

## **A produção do conhecimento histórico escolar sob a ótica da interdisciplinaridade**

ELVIS ROBERTO LIMA DA SILVA\*

### **I – Breve histórico da interdisciplinaridade na cidade de São Paulo**

A proposta epistemológica do conhecimento, sob a égide da interdisciplinaridade, é uma marca da cultura escolar paulistana, alicerçada na dialética das diferenças nas semelhanças. É um modelo educacional, que se inicia na rede municipal de ensino em 1989, mas que, em nosso entendimento, a partir deste período, consolida uma tradição curricular.

Realizar um conciso histórico educacional da Prefeitura do Município de São Paulo, objetiva revisitar algumas ações governamentais, e seus impactos nas questões curriculares, nas diferentes gestões. Esse resgate histórico é pautado, sob uma perspectiva hobsbawniana, de *tradição inventada*, entendendo-a como aquela que surge e que se torna difícil de apreender/encontrar num determinado período.

[...] O objetivo e a característica das “tradições”, inclusive as inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. [...] Não impede as inovações e podem mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. (HOBSBAWM, 1997, p. 10).

A perspectiva teórica interdisciplinar é algo fortemente presente na cultura escolar da cidade de São Paulo, sendo compreendida como uma “tradição”. Concretiza certa tendência no modo de pensar e fazer a educação destinada às crianças paulistanas ao longo do tempo, mesmo com mudanças nas políticas educacionais de diferentes gestões, a abordagem interdisciplinar foi constituindo como uma marca no modelo educacional. Vamos revisitar algumas balizas cronológicas, com o intuito de identificar essa provável tradição interdisciplinar.

Nesta tarefa, serão mobilizadas as colocações de Goodson (1997), para quem a história do currículo possibilita entender o conhecimento escolar como um artefato social e histórico, e por isso, não é algo fixo e atemporal. Essa perspectiva analítica

---

\* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de SP (2014), no Programa de Estudos Pós-Graduados Educação: História, Política, Sociedade (EHPS).

permite descrever a organização do conhecimento escolar no passado, como uma construção social que influencia as práticas e concepções de ensino no presente.

Esse breve histórico é iniciado, na gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992), na qual em diversos estudos do campo educacional<sup>1</sup>, é referenciada como um marco, em uma nova forma de fazer a educação na cidade de São Paulo. Dentre os diversos motivos desta gestão entendida como democrática, o principal elemento foi o convite do Prof. Dr. Paulo Freire, como secretário da Educação (1989-1991), na defesa de uma proposta política pedagógica, alicerçada na educação popular emancipatória.

No documento *Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade* (1989) Paulo Freire desenhou as diretrizes pedagógicas da gestão educacional, cujos princípios eram: o aluno como protagonista do processo pedagógico; a ressignificação da relação entre professor e aluno; a construção de um projeto pedagógico que valorizasse a infância e a participação popular no espaço escolar (como centro de irradiação e recriação da cultura popular).

Outro ponto cerne desta gestão foram a construção de diretrizes, que visavam à emancipação dos sujeitos, respeitando seus saberes e experiências; à associação da educação formal e não formal; à importância da ação docente (diálogo entre teoria e prática); o respeito à infância e ao desenvolvimento da reflexão crítica, por intermédio da ciência, arte e poesia; à circulação das diversas orientações pedagógicas entre as escolas (publicação de periódicos); à integração com diversas Secretarias Municipais (saúde, cultura, alimentação e esportes), assegurando o direito ao atendimento integral da criança e um currículo pautado na interdisciplinaridade (SÃO PAULO, 1989).

Em resumo, de acordo com o documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para a construção dos Direitos de Aprendizagem do ciclo*

---

<sup>1</sup> - CORDOVA, Rogerio de Andrade. *Educação, instituição e autonomia: uma análise da gestão educacional no município de São Paulo no período 1989/1992*. Tese de Doutorado, São Paulo: PUC/SP, 1997.

ESTEVIÃO, Ana Maria Ramos. *Um constructo de poder local na cidade de São Paulo – o virtual e o real – gestão municipal 1989/1992*. Tese de Doutorado, São Paulo, SP: PUC/SP, 1997.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). *Ousadia no diálogo – interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

*Interdisciplinar*, a gestão da Prefeita Luiza Erundina fornece o início da concepção curricular interdisciplinar (SÃO PAULO, 2015).

No mesmo documento, descreve-se que no período entre 1993 a 2000, consolida-se a gestão dos Prefeitos Paulo Maluf e Celso Pitta. Em termos educacionais, Paulo Maluf (1993-1996), juntamente com o secretário da Educação Sólton Borges Reis, teve como foco a mudança da gestão anterior, organizando as propostas educacionais sob o modelo dos setores privados, com a proposta de “*Qualidade Total*”. Nesta gestão, centralizaram-se na Secretaria Municipal de Educação as prerrogativas decisórias, negando a participação coletiva da comunidade escolar. Os cursos de formação continuada objetivavam apresentar aos docentes os documentos intitulados “*Currículos e Programas – organizadores de áreas/ciclos*”.

O seu sucessor, o Prefeito Celso Pitta (1997-2000), tendo como secretário da Educação Régis Fernandes de Oliveira, deram continuidade à gestão anterior, não construindo nenhum documento curricular significativo. (SÃO PAULO, 2015).

Neste contexto da história educacional paulistana, percebemos um retrocesso, no sentido de silenciar as vozes dos docentes e da comunidade escolar, no processo de participação da construção curricular. Pensar nos avanços e entraves do movimento de reorientação curricular remete-nos à compreensão das rupturas e permanências da concepção curricular interdisciplinar. Esses meandros possibilitam compreender os liames epistemológicos, didáticos e pedagógicos, dentro de uma tradição curricular paulistana.

Em seguida, no período de 2001 a 2004, tivemos Marta Suplicy à frente da Prefeitura de São Paulo. A Secretaria Municipal da Educação teve três secretários neste período. Nesta conjuntura, as metas educacionais pautavam-se na democratização do conhecimento, da gestão e do acesso à permanência do aluno na escola, além da qualidade social da educação. Suas três linhas de ações foram: movimento de reorientação curricular, a formação permanente e a reconsideração da avaliação e funcionamento das escolas. Esse movimento de reorientação curricular, inspirado na proposta educacional freireana, fomentou a sistematização do documento: “*Currículo emancipatório, é possível?*”. (SÃO PAULO, 2015).

Em 2005, o prefeito José Serra assumiu a Prefeitura da cidade de São Paulo, mas em 2006, exonera-se para concorrer às eleições estaduais, deixando o governo para seu vice-prefeito Gilberto Kassab, que foi reeleito em 2008, assumindo a gestão paulistana até 2012. Os projetos da gestão de Kassab foram: o Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, as formações continuadas e as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens. (SÃO PAULO, 2015). Resta pontuar, que tal proposta curricular, especificamente de Natureza e Sociedade, nos anos iniciais, será analisada no transcorrer de nossas reflexões.

Esse conciso resgate histórico, nos remete a problematizar as imposições da agenda neoliberal ao campo educacional, resultado de diversos desdobramentos de políticas econômicas e sociais, indicadas por organizações internacionais, nas propostas curriculares de diferentes contextos históricos da cidade de São Paulo.

Portanto, é essencial trazer ao corpo do texto as investigações de Warde (1998), que de forma pontual, descrevem as políticas internacionais que resultaram na reforma educacional brasileira, nas décadas de 1980 e 90. A pesquisadora considera que as políticas educacionais, no início dos anos 90, reorientaram os sistemas públicos de ensino brasileiro. Para ela, nesse momento, todos estavam com as atenções voltadas aos movimentos sociais; vários países da América Latina ensaiavam políticas educacionais e reformas do sistema de ensino, de acordo com as regras internacionais.

Foram os próprios organismos internacionais que, ao longo desta década, inscreveram e sublinharam a educação na agenda do debate internacional. Na estratégia de desenvolvimento proposta por tais instituições, a educação seria o eixo motor de um processo de transformação produtiva com equidade. Isto ficou claro na Conferência Mundial sobre Educación para Todos no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia). Elaborou-se então a *Declaración Mundial de Educación para Todos* e o quadro de ação que satisfaria as *Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Em seguida, houve várias reuniões promovidas pela Cepal e pela Unesco, que, dado o caráter regional, pode-se considerar como representativas das novas orientações nos processos de transformação educativa na América Latina e no Caribe. (WARDE, 1998, p. 2). (Grifos da autora)

## **II – A construção social do currículo de Natureza e Sociedade**

A escola sempre foi um terreno contestado, no qual várias forças e influências sociais brigam para dar prioridades aos seus objetivos [...] Na análise feita ao

conflito curricular podemos distinguir, de uma forma internalizada, muitos dos conflitos sociais e políticos travados em torno da escola. Longe de ser um produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como ele existe num dado momento histórico, o currículo escolar pode ser visto como veículo e portador de prioridades sociais.(GOODSON, 1997, p.79).

Tendo como fio condutor as análises de Goodson (1997), no que tange a história social do currículo, teceremos algumas considerações acerca do currículo de Natureza e Sociedade, na cidade de São Paulo.

Referente aos procedimentos metodológicos, de análise das propostas curriculares, temos o aporte teórico de Bittencourt (2000) que levanta dois aspectos essenciais: a leitura contextualizada das relações de poder estabelecidas no momento da elaboração e o entendimento das concepções de currículo, enquanto resultado do poder institucionalizado e portador de conhecimentos específicos do saber escolar, com base na ciência de referência. O conceito de currículo formal legitima uma forma de conhecimento escolar imbuído pelas questões políticas.

As propostas curriculares são portadoras de contradições em todo seu processo de produção e implantação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, momento de tensões e de acordos entre os vários sujeitos que as produzem. (BITTENCOURT, 2000, p. 128).

Ao entender as relações políticas que permeiam a construção do currículo, os documentos e relatórios produzidos pela rede municipal evidenciaram que alguns elementos enunciados, no currículo de Natureza e Sociedade<sup>2</sup>, são portadores de saberes e conhecimentos relevantes. Mas, contraditoriamente, é fundamentada uma forte tendência ao cumprimento de metas e índices ao longo dos anos de escolaridade do Ensino Fundamental, visando à elevação de dados estatísticos das avaliações externas (Prova Brasil, Prova São Paulo, Prova da Cidade, etc...).

---

<sup>2</sup> - Do período de 2007 até o ano de 2013, foi implantado o Programa de Orientações Curriculares da área Natureza e Sociedade na Prefeitura do Município de São Paulo, com a produção do vídeo institucional, a elaboração e publicação dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem do 1º ao 5º ano, e das Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ciclo I (1º ao 5º ano) da área Natureza e Sociedade (em versões impressa e eletrônica). (SÃO PAULO, 2012, p. 22-25). O Programa de Orientações Curriculares de Natureza e Sociedade foi instituído pela Portaria Municipal nº 6328/05 e reorganizada pela Portaria nº 5403/07 (Programa Ler e Escrever).



Esses dados demonstram as relações de poder e antagonismos que sistematizam a construção social do currículo paulistano. Entretanto, a contradição é algo inerente ao espaço escolar. O problema que se infere é a incompatibilidade entre uma proposta curricular interdisciplinar pautada nos preceitos construtivistas, e nos recentes debates historiográficos *versus* as políticas educacionais que visam à constituição da escola como espaço da uniformidade e seleção.

Tanto o sistema educacional como a própria instituição escolar se encontram imersos num cenário de incerteza e ambiguidade no que se refere às finalidades mais importantes que definem a tarefa educativa e nos critérios éticos que determinam as decisões cotidianas nos intercâmbios escolares. A perda de legitimidade intelectual das propostas derivadas da filosofia do Iluminismo e de seus consequentes relatos globalizadores, que conferiam sentido humanista à instrução iluminista, tentando compensar as diferenças culturais de origem e oferecer uma plataforma cognitiva de igualdade de oportunidades, situa o sistema educacional e a instituição escolar no olho do furacão das puras exigências econômicas da política neoliberal. A política educativa deixa de ocupar o centro orientador na tomada de decisões e se transforma em puro instrumento das exigências do mercado. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 133-134).

Os dados descritos na documentação evidenciam o processo de construção social do currículo de Natureza e Sociedade que, mesmo alicerçado na lógica neoliberal, obteve a colaboração significativa de diversos sujeitos, como técnicos da SME, as sugestões de professores da rede, e a assessoria de acadêmicos das respectivas áreas do conhecimento, como a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonia Terra de Calazans Fernandes (História); Prof<sup>a</sup> Mestra Maria de Lourdes da Cunha Montezano (Ciências da Natureza); e, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sueli Ângelo Furlan (Geografia).

As assessoras forneceram contribuições na organização do currículo das suas respectivas áreas nas Orientações Curriculares do Ciclo II, e auxiliaram na sistematização do currículo dos anos iniciais da PMSP. Ambas as propostas: PCN's e Orientações Curriculares da PMSP estão ancoradas nos recentes debates historiográficos, pedagógicos, epistemológicos e nas produções acadêmicas.

Tal delineamento da proposta curricular, pautada por profissionais com experiência na pesquisa acadêmica e assessoria nos PCN's, como no caso da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonia Terra de Calazans Fernandes (História), demonstra cautela dos gestores

municipais na seleção de sujeitos que possibilitem um intercâmbio coerente entre o currículo paulistano e o nacional, reafirmando também o diálogo entre a escola e a universidade, na organização da proposta curricular da cidade de São Paulo.

Outro ponto cerne na elaboração do currículo de Natureza e Sociedade, são os constantes diálogos com os docentes da rede municipal, seja por intermédio de seminários ou cursos de formação continuada. Nos documentos disponibilizados pelo arquivo da Memória Técnica Documental da PMSP-SME registram somente as pautas dos três primeiros seminários da área Natureza e Sociedade. No exame das diretrizes que orientaram tais encontros, destaca-se a ação pedagógica interdisciplinar, esses eventos ocorreram durante o ano de 2008.

Os dados revelam que os seminários estavam fundamentados numa metodologia de pesquisa, com a intenção de vivenciar/refletir atividades de posturas investigativas comuns, nas práticas de ensino de Ciências Naturais, Geografia e História.

Dentre as atividades recomendadas aos docentes, durante os seminários, destacamos a observação de objetos, com a finalidade de vivenciarem experiências de análise do documento histórico. Essa atividade seguia um roteiro de análise documental, formulado com perguntas sobre a função, valor, processo de transformação e características físicas do objeto. (SÃO PAULO, 2008).

As ações no desenvolvimento curricular da PMSP, na gestão do Gilberto Kassab (2006-2012), mesmo alicerçada nos índices e metas das avaliações externas, sistematiza uma gestão educacional, no fornecimento de legitimidade aos sujeitos que atuam diretamente na educação pública paulistana. Essas ações são similares à administração de Paulo Freire, que defendia o constante diálogo, consolidando nossa tese de uma tradição no modo de construir o currículo, e uma cultura escolar na cidade de São Paulo pautada na dialogicidade e na interdisciplinaridade.

O intercâmbio entre escola e academia, presente na rede, constitui uma cultura escolar no qual o conhecimento escolar é construído na/pela/para a escola, negando uma abordagem de mera transposição do saber acadêmico aos espaços escolares, ou uma noção de currículo, alicerçado nas disciplinas universitárias fortemente criticado por Chervel (1990).

### III– Os postulados epistemológicos do currículo interdisciplinar

A área de Natureza e Sociedade têm como finalidades o desenvolvimento de projetos educacionais e o planejamento das aulas, tendo como referência uma ação integradora dos conhecimentos das áreas da História, Geografia e Ciências. Focaliza, principalmente, a formação de usuários plenos da leitura e escrita para uma participação ativa em uma sociedade letrada. (SÃO PAULO, 2012, p. 22).

O trabalho com conhecimentos de Natureza e Sociedade pode contribuir de maneira *significativa para a formação gradativa de leitores e escritores*. Uma de suas especificidades é o fato de que o acesso a grande parte das informações e ideias, dos *estudos de Ciências, Geografia e História, se realiza por meio de material impresso em livros, revistas e jornais*. Outra contribuição é a necessidade de se fazer registros escritos de dados coletados a partir desses produtos culturais e de observações e impressões de fenômenos da natureza ou da vida social.

Por estarem em processo de alfabetização, é favorável às crianças o acesso a uma *diversidade de atividades que contribuam para lidar com conhecimentos de Natureza e Sociedade e suas formas de registro, tanto no caso da leitura como no da escrita*. (SÃO PAULO, 2012, p. 164). (Grifos nossos).

A leitura do excerto acima possibilita compreender que, nos usos e apropriações de diferenciados materiais didáticos, práticas e a alfabetização do olhar, a área de Natureza e Sociedade visa à mobilização de diferentes saberes das crianças, na atuação em sua realidade. Nas entrelinhas, o documento aborda que esse processo será potencializado, através da aquisição plena da leitura e escrita, pois ler e escrever no e com o mundo é possibilitar múltiplas leituras acerca da concretude da realidade.

Nos meandros que compõem a tessitura da produção curricular da PMSP, os parâmetros básicos são a *alfabetização* e a *interdisciplinaridade*. Ambos os paradigmas epistemológicos são constantemente revistos, focalizando a integração de diferentes saberes, o respeito aos conhecimentos prévios do educando, as condições concretas das unidades escolares e a constante da ação-reflexão-ação do fazer pedagógico.

A cultura escolar consolidada nas escolas paulistanas, dialogam com a defesa do processo de alfabetização e letramento contextualizado. Com o aporte nas análises de Soares (2010), postula que a alfabetização deve ultrapassar a mera aquisição de uma técnica, o do saber ler e escrever. O acesso à leitura e à escrita deve possibilitar



condições de participação política, cultural e social. Esse processo possibilita que os excluídos dos direitos sociais, políticos e civis, e dos privilégios culturais tenham acesso ao bem simbólico e capital indispensável nas lutas sociais. A autora adverte que a alfabetização é um instrumento na luta pela conquista e exercício crítico no/com o mundo.

Escrutinar o universo que circunda a alfabetização e a interdisciplinaridade necessita de uma constante (re)educação do olhar, para compreender a ética, a estética, a política e a poética que permeiam o processo de alfabetização, sob um viés interdisciplinar.

Uma abordagem interdisciplinar indica o interesse pelas fronteiras móveis do conhecimento escolar, sob a ótica que cada disciplina escolar, seja problematizada em interface com outras áreas do conhecimento, não perdendo as características epistemológicas de cada área, nem negligenciando seus fundamentos, mas buscando seus possíveis diálogos e relações com as demais áreas.

Nesta mesma vertente, Pontuschka *et.al.* (1997), considera a concepção de interdisciplinaridade como possibilidade de (re)visitar o conhecimento. Pressupõe que várias ciências contribuem para os estudos de determinadas temáticas, respeitando as especificidades de cada área do conhecimento. Segundo a autora, no currículo dos anos iniciais, é essencial a integração colaborativa de diferentes especialistas, que auxiliam na reflexão de determinada temática.

O processo de alfabetização e letramento, sob o viés da interdisciplinaridade, possibilita ao aluno conquistar sua carta de cidadania para atuar no mundo como sujeito histórico, compreendendo sua ação de forma mais concreta, crítica e politizada.

Como já pontuado anteriormente, os encontros com os docentes da rede municipal foram concretizados através de seminários. Nas atas dos seminários, a metodologia indicada aos docentes enfatiza que a escola precisa ensinar aos alunos a leitura de imagens, a importância do contato com o próprio objeto de estudo, o uso de materiais diversificados para a pesquisa, identificando suas contradições, permanências e mudanças, e compreender a importância do registro como educação para a seleção do

olhar. No Primeiro Seminário, na vivência investigativa de análise de objeto, é sublinhado que

[...] analisar os objetos do cotidiano com os estudantes, identificando informações sobre o contexto histórico e cultural em que foram produzidos e usados, possibilita que aprendam História de forma lúdica e questionadora. A habilidade de interpretar objetos reais amplia a nossa capacidade de compreender o mundo, pois cada produto da criação humana é portador de significados e sentidos, cujo conteúdo devemos apreender a ler ou decodificar. Em um objeto da cultura material está contido um complexo sistema de relações e conexões, seja uma cadeira, uma paisagem, uma manifestação popular, um momento, uma área de proteção ambiental. Oriente para pensarem em outras perguntas que podem ser feitas com o objetivo de ampliar a investigação sobre o objeto, percebendo a quantidade de informações que um simples objeto pode revelar sobre os modos de vida, valores, situações sociais, econômicas e políticas, estado tecnológico, processos de transformação dos materiais e da sociedade, permanências e mudanças, marcas do tempo, lugares dos sujeitos envolvidos, etc. (SÃO PAULO, 2008, p. 6-7).

Tal excerto realiza interlocuções com os PCN's (1997), que destacam a relevância de metodologias investigativas partindo de materiais, objetos, manifestações culturais, imagens e sons, visando problematizar o conhecimento histórico escolar aos educandos iniciados no processo de alfabetização e letramento.

O currículo nacional e municipal demonstra que o resgate desses materiais – fontes potenciais para a construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida, desempenha uma diferenciada influência na vida do educando.

Nessa perspectiva, o currículo nacional defende que o uso dos métodos de pesquisa da História para o ensino desenvolve situações didáticas privilegiadas para construção de capacidades intelectuais autônomas do educando em relação à leitura e à pesquisa de obras humanas do presente e do passado. O trabalho pedagógico requer pesquisa de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas) como instrumentos para a construção do saber histórico escolar. (PCN's, 1997).

Sendo assim, ambas as propostas, curriculares (nacional e municipal) estão alicerçadas sob uma perspectiva interdisciplinar, em que as áreas do conhecimento não

são compreendidas sob a forma de estanques, mas como áreas fronteiriças flexíveis de constantes diálogos.

As orientações curriculares de São Paulo – Natureza e Sociedade (2012a) têm como referencial teórico os PCN's (1997). No cotejamento dos objetivos gerais de História para o Ensino Fundamental I (que são idênticos em ambas propostas curriculares), constatamos coerência com os fundamentos historiográficos da História Cultural e os princípios pedagógicos do construtivismo, delineados pela proposta nacional, que são reafirmados no currículo municipal. Tal preceito reafirma a possibilidade de organização curricular paulistana coerente com o currículo nacional e os fundamentos epistemológicos que norteiam a produção acadêmica nas áreas da Educação e História escolar.

No currículo do município de São Paulo – Natureza e Sociedade (2012a), os objetivos específicos são denominados como *expectativas de aprendizagem*, tendo como aporte epistemológico: a relevância dos eixos temáticos, dos ciclos e dos diversificados tempos e espaços de aprendizagens, para a formação do educando. As expectativas são relacionadas por temas e anos escolares que se articulam com as três áreas: História, Geografia e Ciências. As expectativas de aprendizagem (objetivos) são organizadas separadamente, por ano de escolaridade e com temáticas específicas.

Entretanto, a proposta curricular de São Paulo – Natureza e Sociedade (2012a) recomenda objetivos e expectativas coerentes com as determinações legislativas do Ensino Fundamental, que consideram, como eixo norteador, a relevância da flexibilização curricular, de acordo com a diversidade local.

Contudo, outro ponto que merece destaque são: os conteúdos escolares, partindo da premissa de que os mesmos são elementos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem. Para Chervel (1990), o conteúdo escolar não é algo meramente técnico, formativo, normativo e burocrático, mas uma produção tipicamente escolar. Defende também a importância de compreender os conteúdos explícitos da disciplina escolar que requer uma organização interna.

No exame das orientações curriculares PMSP (2012a), os critérios de organização dos conteúdos da área de Natureza e Sociedade demandam diferentes

relações, dimensões e contextos na formação do educando, focalizando os principais conceitos estruturantes das disciplinas de História, Geografia e Ciências, pois a perspectiva interdisciplinar favorece a abordagem metodológica e epistemológica de ambas as áreas do conhecimento.

Na orientação curricular, os conteúdos são organizados por temáticas. No 1º ano, *Lugar onde vivemos*; 2º ano *Modos de viver*; e 3º ano *O que compartilhamos*. Nos anos finais do Ensino Fundamental I, existem, como proposta, dois temas geradores: no 4º ano, *O que e como produzimos* e *Como nos comunicamos*; e, no 5º ano, *Quem somos e Viver na cidade de São Paulo*. (SÃO PAULO, 2012a, p. 78).

Cada tema recomendado possui conteúdos da História, Geografia e Ciências, o que, no nosso entendimento, possibilita um tratamento didático das temáticas em diálogo com diferentes saberes, e não perdendo de vista as especificidades epistemológicas do conhecimento histórico escolar nos anos iniciais.

A interdisciplinaridade impõe outro modo de pensar o conhecimento, não através de algo técnico e compartimentalizado, mas, sob um viés da dialogicidade entre as diferentes áreas do conhecimento, a escola e o mundo. Tal paradigma proporciona uma perspectiva em que os saberes ultrapassam os muros da escola e as fronteiras fixas das disciplinas escolares.

Além disso, pensar o conhecimento histórico sob a ótica da interdisciplinar há algumas limitações. Trata-se aqui, de pensar nas ponderações de Pontuschka *et.al.* (1997) que discorre as problemáticas na implantação interdisciplinar, referem-se quem/como fazer a seleção cultural dos elementos do currículo escolar, sendo necessário ter como ponto de partida, a realidade vivenciada pela comunidade.

As premissas da organização dos conteúdos alicerçam-se em não reduzir o cotidiano, nem generalizar as questões culturais, compreendendo a ação humana em interação com o contexto social e natural. Seus princípios visam problematizar a realidade e o trabalho pedagógico que interprete os valores e representações do mundo no qual a criança está inserida. (SÃO PAULO, 2012a, p. 76-8).

O currículo de São Paulo (2012a) desenha algumas orientações metodológicas e didáticas, embasadas nos conhecimentos prévios das crianças, na problematização dos

conteúdos, na postura docente investigativa e na importância das atividades organizativas – como atividades permanentes, ocasionais e sequenciadas. Exemplifica alguns projetos didáticos e, por fim, discute a questão da avaliação em Natureza e Sociedade.

Tendo como fio condutor uma perspectiva metodológica construtivista, o currículo de São Paulo (2012a) considera a relevância dos conhecimentos prévios no trabalho com os conteúdos da área de Natureza e Sociedade:

A prática educativa da construção de noções conceituais, atitudes e procedimentos, considera os conhecimentos prévios que os alunos trazem, possibilitando conflitos cognitivos durante o trabalho com linguagens, como: imagens diferenciadas da ciência, documentos históricos, ensaios cartográficos ou textos literários, jornalísticos e científicos. Na medida em que, durante a pesquisa, podem-se questionar as ideias de uns em confronto com as de outros e, a partir do debate, estimulam-se ainda mais as pesquisas para ampliar as informações, as ideias prévias dos alunos são reorganizadas *na direção* do saber científico. (SÃO PAULO, 2012a, p. 157). (Grifos dos autores).

Na problematização dos conteúdos, as orientações da PMSP (2012a) asseguram que o objetivo da aprendizagem é propor ao educando problemas. Para investigá-los, deve-se utilizar estratégias e tomar decisões que contribuam para o desenvolvimento do raciocínio, ao lidar com diferentes situações do cotidiano. Problematizar, portanto, é estimular o educando a colocar em xeque suas hipóteses e dúvidas.

Devemos sublinhar que a abordagem epistemológica da problematização e investigação, possibilita delinear ações pedagógicas interdisciplinares, no sentido de permitir a mobilização de diferentes saberes e conhecimentos de forma flexível, fornecendo ao educando sua carta de cidadania, na compreensão da função social da escola e do saber histórico escolar, de forma autônoma e contextualizada.

O currículo de São Paulo (2012a) entende que avaliação do processo de ensino e aprendizagem não deve ser um instrumento que quantifica o saber escolar, mas possibilita um diagnóstico sobre as competências adquiridas pelo aluno ao longo da escolaridade, devendo ser avaliado todas as etapas do trabalho pedagógico. As informações obtidas permitem avaliar os avanços e dificuldades do educando, ressignificando as intervenções pedagógicas.



O processo de avaliação diagnóstica, do documento pautado nos fundamentos construtivistas – entender o erro do educando –, como ponto de partida para a construção de saberes, é paradoxal, pois, concomitantemente, por intermédio de portarias, a SME institucionaliza a lógica das avaliações externas que focalizam dados estatísticos. O fundamento mercadológico do processo avaliativo é criticado por Gimeno Sacristán:

[...] Proposições didáticas inscritas no paradigma e teoria tecnológica ou tyleriana sobre o currículo, nas quais a avaliação é recurso de comprovação de eficácia. Para determinadas posições generalistas, avaliar é a forma de constatar a eficácia dos professores/as e das escolas. Em cada caso, os processos avaliadores são essenciais no entendimento da prática de ensino, mas seu significado é muito diferente. A realização de avaliação, além de ser uma exigência institucional, depende dos modelos pelos quais a pensamos. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 297).

#### **IV – Fim ou começo de prosa? As tensões do saber histórico escolar nos iniciais**

Construir uma abordagem de saber histórico escolar, nos anos iniciais, que respeite/considere as idiosincrasias da infância, não deve menosprezar a experiência vivida das crianças, mas sim tais experiências vivas devem ser o ponto de partida na consolidação de práticas educativas interdisciplinares. Esse exercício requer o estabelecimento de outra relação com o público infantil. Deve-se abandonar o pensamento adultocêntrico por alguns instantes e adentrar no modo de ser, sentir e olhar da criança. A concepção de conhecimento histórico escolar nos anos iniciais, sob a ótica da interdisciplinaridade, requer também o (re)pensar as diversas hierarquizações, que são impostas no cotidiano escolar, negando o pensamento cartesiano de construção do saber.

A minha proposta, inspirada pelo próprio Benjamim, é que questionemos nosso olhar em relação à criança, que passemos a encará-la na sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximemos de fato desse universo infantil; que saibamos romper esses muros, esses hiatos, construídos culturalmente entre o adulto e a criança, entre o mundo do adulto e o mundo da criança, universos tão distintos e hierarquizados. Enfatizo, igualmente, que essa possibilidade deve partir de nós adultos, que nos relacionemos com a criança por meio de um momento de construção, recuperação da tessitura de uma “experiência vivida”, ou da prática da “narrativa”, nos termos benjaminianos; que a constituição dessa relação seja plena de sentidos, para todos os envolvidos, que esteja fundada não na posse

imobilizadora de uma única verdade, mas na troca de visões de mundo e de sensibilidades. (GALZERANI, 2009, p. 65-6).

Na cultura escolar das salas do Ensino Fundamental I, possivelmente apresentam, alguns entraves que impossibilitam em algumas circunstâncias, outro tipo de relação com o conhecimento histórico escolar nos anos iniciais.

Primeiramente, a própria organização epistemológica, que defende a compartimentalização dos saberes, perspectiva essa que rompe os possíveis diálogos entre as diferentes áreas do conhecimento e as fronteiras móveis dos saberes. Por outro lado, a própria relação estabelecida entre a criança e o adulto, visto que o professor é compreendido historicamente, dentro de uma específica cultura escolar, como o adulto da relação pedagógica, que deve introduzir os educandos, ao mundo dos conhecimentos socialmente acumulados.

Por fim, a vertente que considera as crianças impossibilitadas na construção de operações, conceitos e métodos históricos. Tais postulados desencadeiam um processo de desvalorização da relação entre a criança e o saber histórico escolar, nos anos iniciais. Esse princípio é reforçado através do pressuposto de que o público infantil não pode ser educado no terreno do conhecimento histórico, devido à sua imaturidade intelectual, restando-lhe somente o adestramento intelectual e corporal, tal ideário é denunciado:

Refiro-me à visão da criança, como território do perigo, como território da “não-linguagem”, da “não-razão”, como *locus* do pecado, construção imagética fortemente presente ainda hoje em nossas sensibilidades. A própria acepção terminológica latina de *infância* vem de *in-fans*, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido, a criança é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. (GALZERANI, 2009, p. 56-57). (Grifos da autora).

Outros dados relevantes são resultantes das fontes pesquisadas, que apontam para o discurso da autonomia da escola e a descentralização, mas contraditoriamente, suas decisões são alicerçadas nos resultados de avaliações e do IDEB. A importância das formações continuadas para as trocas de experiências curriculares, porém, não é mencionada nos documentos, a importância de formações no horário de trabalho do

docente. De forma geral, são inúmeros aspectos antagônicos nas orientações curriculares e as políticas da SME.

Concomitantemente, evidenciamos, através da leitura dos documentos, alguns avanços na gestão educacional de Gilberto Kassab, que nos possibilita tecer algumas semelhanças com a administração da Luiza Erundina – para pensarmos a construção de uma tradição no modo de fazer/pensar a educação na cidade de São Paulo, na consolidação da cultura escolar tipicamente paulistana.

Primeiramente, a importância dada aos tempos e espaços pedagógicos para o aprendizado significativo. O princípio da construção coletiva do currículo, em parceria com a universidade, onde todos puderam ter suas vozes ouvidas: acadêmicos, técnicos da SME e alguns docentes.

A marca histórica da cultura escolar paulistana é a formação das Equipes Multidisciplinares que, na administração kassabiana, se constituíram nos Grupos de Referência, institucionalizando a ação formativa do DOT e das DRE's. Apesar de todos os problemas, uma característica presente na rede municipal são as formações continuadas nas diretorias de ensino e/ou SME, como espaço de reflexão da *práxis*.

Em suma, são diversas incongruências que permeiam as políticas educacionais e suas propostas curriculares. Cabe aos docentes do ciclo I, compreendidos como intelectuais, criar mecanismos para a constituição de um currículo, voltado à realidade escolar, que subverta as ordens e prescrições impostas. O docente como um intelectual nas elucidações de Boto (2003) é o formador de mentes, almas e corações, que lida diretamente com a transmissão e possível produção de valores, saberes e normas. Além deste postulado, a empiria demonstra que sua função é a construção diária de conhecimentos significativos, que dialoguem com a cultura da/na/para escola, e concomitantemente é desafiado com um legado: a importância do ato de educar.

### **Referências Bibliográficas**

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba S. S. (Org.). *Os currículos do Ensino*

*Fundamental para as escolas brasileiras*. 2ª ed. Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BOTO, Carlota. O professor primário português: 'eu ensino, logo penso'. *Revista da História das Ideias*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, v. 24, p. 1-49, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História* (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução: Guacira Lopes Louro. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, p. 177-229, 1990.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. et al. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa, Portugal : Educa, 1997.

HOBBSAWM, Eric J. & RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. Tradução de Celina Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al. Proposta de ação. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). *Ousadia no diálogo – interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

SÃO PAULO (SP). Prefeitura Municipal de São Paulo. *Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade: Movimento de Reorientação curricular*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME, 1989.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Seminários para implementação das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I – Natureza e Sociedade*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Relatórios de Gestão: Período de 2005 a 2012*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, vol. 1, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012a.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de São Paulo. *Elementos Conceituais e Metodológicos para a construção dos Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar*. Mimeo, 2015.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010.

WARDE, Mirian Jorge. Apresentação: A educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In: WARDE, Mirian Jorge. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados EHPS - PUC/SP, 1998.