que só <b>houve mudança na EMEF Amorim Lima, que apresenta uma proposta pedagógica diferente</b> . Em relação ao currículo <b>houve certa modificação</b> com o ingresso das crianças de seis anos quando o ensino fundamental foi ampliado para nove anos. <b>Deveria ter havido também uma modificação nos tempos e espaços para atender essas crianças, mas não houve</b>
Beatriz	Na escola não teve mudança, não percebi nada de profundo... uma coisinha aqui e ali, por exemplo, não temos mais diários, agora tem o SGP, não temos mais alguns projetos que eram bons... o PIC, TOF...
Bruno	<b>Não ... continuamos presos as disciplinas, aos bimestres, as provas internas e externas, aos horários... não há mudanças na organização da escola. Nós temos que cumprir o horário rigorosamente... o sinal toca para avisar rscs</b>
Carla	Acho que houve uma organização em ciclos, o currículo ficou mais compacto sob as marcas dos ciclos.
Entrevistados	ESCOLA 3
Denis	Não ... na minha escola não ... não lembro de nada...
Décio	Mais recentemente... a escola mudou, vem mudando, tem salas montadas para arte, multimídias até laboratório de ciências...
Denise	Acho que o próprio movimento da escola ... não necessariamente o currículo, mas talvez a mudança de grupo!!!! Não dá para precisar se foi o currículo realmente que foi o determinante na mudança, mas por exemplo, você tem uma sala de múltiplas linguagens aqui, tem laboratório de ciências, brinquedoteca, sala com espelho para dança, tem um espaço para artes que tem Datashow, para o professor utilizar a tecnologia durante a aula... são coisas que fazem a diferença né!!! Fomos pedindo !!!! Talvez a gente tenha conseguido mudanças por conta do perfil de uns professores, talvez por conta da formação... ele viu que tinha outras possibilidades de trabalho
Clóvis	<b>Não! Surgiram trabalhos diferenciados na minha época... mas a lógica era de grade curricular, sei que este termo não se usa mais, mas é assim ainda. Cada um no seu território. Salas de uso comum... informática educativa, sala de leitura, quadra, nem pensar!</b>
Entrevistados	ESCOLA 4

Elaine	Eu continuo a fazer exatamente o que venho fazendo desde que me formei. Não dá pra mudar... já tentei fazer diferente, mas não dá. Você quer mudar, inovar, fazer de forma diferente, mas o resto não acompanha. A escola continua a mesma... os problemas são os mesmos... <b>não temos apoio para a inovação, não há reconsideração em relação aos horários dos professores, por exemplo para fazer a formação, não temos autorização pra sair da escola.</b>
Eduardo	Então ... nenhuma mudança significativa. <b>Foram mudanças mais retóricas e na infra... instalaram wifi, deram tablets, instituíram o SGP, mas as práticas do dia a dia continuam. As mesmas na maioria dos casos, continuamos sem tempo para planejar, estudar, fazer aula, enfim, torçar ideia com os colegas... continuo sem saber o que eu faço com os alunos especiais.</b>
Elis	Não percebi mudanças, a não ser a dos ciclos.
César	Não ... tudo está igual... na minha escola pelo menos não percebi mudanças, os problemas de falta de tempo para estudo, para reunião com o grupo de professores continua. Os espaços... mudamos uma sala ou outra. "Teve" um ano que colocamos salas ambiente, mas foi horrível, os alunos cabulavam as aulas... não continuamos com isso. <b>Olha... é bem difícil fazer mudanças no tempo, espaço, organização da escola, não depende de nós, somos "amarrados" em relação a DRE [Diretoria Regional de Ensino], a SME [Secretaria Municipal de Educação]</b>

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

**Quadro XX – questão indutora nº 8 - As metas e objetivos previstos nas propostas curriculares da escola foram atingidas? Estavam em sintonia com os projetos curriculares de SME-DRE?**

Entrevistados	ESCOLA 1
Alane	<b>Posso falar a verdade? Não atingi os objetivos da proposta da inter!!! A gente coloca no papel o planejamento e não vê nunca mais, se tiver certo ou errado, ninguém se importa. Nunca recebi uma crítica, mas também não recebi elogio... não importa... faço o que sei fazer.</b> Tem mais uma coisa, toda hora a educação física tem que fazer uma coisa: festa junina tem que ensaiar, se tem Copa do Mundo, tem que fazer campeonato, dia dos pais, da mãe, da família nós de novo. Como fica o planejamento?
Alda	Algumas... as minhas eu consegui a maioria, mas, por exemplo, dois projetos que fiz o ano passado com as professoras do fund I [fundamental I], não foram para frente como deveria, não tivemos ônibus. Tem mais uma coisa que complica bastante. Eu não sei quais são os projetos de SME... a gente segue as Orientações que chegam, mas elas não falam, não falavam de projetos, .
André	O que eu planejei tentei dar conta. Acho que sim.
Carlos	<b>O projeto pedagógico da escola sempre é cumprido ... As metas... algumas não são atingidas. As vezes por evasão, repetência, mudança de escola enfim... tanta coisa!!!</b>
Entrevistados	ESCOLA 2
Benedito	<b>A escola, na qual eu trabalho, conseguiu atingir as metas de aprendizagem.</b>
Beatriz	<b>Como eu disse, a gente cumpre os projetos que planejamos... uma coisa é cumprir o que está no projeto e a outra é atingir as metas que idealizamos. Eu acho que se tivéssemos atingido as metas, não teríamos alunos com tanta dificuldade de aprendizagem, não teríamos alunos praticamente analfabetos no 8º, 9º ano.</b>
Bruno	<b>Posso falar por mim... eu cumpri minhas metas, tudo que planejei eu cumpri. Acredito que sim... meu planejamento é entregue e analisado pela coordenação no começo do ano e nunca foi devolvido para fazer ajuste, então!</b>
Carla	<b>Sim, meus objetivos foram cumpridos, atingi minhas metas... mas não, ao nos referirmos ao trabalho interdisciplinar. Não consegui trabalhar com os professores nesta perspectiva</b>
Entrevistados	ESCOLA 3
Denis	<b>Olha, eu cumpri todo planejamento que fiz, acho que sim, tinha que estar!!!</b>
Décio	<b>Eu consegui desenvolver meu planejamento, o que tinha programado. Estavam sim! [de acordo com as orientações de SME/DRE]</b>
Denise	<b>Nós temos muitas demandas externas... acontecem encargos internos também... e aí muitas vezes aquilo que foi proposto ao longo do ano não consegue ser concluído</b> Hoje, por exemplo tem uma preocupação com relação a como você vai documentar que o

	aluno melhorou o rendimento escolar, que é uma demanda que tá chegando de fora. Gera angústia muitas vezes... é durante o percurso, né!!! Como que você documenta às vezes uma ação? Você tá trabalhando ali e não consegue fazer um registro formal... Você não tem como provar que conseguiu atingir o objetivo... você pode colocar no SGP, mas o rendimento em determinada atividade não dá pra colocar... não foi nada escrito, você não documentou ... então perdeu aquele registro? Não vale? Ai depois disso, você não tem como fazer um relato, muitas vezes não foi porque o planejamento anual não previa o trabalho, ele tem lá o que se pretende fazer no ano.
Clóvis	<b>Parcialmente...exatamente isso... os que a escola projetou, foram atingidos, os que vêm da DRE, as vezes damos conta. Cada mudança de currículo, por mínimo que seja, fica grande na rede, porque não temos com orientar todo mundo.</b>
<b>Entrevistados</b>	<b>ESCOLA 4</b>
Elaine	<b>Conseguí cumprir quase tudo, nunca por completo... tem greve... problemas de infraestrutura. Tudo que colocamos no planejamento é pra fazer... mas as vezes não dá tempo.</b>
Eduardo	<b>As mudanças que faço é por conta própria. Não mudei meu planejamento em função do que a DRE manda, sempre querem algo novo, como se a nossa prática e conhecimento precisasse mudar, ainda que só na nomenclatura. Sigo o meu planejamento e tento chegar ao final dele com os alunos. Nem sempre consigo. Os projetos da DRE, se tiverem que ser cumpridos, eu cumpro, senão, cuido dos meus... que já são muitossss, 50 horas semanais... cuido para não ficar louco rsss!!!</b>
Elis	<b>Eu tento cumprir com as minhas metas, as que coloco no planejamento, no começo do ano letivo. Tem vezes que eu não consigo, fico triste, mas não dá. Muitas vezes eu sei que não dá porque não consigo me organizar com a quantidade de aulas que tenho que dar, corrigir provas, atividades, preparar aulas, preencher o SGP e ainda orientar alguns alunos</b>
César	Algumas metas sim, outras não. A gente não conseguiu fazer a recuperação, por exemplo. Os alunos não vêm depois do horário. A gente não conseguiu concluir alguns projetos por falta de condições, condução é a principal, a gente tenta todos os anos fazer atividades fora da escola, mas não tem apoio, aí compromete a dimensão dos projetos. Os projetos que vêm da DRE também... as vezes fazemos o que dá para fazer, eles chegam em cima da hora, no meio de um tanto de coisas que acontecem aqui [escola], aí a gente dá um jeito de fazer.

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

#### Quadro XX – questão indutora nº 9 - Lembra-se de algum projeto que tenha tido destaque nestes período?

<b>Entrevistados</b>	<b>ESCOLA1</b>
Alane	.... "meu não"... deixa eu pensar... ah... teve um que era do Darwin, acho que foi no 5º ano, não lembro. Foi bem legal, teve exposição, pesquisa dentro da escola, eles iam para o mato, a grama perto da quadra pegar graveto, terra kkk, depois fizeram a exposição, tinha bichinho de papel, tipo maquete... fotos de insetos, bem legal!
Alda	Sim... produzimos vários projetos... trabalhamos muito com eles [projetos]. Fizemos um que foi bem legal... repetimos ele sempre... o Projeto Cientista Mirim. Nós fazemos com que eles se sintam grandes pesquisadores da natureza. Eles estudam a história de Charles Darwin, fazem pesquisa de campo nos espaços abertos da escola, colhem materiais orgânicos, tipo folhinha, florzinhas caídas, passamos filmes com micróbios, bactérias para eles, eles desenham os bichinhos... é lindo. Um outro bem legal que fazemos é o dos pintores, uma releitura das obras de Anita Malfatti, Tarsila, Di Cavalcanti e Portinari, no final fazem uma grande exposição. Têm vários... fazemos bonecos com os personagens do Sítio do Pica-pau-amarelo... contação de histórias, eles representam os personagens...
André	[pausa... longa] ... eu preciso lembrar aquela época, né? Não [pausa... longa] ... não lembro.
Carlos	O projeto que se destacou este ano foi o da Horta... uma professora de ciências e a "poli" [polivalente] realizaram um trabalho com os 5º e 6º anos, foi maravilhosos!!! As crianças chegaram a pegar as alfaces do pomar, está tudo fotografado. Eles fazem vários projetos, não tenho condições de acompanhá-los.
<b>Entrevistados</b>	<b>ESCOLA 2</b>
Benedito	O projeto Direitos Humanos envolveu todo o corpo docente da escola e cada professor desenvolveu uma série de atividades de acordo com a faixa etária.
Beatriz	Fizemos um projeto que envolveu toda a escola, o tema era Direitos Humanos. Houve empenho de todos, cada classe e ciclo desenvolveu uma temática dentro do tema.
Bruno	<b>Eu não fiz projeto com outra área. Desenvolvo atividades com os alunos, as vezes as</b>

	<b>família quando temos eventos na escola, “tipo” Mostra Cultural, Festa Junina, dia da Família na escola... momentos coletivos com os alunos e a comunidade</b>
Carla	Acho que não houve nada que envolvesse todos os segmentos, não que não tivéssemos tentado, eles [projetos] caminharam de forma isolados, principalmente no Fundamental II. O que vi foi professor correndo para dar conta da produção final, aí não vale. Fica meia dúzia de alunos fazendo os arremates com os professores para poder mostrar na mostra.
<b>Entrevistados</b>	<b>ESCOLA 3</b>
Denis	Sim... sobre vulcanismo! Os alunos fizeram um vulcão, foi justamente com ciências, né!! E eles também, a gente fez o solo, também trabalhei o solo na cor... com argila, foi trabalho interessante... chama atenção deles e eles fizeram, é bacana porque você via o olhar deles para essa situação, né!
Décio	Esse foi o projeto da minha vida interdisciplinar trabalhei com EJA há seis anos, estava na coordenação do projeto, todos os outros professores participaram. O nome do projeto: Alimentação e carboidratos. Eu entrei com literatura de cordel dentro de cada sala, cada um [aluno] falou de uma região do país. Especificamos o que cada um ia falar, um era carboidrato, outro, conservante. Ciências falava sobre das substâncias dentro do projeto, Matemática fez gráficos, Língua Portuguesa trabalhou a literatura de cordel dentro a região nordeste, no norte, o gênero literário lendas... encerramos o ano fazendo um trabalho de padrão de beleza. Este ano, a escola foi convidada a participar de vários eventos.
Denise	Eu já fiz muitos. Com artes, a gente estava trabalhando, na verdade eu trabalho com o texto falava sobre mitos gregos, contava história por que a abelha tinha ferrão, uma história em quadrinhos em inglês, o professor de artes ensinava uma técnica... não lembro o nome, mas era para trabalhar a imagem quadro a quadro e aí os alunos, depois da leitura do texto em inglês, trabalhavam a interpretação colocando as imagens corresponde nas legenda. Eles fizeram a produção de um material nessa linha, mas o que eles mais gostam é quando tinha culinária... Falamos de outras culturas... EUA – paqueca... aí eu trazia os ingrediente sal e aí farinha para eles, fizemos a pirâmide alimentar, falávamos de nutrição, mas não adiantava nada porque no final eles queriam comer panqueca americana do jeito deles... com Mel, brigadeiro que eles faziam... aí faziam aquela lambança..
Clóvis	Não, lembro de projetos temáticos, não posso chamar de interdisciplinaridade.
<b>Entrevistados</b>	<b>ESCOLA 4</b>
Elaine	Sim, o projeto Reciclgem e Vida. Cada ano do ciclo I ficou com um tema. Eu fiquei com o material orgânico. Fizemos a compostagem de alguns materiais e depois o adubo. Plantamos na horta e coletamos. O projeto saiu da escola e chegou nas casas dos alunos. Alguns pais nos procuraram para comentar que o filho tinha pedido para separar o lixo orgânico do material reciclado. Aqui perto da escola tem uma associação de catadores. A escola espalhou baldes para coletar papeis, pilhas, baterias e latas. O material orgânico já era separado, mas misturavam o reciclado.
Eduardo	Eu não consegui participar efetivamente do projeto de Reciclagem que teve aqui na escola no ano passado, fiz o que pude! Mas sei qu efoi bem sucedido.
Elis	Faz uns dois anos que fazemos o projeto de Reciclagem. É bem produtivo. Nas outras escolas que trabalhei sempre tinham projetos ... os da escola e os dos professores (muitos se união nesta tarefa). Eu , particularmente, não me engajo em nenhum, apenas ajudo no que posso.
César	Tivemos o projeto de Reciclagem na escola. O fundamental I ficou bastante envolvido com as atividade que os professores organizaram. Tivemos também o projeto horta, eles fizeram desde a compostagem ao plantio. No fundamental II não conseguimos desenvolver projetos da escola toda, alguns professores fizeram projetos com outros, nada que mexesse com todos os alunos. Foram bons, mas é muito difícil para eles fazerem juntos, alguns têm que sair correndo da escola para outra escola e não há tempo para eles se organizarem, entende. Eu dou um desconto, afinal, vejo e sou professor tambem, conheço a realidade deles. Eu mesmo não tenho tempo de acompanhar tudo que acontece aqui dentro

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

**Quadro XX – questão indutora nº 10 - Nestes 16 anos analisados, os currículos da rede abordavam a perspectiva interdisciplinar em suas propostas?**

<b>Continuação - entrevistas com os coordenadores pedagógicos</b>	
Entrevistados	
E1 – Carlos	Sim, falavam sobre a interdisciplinaridade
E2 – Carla	Em todas é possível trabalhar de forma interdisciplinar, <b>mas acho que isso não ocorreu</b>
E3 – Clóvis	Sem aprofundarem no conceito, mas sim! Todos traziam a temática nos documentos curriculares.
E4 – César	Eu não estou todo este tempo na rede, mas até onde acompanhei, sim, todos falam sobre realizarmos a interdisciplinaridade na escola, inclusive tem que estar no PP [Projeto Pedagógico]

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

**Quadro XX – questão indutora nº 11 - Qual a perspectiva curricular adotada pela escola? (fundamentação teórica)**

Entrevistados	
E1 – Carlos	A gente adota a linha crítica, mas não dá para deixar de lado o currículo do governo, eles também têm uma "pegada" crítica.
E2 – Carla	<b>A escola define seu currículo garantindo o desenvolvimento do conhecimento por meio dos conteúdos demarcados pelos ciclos/ano dos alunos.</b> Não existe uma proposta engessada para trabalhar os <b>conteúdos</b> . Cada <b>professor usa seu conhecimento tácito</b> para <b>imprimir</b> as particularidades de sua disciplina. Alguns usam recursos de multimídia, e outros aulas expositivas. <b>O importante é assegurar que o aluno se aproprie do que está sendo ofertado</b>
E3 – Clóvis	Estamos vinculados a uma rede de ensino, então não dá para você fugir da perspectiva curricular da rede, em que momento for... trabalhamos com o currículo baseado em competências e habilidade junto com a agenda 2030.
E4 – César	A perspectiva curricular adotada é a mesma que a da DRE! Não podemos mudá-la, então seguimos as diretrizes que vêm de lá!! Trabalhamos com as disciplinas, o desenvolvimento de competências, habilidades, gestão democrática, participação da comunidade na escola, com ciclos de formação... e por aí vai.

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

**Quadro XX – questão indutora nº 12 - Como é sua rotina de trabalho com os professores?**

Entrevistados	
E1 – Carlos	Eu passo a maior parte do tempo cuidando de indisciplina... Nem dá muito tempo para preparar as reuniões... costume dizer que sou mais "bombeira" que CP rsss... Minha rotina não é pedagógica se for ver. Não consigo ser CP, gostaria... Imagina ter tempo para preparar as reuniões de Pea e Jeif? Todo dia tem reunião menos sexta... as vezes chego sem nada lá, porque simplesmente não dá tempo!!! Pego um texto, sempre tenho textos separados para estas horas, ou alguma coisa da DRE que chega. Isso não me faz muito feliz, sabia?
E2 – Carla	Acompanhar registros dos professores, avaliações diagnósticas, atendimento a pais ,responder as demandas da inclusão de alunos nas salas regular, entre outros.. Basicamente esses são os <b>pilares da atuação do CP</b>
E3 – Clóvis	A rotina que eu organizei para o meu dia a dia para atender os professores preparar as formações muitas vezes isso não acontecia porque eu estava atendendo outras demandas que muitas vezes não são da minha atribuição como Coordenador Pedagógico
E4 – César	A rotina normal de um CP. Tento ficar próximo a eles. Às vezes, quando dá tempo, eu marco com algum professor para visitar a sala, a aula dele, quando dá eu marco a

**Quadro XX – questão indutora nº 13 - Como o Projeto Pedagógico é feito? Quem participa?**

Entrevistados	
E1 – Carlos	acompanhar o Projeto Pedagógico. Tenho que ajudar nos projetos, festas, conselho de classe... na realidade eu faço, quando para a Direção e ela revisa. Coloca algumas coisas da direção, eu refiro. Os professores me dão os projetos e planejamentos e eu coloco no Projeto Político Pedagógico. Já tentei várias vezes fazer diferente, mas não dá... "eles" deixam dois dias no começo do ano para fazer "tudo", planejamento, formação dos grupos, avisos, a parte da administração toma um dia... matrícula, é muita coisa!!
E2 – Carla	É feito pela gestão, docente e comunidade. Teoricamente a comunidade e os diferentes segmentos da escola participam, mas na realidade é o coordenador pedagógico que dá corpo ao documento, e o PPP é apenas mais um documento no universo da burocracia. Para o grupo de professores, o princípio é garantir bons resultados do ensino aprendizagem da classe.
E3 – Clóvis	Normalmente a gente discutia com um grupo de professores algumas vezes com a participação dos funcionários. Mas volto a dizer que é sempre um documento que está vinculado a uma rede de ensino não dá para você por princípios e práticas que contrariam o ensino que o governo defende, não existe essa possibilidade...
E4 – César	Eu e a Direção fazemos o grosso e apresentamos para os professores colocarem as considerações. Eles [professores] entregam os planos de ensino e eu coloco Projeto Pedagógico, se tiver algum projeto específico deles, eu chamo para verificar se é possível ou não, se está de acordo com o nosso Projeto e com a DRE.

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

**Quadro XX – questão indutora nº 14 - Como você define os temas a serem trabalhados nas reuniões de formação com os professores?**

Entrevistados	
E1 – Carlos	<b>No final do ano fazemos a avaliação do PEA e eu sugiro na ficha que eles tragam sugestões de estudo.</b> Tem uma que eu desconsidero, porque sinto que é para "enrolar" a reunião... ah! Também peço tragam indicações bibliográficas para facilitar a organização dos trabalhos. <b>Os temas mais recorrentes são filtrados por mim</b> , as vezes acontece de todo ano aparecer o mesmo tema rsss... o campeão é indisciplina rsss... parece que <b>não querem estudar a fundo questões que também se repetem no dia a dia e que eles reclamam, mas não tomam atitude.</b> Acho que deveriam se unir, pelo menos para resolver ou encaminhar os problemas que eles (eu também...) vivo, que os alunos vivem, todo mundo. "... entra com o assunto de disciplina que ficamos 1 bimestre conversando empurrando culpa um programa outro e principalmente para a direção e coordenação... tente falar sobre projetos... ai vem queixa atrás de queixa, difícil rolar. Acaba sobrando pra um e pra outro...
E2 – Carla	De acordo com as solicitações da SME e as formações da rede. Normalmente aprofundamos nosso conhecimento sobre o segmento que trabalhamos. Se crianças, falamos sobre alfabetização, intervenções no processo e materiais didáticos; se adolescentes, lemos sobre parte comportamental e conteúdos motivadores
E3 – Clóvis	Não consigo fazer meu trabalho, fico atendendo demandas administrativas, disciplinares e burocráticas... eu não tenho tempo de selecionar ao textos, acabo utilizando os materiais da DRE nas formações... sso faz qualquer um se sentir em déficit com o trabalho pedagógico e com a formação de professores. Não dá para atender os professores nos seus horários individuais, refletir sobre o planejamento das práticas de sala de aula. O momento que a gente consegui fazer isso, são nos momentos de conselho de classe e que você tem os professores lá, você consegui fazer orientações mais pontuais. Mas na rotina do dia a dia o que eu tinha planejado para atender os professores preparar as formações muitas vezes isso não acontece porque eu estava atendendo outras demandas que muitas vezes não são da atribuição do Coordenador pedagógico.
E4 – César	Olha... quando dá tempo eu peço para os professores darem alguns temas para a gente estudar, mas na maioria das veze eu decido sobre o que estudar... quando um professor participa de alguma formação na DRE, reservo algumas reuniões para ele passar para o grupo o que viu.

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

**Quadro XX – questão indutora nº 15 - Como é organizado o horário coletivo? Como são feitos os encaminhamentos, as discussões? Como os temas das reuniões são definidos?**

Entrevistados	
E1 – Carlos	<b>No final do ano elegemos os temas e a bibliografia que iremos estudar.</b> Eu separo tudo e organizo as datas das discussões dos temas no projeto que eu entrego à Diretoria de ensino, no começo do ano... Nos grupo de PEA a gente estuda e nos de Jeif ele ficam mais livres para o desenvolvimento de projetos entre eles, bolar atividades para semana, preencher o SGP, o que eles têm que colocar em dia. <b>O PEA tem sempre alguém, algum professor que anota a reunião... tem um caderno pra isso. Nele fica registrado tudo, as discussões, os encaminhamentos, onde paramos tudinho que passa na reunião.</b> A gente, as vezes, tem que votar uma coisa e outra, mas é normal, decide no voto...
E2 – Carla	<b>A organização é definido com o grupo de professores, a partir daí os encaminhamentos são realizados no final do ano.</b>
E3 – Clóvis	<b>No final do ano fazíamos o levantamento junto ao grupo de quais seriam as alternativas, as escolhas dos temas, entretanto, a proposta da prefeitura acabava meio que ditando o encaminhamento dos estudos. Estudávamos por demanda, entende?</b> Se o grupo achasse que o tema tivesse que ser Direitos Humanos, porque era uma <b>demanda daquela escola</b> , tínhamos que adequar, mas a demanda de SME, tínhamos que atender
E4 – César	<b>Alguns professores participam do horário coletivo de formação (JEIF e PEA), mas muitos ficam de fora. Os registros das reuniões são colocados nos livros, todos os dias são registrados, aí os professores que não participam das reuniões podem olhar o que estamos discutindo. Nós organizamos as reuniões no final de cada ano, escolhemos os temas que queremos estudar. Os professores trazem a bibliografia para eu fazer um caderno de textos para o ano. Eu trago os meus. Tentamos adequar ao Projeto Pedagógico, mas as vezes não dá.</b> As discussões são feitas a partir das leituras que fazemos e os encaminhamentos são registrados nos livros de ata.

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

**Quadro XX – questão indutora nº 16 - Como é a relação da equipe gestora com a formação em serviço? (participação, apoio, vínculo, clima etc)?**

Entrevistados	
E1 – Carlos	A minha relação é boa. <b>A direção só participa das reuniões pedagógicas, no início, em situações específicas quando tem que passar algumas informações para os professores... não participa do PEA e nem da JEIF, mesmo eu insistindo. Apoiar as decisões que tomamos nas reuniões, se não envolver grana, claro rsss</b>
E2 – Carla	<b>Muito difícil, não tenho apoio da direção</b> Os professores saem cansados da sala, não gostam da formação (que hoje praticamente inexistente com o SGP). Vivem fazendo registro, não nos falamos mais. <b>Passei a somente dar informações rápidas, todo o tempo da formação é voltado para registro no SGP</b>
E3 – Clóvis	<b>A gente não recebe contrapartida da análise sobre aquela documentação que produzimos, o planejamento que fazemos. A gente analisa tanta coisa, fica sobrecarregado de atender a indisciplina... atender às demandas burocráticas da secretaria de ensino, que são muitas e muitos papéis, relatórios, não estudava, muitas vezes, não dava tempo de preparar as reuniões de formação. Uma demanda gera outra demanda. Acho que eu acertei muitas vezes, ainda que questões de toda ordem estejam presentes e sejam densas, mesmo as que envolvem aprendizagem, índice de aprendizagem, avaliações externas... existia uma parceria com assistente de direção da época e com o outro coordenador pedagógico né, mas eu tinha um pouco de dificuldade com a direção... com assistente eu tinha um trabalho integrado, a gente conseguiu se ajudar, se apoiar, mas, às vezes a situação com a direção ficava tensa e o apoio, a estrutura que a gente tentou criar, uma sala adequada, com recursos né!! A gente queria trabalhar neste espaço com os professores, não na sala dos professores... Era difícil!!!!</b>

E4 – César	<b>Bem, falta engajamento de alguns professores com o que acontece aqui dentro. Eu sei que é puxado, mas não dá para a direção ficar no mundo do livro ponto, das verbas, da manutenção... ela precisa estar presente nas discussões que realizamos. O plano de trabalho é da escola e todos devem participar, fica muito na mão do CP tudo isso. Por exemplo: como eu posso discutir sozinho evasão com os professores sem a direção? E quando chega a verba, quem tem que definir as prioridades?</b>
------------	---

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

**Quadro XX – questão indutora nº 17 - Quais são as principais dificuldades que você tem no trabalho de formação junto aos professores?**

Entrevistados	
E1 – Carlos	<b>... tempo... não tenho tempo para fazer a formação individual com todos e olha... mesmo no PEA é difícil, não está todo mundo lá. Minha principal dificuldade é essa... tem outras, mas essa é triste... dá um desespero as vezes, me sinto só, no meio do "sanduíche", a "salsicha" dentro do pão... você é espremida de um lado e do outro... uma prensa. Vem a direção e diz... "melhore isso e aquilo"; "os professores não tem gestão de sala de aula", "cadê o documento", "você não vai pro PEA" ... do outro os professores, há muita resistência em mudar, acho que eles não confiam neles próprios, se de um lado tem isso, do outro tem a história de... "ah isso é besteira", "ah, nunca mudei a aula e continua dando certo", por ai vai, cansa sabe?</b>
E2 – Carla	<b>Motivá-los. Eles, na sua maioria, resistem a fazer leituras e debates sobre qualquer tema, não gostam de ler, estudar. Normalmente as dificuldades disciplinares de alguns alunos se sobrepõe à formação propriamente dita.</b>
E3 – Clóvis	Os professores já naquela época tinham bastante dificuldade com os processos de ensino e de aprendizagem, com a gestão da sala de aula, do comportamento do aluno em despertar o interesse no envolvimento, e aí existe uma resistência no sentido de que aquela proposta não seria significativa no trabalho deles né! Alguns professores que acham que aquilo que você discuti não tem aplicabilidade na prática, são receitas prontas, eles não entendem que o professor tem uma parte da autoria no processo. A gente discute a teoria, eles fazem uma análise, uma reflexão e fazer com que as coisas funcionem, tem que ser assim, não há outro jeito ou receita!!! A gente também não tem... podemos repetir juntos, construir juntos, mas não tenho a resposta.
E4 – César	<b>Eu acho que é a falta de tempo para a formação permanente com cada um deles, mas também com o coletivo e ai envolve todo mundo. Tem uma coisa que também dificulta a formação, mas tem muito a ver com cada um. Alguns professores são resistentes, não querem discutir os problemas fundamentais da escola e dos alunos. O problema é sempre do aluno e da família, as vezes até da direção e do CP. Os que conseguem enxergar o problema, dizem não saber mais o que fazer... "ah! Já tentei de tudo"... "não tem jeito" e por ai vai.</b>

Fonte: Pesquisa – Instrumento de Coleta de Dados.

## APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, NOME, Diretora da NOME DA ESCOLA, AUTORIZO Sandra Maria Tedeschi, RG nº16.890.544-9, CPF nº 126.600.688-52, doutoranda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Programa Educação – Currículo, RA nº00131273, sob a orientação do professor Dr. Fernando José de Almeida, a realizar entrevista semiestruturada com o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e três professores(as) da Unidade Educacional que atuem nos Ciclos I e/ou II, para a realização do Projeto de Pesquisa **“As representações construídas pelos educadores acerca do discurso interdisciplinar presente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os anos de 2001 a 2016”**, que tem o objetivo primário de investigar a temática interdisciplinaridade presente nos documentos oficiais, na literatura e nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos;
- 2- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizaremos as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

São Paulo, ..... de ..... de 2019

---

Assinatura Diretor da UE

## APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE IDENTIDADE DE CONTEÚDO

Eu, Sandra Maria Tedeschi, RG nº16.890.544-9, CPF nº 126.600.688-52, doutoranda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Programa Educação – Currículo, RA nº00131273, sob a orientação do professor Dr. Fernando José de Almeida, declaro que a pesquisa **“As representações construídas pelos educadores acerca do discurso interdisciplinar presente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os anos de 2001 a 2016”**, aqui apresentada para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/São Paulo, possui conteúdo idêntico ao projeto de mesmo título apresentado ao Programa de Pós Graduação Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Campus Monte Alegre.

## **APÊNDICE F – CARTA CONVITE (enviado para o email dos entrevistados)**

**Prezado(a) Professor(a), Coordenado(a) Pedagógico(a),**

Venho por meio desta, convidá-lo(la) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo na rede pública de ensino do município de São Paulo, sob o título “As representações construídas pelos educadores acerca do discurso interdisciplinar presente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo entre os anos de 2001 a 2016”. Sou doutoranda no programa de Pós-graduação em Educação – Currículo – na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e estou sob a orientação do professor Dr. Fernando José de Almeida.

A entrevista será semiestruturada e realizada nas dependências da escola, em horário previamente acordado entre nós. Gostaria de ressaltar a importância da sua participação para a efetivação da pesquisa e desde já, agradeço sua disponibilidade em receber este convite.

Aguardo retorno,

Atenciosamente

Sandra Maria Tedeschi