

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP**

ELAINE SILVA LACERDA

**Implantação e Desenvolvimento de Projetos no Ciclo Interdisciplinar da  
Prefeitura de São Paulo**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2020

**ELAINE SILVA LACERDA**

**Implantação e Desenvolvimento de Projetos no Ciclo Interdisciplinar da  
Prefeitura de São Paulo**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da prof. Dra. Alda Junqueira Marin.

São Paulo

2020

Banca Examinadora:

---

---

---

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 888.7185169/2018-00”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 888.7185169/2018-00”

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela força, cuidado e amparo.

Aos meus pais: Maria Eva (in memoriam) e Odilon (in memoriam) pela formação do caráter, pelos valores transmitidos, pelo exemplo, incentivo e amor incondicional. A quem devo o que sou e o que pretendo ser.

Ao Flávio e à Priscila, por serem os modelos de esforço e realização do sonho aqui conquistado.

Ao Bernardo, minha alegria e razão para continuar.

Ao Sérgio, companheiro em todas as horas.

À minha família pelo amor e orações constantes.

Ao amigo William, pelo estímulo em prosseguir até aqui.

À professora Alda Junqueira Marin, pelas orientações, correções e ensinamentos vitais e necessários.

Às professoras Luciana Giovanni e Ana Carolina Colacioppo.

Aos professores do Programa EHPS pelos ensinamentos indispensáveis.

À professora Leda Maria de Oliveira Rodrigues pelas oportunidades e apoio no grupo de Estudos Migratórios da PUC.

À Elisabete Adania (Betinha) por não medir forças em colaborar com todos e todas que adentram no Programa EHPS.

Aos amigos do Programa, em especial Irene, Vívian, Gerson e Patrícia Hehs.

À equipe da DIPED da DRE Campo Limpo pelas trocas, amor, amizade, confiança, enfim, por ser minha segunda família.

À Roseli pela confiança e contribuições essenciais

Aos professores e gestores que muito colaborarem com a pesquisa.

Sem vocês não seria possível esta conquista.

## RESUMO

Este estudo focaliza a política municipal para o desenvolvimento e a implantação de Projetos com os estudantes da rede pública do Ciclo Interdisciplinar da Prefeitura de São Paulo, como proposta pedagógica para atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, considerando as expectativas presentes nesta realidade escolar. Foi estipulada a hipótese de que ao centrar o ensino na criança e propor que o projeto abranja aspectos da realidade social e cultural dos estudantes, além do diálogo entre as áreas do conhecimento, bem como da relação entre a prática e conceitos teóricos, espera-se que o método de projetos torne a aprendizagem mais significativa e bem-sucedida. Tais políticas, foram implementadas a partir de orientações da portaria 5930/2013 (SÃO PAULO, 2013c) sobre a implantação e reorganização curricular do Programa Mais Educação São Paulo. Busca compreender se e como a metodologia de Projetos pode colaborar com as aprendizagens durante o processo de transição, caracterizado por suas rupturas e descontinuidades no trabalho pedagógico. A pesquisa tem como base as publicações legais sobre as políticas de implantação dos Ciclos de aprendizagem e os conceitos de Projeto propostos por William Heard Kilpatrick e John Dewey principalmente. Foi realizada em uma escola de ensino fundamental, da DRE Campo Limpo, da Prefeitura de São Paulo, por meio de entrevista com 5 professores atuantes no Ciclo Interdisciplinar, análise documental, bem como observação da execução das aulas de Tempos de Projeto, na Docência Compartilhada nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos, turmas pertencentes ao Ciclo Interdisciplinar e um questionário aos Coordenadores Pedagógicos de 43 escolas de Ensino Fundamental da DRE Campo Limpo. Os resultados demonstraram que deficiências de ordem metodológica, formativa e administrativa incidiram para que os resultados positivos não se apresentassem em sua integralidade. E indicaram a necessidade de melhorias na organização do tempo e do espaço, democratização do trabalho na docência compartilhada e no acompanhamento das ações.

**Palavras-chave:** Metodologia de Projetos, transição, Ciclo Interdisciplinar, Docência compartilhada, Ensino Fundamental no Município de São Paulo.

## ABSTRACT

This study focuses on municipal policy for the development and implementation of Projects with students from the public network of the Interdisciplinary Cycle of the Municipality of São Paulo, as a pedagogical proposal to mitigate the transition from the initial years to the final years of Elementary School, considering expectations present in this school reality. The hypothesis was stipulated that by centering teaching on the child and proposing that the project covers aspects of students' social and cultural reality, in addition to the dialogue between the areas of knowledge, as well as the relationship between practice and theoretical concepts, it is expected that the project method makes learning more meaningful and successful. Such policies were implemented based on the guidelines of Ordinance 5930/2013 (SÃO PAULO, 2013c) on the implementation and curricular reorganization of the Mais Educação São Paulo Program. It seeks to understand if and how the Project methodology can collaborate with the learning during the transition process, characterized by its ruptures and discontinuities in the pedagogical work. The research is based on the legal publications on the implementation policies of the Learning Cycles and the Project concepts proposed by William Heard Kilpatrick and John Dewey mainly. It was held in an elementary school, of the DRE Campo Limpo, of the City of São Paulo, through interviews with 5 teachers working in the Interdisciplinary Cycle, document analysis, as well as observation of the execution of the Project Times classes, in Shared Teaching in the 4th and 5th years, classes belonging to the Interdisciplinary Cycle and a questionnaire to the Pedagogical Coordinators of 43 elementary schools at DRE Campo Limpo. The results showed that methodological, formative and administrative deficiencies affected the positive results not to be presented in their entirety. And they indicated the need for improvements in the organization of time and space, democratization of work in shared teaching and the monitoring of actions.

Keywords: Project Methodology, transition, Interdisciplinary Cycle, Shared teaching, Elementary Education in the Municipality of São Paulo.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 - MAPEANDO AS PESQUISAS.....</b>	<b>18</b>
1.1 - As pesquisas sobre a passagem entre os ciclos.....	18
1.2 - O que dizem as pesquisas sobre projetos nas escolas.....	23
1.3 – Sobre o Ciclo Interdisciplinar.....	30
<b>CAPÍTULO 2: OS CONCEITOS E AS POLÍTICAS.....</b>	<b>35</b>
2.1 - Os conceitos.....	35
2.1.1 - A interdisciplinaridade.....	45
2.2 - As políticas.....	47
2.2.1 – Os ciclos na reorganização curricular do Programa Mais Educação São Paulo .....	50
2.3 – Os conceitos da área da pesquisa	52
<b>CAPÍTULO 3: A PESQUISA.....</b>	<b>54</b>
3.1 – Metodologia da Pesquisa.....	55
3.2 - Procedimentos da Pesquisa.....	56
3.2.1 – Caracterização do Campo de Pesquisa.....	57
3.2.2 – Mapeamento das ações com projeto no Ciclo Interdisciplinar sob a ótica do Coordenador Pedagógico .....	58
3.2.3 – Análise Documental .....	63
3.2.3.1 – Leitura do PPP	63
3.2.3.2 – Leitura dos Livro das Atas.....	66

3.2.4 – Observação mediada .....	70
3.2.4.1 – Observação mediada no 4º ano.....	71
3.2.4.2 – Observação mediada no 5º ano.....	75
3.2.5 – Entrevista com os professores.....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS-</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instrumentos metodológicos e formas de registro dos dados da pesquisa .....	56
Quadro 2: Síntese do mapeamento das ações do Coordenador Pedagógico.....	59
Quadro 3: Perfil dos professores.....	78
Quadro 4: Como funcionam as aulas de Tempos de Projeto .....	80
Quadro 5: Acompanhamento pela equipe gestora .....	82
Quadro 6: Impacto na aprendizagem das crianças .....	83

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Síntese dos resultados das avaliações do 4º bimestre de 2015.....	66
Figura 2: Síntese dos resultados das avaliações do 4º bimestre de 2016.....	67
Figura 3: Síntese dos resultados das avaliações do 4º bimestre de 2017.....	68
Figura 4: Síntese dos resultados das avaliações do 4º bimestre de 2018.....	69
Figura 5: Síntese dos resultados conclusivos do 6º ano de 2015 a 2018.....	70

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC.....	Base Nacional Comum Curricular
DRE.....	Diretoria Regional de Educação
DIPED.....	Divisão Pedagógica
JEIF.....	Jornada Especial Integral de Formação
H/A.....	Hora Atividade
H/L.....	Hora Livre
PEA.....	Projeto Especial de Ação
POIE.....	Professor Orientador de Informática Educativa
POSL.....	Professor Orientador da Sala de Leitura
PPP.....	Projeto Político Pedagógico
SGP.....	Sistema de Gestão Pedagógica
SME.....	Secretaria Municipal de Educação

## 1. INTRODUÇÃO

Fixei meu olhar nos desafios que as turmas de sexto ano enfrentavam, quando atuava como coordenadora pedagógica, na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo. Evasão, indisciplina, desorganização e apatia por parte de muitos estudantes, além de professores desmotivados e adoentados, era a situação que vivenciávamos. Foi então que o professor de Geografia chamou minha atenção com a seguinte indagação:

“Vocês fizeram a passagem destas crianças? Precisa chegar no início do ano e fazer um ritual de passagem. Eles necessitam saber o que enfrentarão. Senão, nem os alunos, nem os professores aguentarão até o final do ano”. (PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO)

Ele se referia à passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental que traz aos estudantes e seus professores, alguns desafios a serem conhecidos e enfrentados, tais como a diversidade de disciplinas e de docentes, fato que implica a redução do tempo de permanência do professor em sala de aula, dentre outros diferenciais.

Entre as mudanças perceptíveis para as crianças está a constatação de que não usufruem mais do cuidado de um único professor que, anteriormente o conhecia de modo mais próximo e singular, e cuja atenção lhe era particularizada, fato que causa angústia e mudanças significativas no comportamento. Além disso, se encontram em uma nova fase da vida: a transição da infância para a adolescência, com mudanças físicas, hormonais, psíquicas etc. Todas essas questões impactam os momentos de aprendizagem, a organização, os hábitos de estudo, o que requer da escola e família atenção e cuidados específicos.

Como resposta a essas questões, é publicada a portaria 5930/13 (SÃO PAULO, 2013c) que regulamenta o Decreto nº 54.452 (SÃO PAULO, 2013a), instituindo, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”.

O Ensino Fundamental passa a ser organizado em três ciclos: Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano, Ciclo Interdisciplinar, do 4º ao 6º ano e Ciclo Autoral, do 7º ao 9º ano. Dessa maneira, é no ciclo Interdisciplinar que estão as turmas que enfrentam a transição dos anos iniciais para os anos finais, configurado de forma a contemplar as demandas por elas geradas. Assim, são instituídas aulas de Tempos de Projetos, nos 4ºs e 5ºs anos, ministradas por um professor de Ensino Fundamental II e Médio (Especialista) em docência compartilhada com o professor titular das turmas (Professor de Ensino Fundamental I).

A proposta de trabalho com projetos tem a finalidade de conectar as áreas de conhecimento e atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. Ela aparece como uma tentativa de significar e sistematizar o ensino numa abordagem interdisciplinar, encaminhando o projeto como ponto focal de integração entre as áreas.

Nesse contexto, tínhamos as turmas de 6º ano como ponto nevrálgico da escola, com rendimento não compatível com o que esperávamos, e havia nitidez de todas as problemáticas geradas pela transição. Estávamos diante da proposta para o ciclo Interdisciplinar, mas, o como fazer e executar era a grande questão. Havia ausência de formação e orientação que sanassem tais dúvidas. Então, direcionávamos o trabalho da maneira que conseguíamos, sem que a situação fosse alterada.

No encontro com os demais coordenadores pedagógicos da rede, percebíamos que as dúvidas eram comuns a todos. Saí da coordenação no final de 2017, ainda com as mesmas inquietações. Iniciei meus estudos no Programa de Pós-Graduação no início de 2018, decidida a estudar sobre a transição e à medida que tomava conhecimento sobre o assunto, percebia que as especificidades do ciclo Interdisciplinar se relacionavam com as questões geradas por ela e que era necessário estudar sobre a execução dessa política como tentativa de mudar a situação das crianças no processo de transição. Precisávamos direcionar os estudos para o ponto focal da proposta pedagógica para o ciclo Interdisciplinar. Então, concluímos que, se os projetos têm a finalidade de conectar as áreas e promover diálogo entre elas, constituem o ponto chave para o sucesso da proposta e, para

isso, devem ser executados de forma precisa e eficiente. Este estudo, portanto, busca compreender se e como a metodologia de Projetos vem colaborando com as aprendizagens no processo de transição, caracterizado por suas rupturas e descontinuidades no trabalho pedagógico. Dessa forma, foi estipulada como hipótese: ao centrar o ensino na criança e propor que o projeto abranja aspectos da realidade social e cultural dos estudantes, além do diálogo entre as áreas do conhecimento, bem como da troca entre a prática e os conceitos teóricos, espera-se que o método de projetos torne a aprendizagem mais significativa e bem-sucedida. Desta forma, por suas características, pode atenuar as dificuldades encontradas pelas crianças do ciclo interdisciplinar na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental e, assim, promover o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos para o ciclo em questão.

O objetivo geral, portanto, foi o de identificar como se organiza o trabalho pedagógico na implantação e desenvolvimento de projetos no Ciclo Interdisciplinar da Prefeitura de São Paulo. Esse objetivo se desdobra em objetivos específicos:

- Identificar se os projetos são definidos e desenvolvidos com a participação dos estudantes e dos demais professores envolvidos no processo;
- Identificar como as temáticas dos projetos se relacionam com as necessidades dos estudantes e dialogam com áreas de conhecimento que compõem o currículo;
- Constatar se a realidade social dos estudantes é considerada na definição dos projetos;
- Compreender como se opera a docência compartilhada;
- Identificar como a gestão escolar acompanha e subsidia a operacionalização das aulas e projetos.

O problema central da pesquisa se norteia pela seguinte questão: Como se dá a implantação/desenvolvimento de projetos no ciclo interdisciplinar da Prefeitura de São Paulo? E que para ser respondida, se desdobra nas questões a seguir:

- 1- Como são definidos e elaborados os projetos a serem desenvolvidos com os estudantes? Suas necessidades são consideradas na escolha das temáticas?
- 2- Os projetos propostos conseguem dialogar com as demandas sociais observadas pelos estudantes?
- 3- Como o projeto atua na conexão entre as áreas de conhecimento?
- 4- As aulas de Tempos de Projeto, em docência compartilhada, cumprem o papel a que foram designadas?
- 5- Como efetivamente as aulas são atribuídas aos professores de Tempos de projeto?
- 6- Como a gestão atua na implantação das políticas e propostas para o Ciclo?

A pesquisa tem como objeto de estudo o próprio ciclo Interdisciplinar e abrange a participação efetiva dos estudantes e dos professores envolvidos no trabalho de implantação dos novos procedimentos. Trata-se de pesquisa qualitativa, que de acordo com os conceitos apresentados por Bogdan e Biklen (1994) é pautada na observação e não em números, cujos principais procedimentos selecionados são a observação *in loco*, entrevistas e leitura dos documentos oficiais.

Seguindo essa linha, o campo de pesquisa escolhido foi uma EMEF, da DRE Campo Limpo, Zona Sul de São Paulo, onde foram observadas e acompanhadas as aulas de Tempos de Projeto do 4º e do 5º ano, de maio a agosto de 2019. Foram realizadas entrevistas com 5 professores atuantes no Ciclo Interdisciplinar, sendo 2 professores de Tempos de projeto, do 4º e 5º ano, 1 professora titular da turma de 4º ano e duas professoras titulares das turmas de 5º ano. Foi feita a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola e das atas finais de resultados dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 dos sextos anos, cuja finalidade foi observar se as propostas incidiram na melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes e na diminuição da evasão escolar. Optou-se, também, pela utilização de um questionário respondido pelos coordenadores pedagógicos da DRE Campo Limpo, a fim de traçar um panorama da Rede em relação às aulas de Tempos de Projeto no ciclo Interdisciplinar.

Esta dissertação se organiza em três capítulos.

No primeiro capítulo: Mapeando as pesquisas, são apresentados aspectos relevantes de oito pesquisas correlatas, duas teses, um artigo e duas dissertações sobre as problemáticas da transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, duas dissertações sobre o método de projetos de William Heard Kilpatrick e uma dissertação sobre o Ciclo Interdisciplinar. É apresentado um relatório de observação e interpretação dos dados extraídos das leituras dos estudos.

O segundo capítulo denominado: “Os conceitos e as políticas”, aborda os conceitos e os aspectos legais que embasam a pesquisa. O primeiro item aborda os conceitos da metodologia de projetos, sob a ótica dos autores que elaboraram e estudaram o Método e que servirão de base para a análise dos dados da pesquisa. O capítulo aborda a etimologia do termo, a introdução do método por William Heard Kilpatrick (1918), as concepções que o inspiraram, formuladas por John Dewey e os estudos dos autores que os sucederam na mesma linha de pensamento: Fernando Hernández (1998), Irene Carvalho (1979) e Barbosa e Horn (2008). Também são apresentados aspectos da política que regulamenta os ciclos de aprendizagem e a reorganização curricular do Programa “Mais Educação São Paulo”, que instituiu o ciclo Interdisciplinar. (SÃO PAULO, 2013, a,b,c)

No terceiro capítulo está relatada a pesquisa, a pergunta norteadora é retomada, são expostos os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada e um relatório detalhado de como se deu esse processo e a análise e considerações sobre os dados obtidos em consonância com a bibliografia apresentada.

## **CAPÍTULO 1. MAPEANDO AS PESQUISAS**

Conforme enunciado na introdução, neste capítulo são apresentadas pesquisas realizadas, sobre esse período da escolaridade dos alunos.

### **1.1. As pesquisas sobre a passagem entre ciclos**

A pesquisa bibliográfica inicial foi direcionada no sentido de encontrar estudos que trouxessem a temática da passagem do quinto para o sexto ano, com a abordagem do método de projetos. Embora utilizando palavras-chave como metodologia de projetos, juntamente com transição ou passagem do 5º para o 6º ano ou no ciclo interdisciplinar ou ainda, da 4ª para a 5ª série, não foi possível encontrar pesquisas que abrangessem o trabalho com Projetos nessas turmas, apenas separadamente. Seguem algumas pesquisas correlatas.

Domingues (1985) em sua tese de doutorado “A escola de 1º grau, passagem da 4ª para a 5ª série”, elaborou uma pesquisa, cujo objetivo, foi analisar as expectativas prescritas e concebidas e o desempenho de professores e alunos quanto ao papel de ambos na 4ª e na 5ª série no momento em que se dava essa passagem. A autora aponta que a partir de estudos que demonstram ser a expectativa uma variável importante no desempenho tanto de alunos como de professores, levantou-se a hipótese de que as causas dessa situação estariam nas diferenças de expectativas quanto ao próprio papel, enfrentadas pelo aluno ao chegar na quinta série.

A autora justifica a escolha do tema ao fazer um apanhado histórico do contexto educacional. Ela expõe que antes da promulgação da lei 5692/71 (BRASIL, 1972) o estudante que concluísse a 4ª série, recebia um certificado de conclusão do curso primário, com honras de formatura, cumprindo a obrigatoriedade do ensino disposto na lei 4024/61 (BRASIL, 1961). O estudante que desejasse prosseguir para o curso ginasial precisava prestar o exame de admissão instituído no sistema de ensino pelo Decreto Imperial de 15/10/1872. Havia uma grande demanda de crianças para um pequeno número de vagas, por isso, o exame era seletivo. Algumas escolas e professores particulares ofereciam cursos preparatórios para o exame de admissão com o objetivo de diminuir a defasagem dos estudantes. Os cursos enfatizavam o conteúdo, mas, não preparavam para os problemas que

enfrentariam neste caso a pluridocência, diferente forma de organização, adaptação à nova turma e novo ambiente, além de conteúdos diferenciados que se transformaram em barreiras e produziram reprovação e evasão.

Segundo a autora, a Secretaria Estadual de Educação, já atentava para estas questões, mesmo antes da nova LDB 5692 (BRASIL, 1971), e tomou algumas medidas como a flexibilidade do exame de admissão, o aumento de vagas e espaços, assim promovendo maior acesso dos estudantes ao ensino secundário. Com a promulgação da lei, o exame de admissão foi abolido, a obrigatoriedade do ensino passou a ser de oito anos e foram criadas condições para a permanência dos estudantes na escola. Mesmo assim, foi possível observar que a 5ª série ainda era o ponto de estrangulamento da implantação da lei.

Domingues (1985) elaborou uma trajetória para retratar a realidade de uma escola de 1º grau. Utilizou-se de documentos para analisar as expectativas prescritas e a pesquisa direta com questionários respondidos por alunos no final da 4ª série e no início da 5ª série para analisar as expectativas concebidas. O desempenho foi identificado pela observação do cotidiano da sala de aula destes alunos.

Após o procedimento, ela observou que estas duas séries constituíam duas realidades distintas. Essas diferenças não se encontravam nas expectativas concebidas, mas nas prescritas, e principalmente quanto às transmitidas por meio do desempenho, concluindo com uma reflexão crítica que, mesmo após a implantação da lei 5692/71, as duas realidades (Primário e ginásio) ainda coexistiam no momento de sua pesquisa.

Após explanar e analisar sobre os dados da pesquisa, ela propôs que o aluno deveria ser preparado para enfrentar os desafios tanto no final da 4ª série quanto no início da 5ª série; que para encontrar possíveis soluções seria preciso considerar a importância de professores das duas turmas, discutirem e traçarem diretrizes menos antagônicas no que se refere, principalmente, às medidas pedagógicas e disciplinares. Seria necessário considerar a importância de haver professor conselheiro com a turma e que fossem propiciados encontros, além dos previstos para suas aulas, a fim de que se pudesse acompanhar e discutir suas dificuldades, tanto com os alunos quanto com os demais professores. Considerou,

ainda, a importância de serem sequenciados os conteúdos de 4ª e 5ª séries, através de planejamentos desenvolvidos em conjunto com professores de todas as séries. Explicitou sobre a necessidade de considerar que, dentro de cada agrupamento de 5ª série, coexistem a criança e o pré-adolescente, inclusive no mesmo aluno, ou seja, não há outro caminho que não seja a dialógica e a escuta dos atores envolvidos para, assim, conjuntamente encontrarem saídas. A avaliação constante também possibilita reconhecer os acertos e desacertos no processo.

Dias-da-Silva, autora referência da temática da transição, defendeu sua tese de doutorado em 1992 “O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5ªs séries”. Para a autora, o saber docente aparece assentado em valores e crenças e, por isso, ouvir o que o professor tem a dizer é importante, uma vez que ele é sujeito da prática pedagógica, é aquele que centraliza o saber na escola e mediatiza a relação do aluno com o sistema social. Sua importância é fundamental para a revitalização da escola. Segundo ela, o reconhecimento e o respeito pela voz do professor são pressupostos indiscutíveis em qualquer tentativa consequente de transformar a escola.

Com base na sua tese de doutorado, Dias-da-Silva, escreveu o livro “Passagem sem rito, as quintas séries e seus professores” (1997) no qual afirma que as quintas séries simbolizam a ruptura dos antigos primário e ginásio e representam o ponto de maior dificuldade no trabalho para os seus professores. Ela descreve o cenário das aulas com esta turma como um “Caos aparente”, cuja compreensão demanda um olhar mais aprofundado sobre o cotidiano desta série. Porém, esse olhar poderia ser norteado por dois focos distintos: produzir mais um rol de denúncias acerca das mazelas da escola brasileira hoje, do ponto de vista político-pedagógico; ou correndo o risco de ser mais parcial, recorrer a uns “óculos” que filtrassem a sala de aula da perspectiva do professor, como sujeito de seu fazer docente, muitas vezes refém do sistema escolar.

Com foco na formação dos professores e da relação destes com sua prática, bem como com os estudantes, a autora direciona as reflexões sobre o cotidiano escolar. Sua pesquisa foi realizada em duas escolas, uma mais centralizada no centro da cidade, e outra na periferia, onde ela acompanhou as turmas de 5ª série.

O contato com os professores de 5ª a 8ª série revela a existência de profissionais, nem sempre bem-sucedidos, sentindo-se solitários e desmotivados, trabalhando segundo procedimentos mnemônicos e repetitivos, cedendo às pressões da “pedagogia da facilidade”; porém, convivendo traumáticamente com o fracasso e o desinteresse de seus alunos. (DIAS-DA-SILVA, 1997, p.13)

A pesquisa revelou que nem todas as práticas eram deficitárias, mas que havia uma dificuldade para o grupo de educadores em lidar com a aparente contradição entre o que pensam e o que fazem, ou seja, sabem como devem fazer, mas, fazem contrariamente, com práticas muitas vezes reprováveis, carregadas de preconceitos e estereótipos. A autora também explana sobre as dificuldades pelas quais perpassam os educadores, como o acúmulo de cargos, falta de material didático adequado, práticas traduzidas nas lições dos livros propostas por seus autores, sendo que o livro didático concorreu para a manutenção de padrões de coesão técnica que impedem a modernização e a qualificação da escola. Todas estas questões impedem que o professor leia mais, se aprimore ou até que consiga refletir sobre o seu papel como formador de sujeitos sociais.

A autora conclui que a escola também precisa mudar. Sem a (re) estruturação pedagógica indispensável, sem a quebra do isolamento do trabalho dos professores e sem forças para acreditar na importância do próprio trabalho, dificilmente pode-se esperar qualquer transformação mais efetiva.

Scandelari (2008), em seu artigo “As reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental” aborda sobre as expectativas relacionadas à nova realidade que essa passagem proporciona, pois naquele momento esse ainda era o ponto crítico. Dessa maneira, tenta compreender porque é apresentada como um momento de dificuldades e não de alegrias e de fragilidade no desempenho escolar, o que exige dos estudantes uma adaptação a esse processo, com uma organização bem diferente das anteriores. A adaptação pode se dar de forma mais ou menos conturbada, dependendo do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores envolvidos no processo. A autora entende que a promoção de uma reflexão constante entre os educadores se faz necessária, a fim de analisarem se suas práticas estão condizentes com a realidade da faixa etária dos estudantes e se, no planejamento, há atividades que

contemplem a formação do sujeito social como o objetivo principal da escola ser efetivado pelo trabalho docente, possibilitando aos estudantes o domínio dos conhecimentos científicos e culturais.

Hauser (2007) em sua dissertação de mestrado teve por principal objetivo analisar a produção científica nacional sobre a temática da transição da 4ª para a 5ª série de 1987 a 2004, expressa em dissertações e teses. Ao todo foram 14 dissertações de mestrado e 2 teses. Após a leitura e análise do material foi possível constatar que a escola ainda convivia com o problema da ruptura ou da descontinuidade entre a 4ª e a 5ª série. Constatou também que embora todos os problemas apontados no interior dessas séries fossem evidentes, parecem ser pouco discutidos pelos professores e outros agentes escolares. Segundo a autora, na passagem da 4ª para a 5ª série, os alunos enfrentam medos e expectativas que nem sempre são tratados pelos agentes escolares, sendo assim, um salto para o desconhecido, uma série com muitos desafios para os professores. As mudanças pedagógicas entre uma série e outra denunciam fragilidade do sistema de ensino e insensibilidade em relação aos problemas enfrentados pelos estudantes. E mesmo que especialistas atentem para a questão, e proponham políticas públicas como a organização dos ciclos, a progressão continuada, dentre outras a fim de atenuar os problemas, percebe-se que são pensadas por pessoas que nem sempre estão familiarizadas com a realidade das escolas públicas e não contaram com a participação dos professores. Antes, os colocaram como meros executores. E resultados satisfatórios não podem ser obtidos sem o envolvimento real de seus protagonistas, no caso professores e estudantes.

Hauser (2007) também afirma que grande parte dos pesquisadores se empenhou em entender o cotidiano escolar da 5ª série, saber dos dilemas e conflitos vivenciados por esses atores e como foi possível superar os embates desse cotidiano difícil. Dessa forma, foram levantadas as causas mais comuns para os conflitos e apontadas algumas sugestões para sua redução. Dentre as causas há a percepção de que os estudantes desconhecem as regras da nova etapa e compreendem a heterogeneidade didática rapidamente; assim, descobrem que há professores que lhes dão maior ou menor atenção ou liberdade. Assim, sentem-se mais livres e soltos, conforme relatos dos educadores. Como efeito, a indisciplina

aparece como problema mais constante e maior desafio. Como sugestão para a superação dos problemas, um ponto comum entre os pesquisadores é a participação mais efetiva dos professores nas decisões sobre o trabalho a ser desenvolvido. Outro ponto a ser considerado, nas conclusões da pesquisa, é a escassez de estudos sobre a temática. Segundo ela, os problemas apresentados em sete anos de pesquisa são os mesmos, sendo que em dados momentos, são maquiados pelas políticas públicas e não resolvidos. Esses dados demonstram que a escola de Ensino Fundamental vive um retrocesso constante e, assim sendo, fica difícil obter resultados satisfatórios na aprendizagem e na formação do estudante.

A pesquisa mais recente analisada sobre a passagem entre um ciclo e outro é a de Borges (2015) que, em sua dissertação de mestrado, propôs refletir sobre os desafios do educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo, período em que os ciclos já haviam sido alterados. Segundo ela, o ponto frágil da escola onde atuava eram os sextos anos e que os professores atuantes com essas turmas, demonstravam despreparo, possivelmente por falta de formação continuada específica, somada a uma formação pedagógica deficitária. Outro ponto é que o desconhecimento de questões relevantes sobre a formação social do sujeito contribui para a ocorrência de situações em sala de aula, que se traduzem em indisciplina, fator apontado como um dos responsáveis pelas deficiências observadas no processo de aprendizagem. A autora alerta sobre a constância de tais situações e o quanto se repetem sem a devida observância. Assim sendo, afirma que o objetivo principal da investigação foi o de construir uma proposta de formação continuada, a ser desenvolvida junto a professores do ensino fundamental II, refletindo sobre a passagem dos estudantes do quinto para o sexto ano.

## **1.2. O que dizem as pesquisas sobre projetos nas escolas**

Após a análise dos estudos relatados anteriormente, verifica-se que os problemas apontados ainda perduram: as expectativas prescritas em torno dos estudantes, a falta de diálogo entre os professores generalistas e especialistas, a falta de formação continuada específica, a pouca atenção à formação social do sujeito, a não participação docente nas políticas apresentadas, além, do ensino pautado em conteúdos e disciplinas compartmentadas, são problemas,

aparentemente similares na implantação do ciclo intermediário, não resolvidos na comparação com a organização anterior. Porém, algumas propostas foram encaminhadas no sentido de encontrar soluções para os pontos mais críticos. A proposta de divisão dos ciclos, na prefeitura de São Paulo, constitui uma medida que procura caminhar nesse sentido. Pensar os três anos – 4º, 5º e 6º anos – que fazem parte do ponto frágil como um ciclo, com orientações específicas sobre a interdisciplinaridade, com vistas a promover o diálogo entre as áreas, bem como entre os professores dos anos iniciais e dos anos finais, talvez se aproxime do que os pesquisadores apontaram como soluções possíveis. Porém, as políticas públicas só se efetivam se realmente são implementadas e praticadas, no interior da escola, quando há diálogo entre os responsáveis pela execução e implementação, e quando os recursos humanos e pedagógicos são disponibilizados.

Uma das orientações propostas para o ciclo interdisciplinar é a integração das áreas de conhecimento através de projetos. E é nesse ponto que está o objetivo principal da pesquisa aqui apresentada: analisar como tal medida tem se efetivado no ciclo interdisciplinar, se o trabalho com projetos produz resultados positivos na aprendizagem dos estudantes e se contribui para amenizar os problemas produzidos pela ruptura entre os anos iniciais e finais.

Diante dessa proposta, foi iniciada nova busca por estudos relativos ao uso da metodologia de projetos.

Leite (2007) em sua dissertação de mestrado “A noção de projeto na Educação, o método de projeto de William Heard Kilpatrick”, faz uma abordagem mais profunda sobre o método de projetos. Ela justifica que há poucas publicações sobre a temática e que os escritos que se tem, da década de 1990 para cá, se apoiam em Fernando Hernández como referencial teórico e prático à introdução de projetos na escola brasileira, bem como às pesquisas nacionais sobre o tema. Porém, para a autora, Hernández, apesar de seu esforço em se diferenciar das ideias precedentes, recorre aos mesmos autores e tendências, sem aprofundá-los.

A autora salienta que o ensino por projetos costuma ser apresentado como uma proposta inovadora, capaz de favorecer a interdisciplinaridade e de estimular a participação dos estudantes no contexto escolar, e ainda pode romper

com a clausura escolar e possibilitar, ao aluno, uma formação intelectual e, principalmente, política. Assim, tanto os Projetos de trabalho de Hernández como o Método de projetos de Kilpatrick têm, como ideia chave, partir de uma situação-problema; possibilitar o papel ativo do estudante; conciliar teoria e prática; realizar um produto final à luz de um propósito inicialmente definido.

Leite (2007) aprofunda-se no método de projetos de William Heard Kilpatrick. A autora afirma que Kilpatrick desenvolveu seu método de forma a promover um ensino centrado na criança, isto é, “no ato propositivo, rigoroso e dedicado”. Essa linha tem por base as concepções escola novistas que incentivavam o uso de atividades pautadas no interesse e na experiência do estudante onde, tanto a criatividade quanto as atividades técnicas eram valorizadas. Tal concepção traz para a educação uma mudança significativa, qual seja, a de privilegiar a aprendizagem e o método. Diferente da perspectiva “tradicional”, que considera o professor como o responsável pela transmissão do conhecimento, a Escola Nova atribui ao docente a função de reunir condições propícias para a elaboração de conhecimentos pela criança, de acordo com as suas capacidades de aprendizagem.

Segundo a autora, Kilpatrick, ao publicar, em 1918, o ensaio “*The Project method: the use of the purposul fact in the educative process*”, trata do uso de projetos como instrumento de ensino e de sua relevância à educação progressiva e à aplicação de fundamentos psicológicos na escola.

Bin (2012) em sua dissertação de mestrado “Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos” tem como objeto de estudo a produção pedagógica de William Heard Kilpatrick (1871-1965), e destaca que mesmo sendo herdeiro de John Dewey, ele apresenta uma reflexão particular, com relevante contribuição para as discussões ainda vigentes sobre a compreensão das mudanças sociais, os propósitos democráticos da educação e da necessidade de atrelar essas discussões à ações pedagógicas concretas. A autora também se propõe em analisar o método de projetos criado por ele e as importantes releituras pelas quais tem passado, além de buscar compreender a aproximação entre a proposição de método de projetos de Kilpatrick e os “Projetos de Trabalho” de Fernando Hernández.

A intenção da pesquisa foi descobrir sobre quais aspectos das concepções de Kilpatrick podem auxiliar na compreensão de seu método de projetos, bem como, de que modo e porque ele foi reapropriado na escola contemporânea. Para tanto, Bin (2012), em primeira instância, ressalta que o termo projeto teve grande difusão na educação, mas houve pouco aprofundamento na aplicabilidade, já que essa requer uma participação efetiva e ativa dos estudantes, sendo estes, protagonistas do processo de aprendizagem. A autora, inclusive, salienta que um dos pontos convergentes das obras de Kilpatrick e Dewey é o destaque para a experiência. Dessa forma, não é possível, simplesmente, acreditar que o método de projetos pode ser inovador ou mais significativo para os estudantes, mas, sua aplicabilidade deve permitir que esse estudante seja realmente participante do processo de construção, elaboração e execução do projeto. Bin (2012) relata que basta colocar o termo no ícone de pesquisa dos *sites* mais famosos, para encontrarmos uma gama de projetos prontos, ou sequências de atividades temáticas ou didáticas, até mesmo ideias e dicas pedagógicas, todas atreladas ao tema, porém, sem o conhecimento necessário das concepções pedagógicas que o criaram e que o trouxeram como alternativa a uma educação mais participativa e democrática. Dessa forma, será destacada, neste trabalho, a obra de Kilpatrick como um todo, sua aproximação com as concepções de democracia e sua importância para a proposição do método, sua percepção do papel da criança e da experiência, o método de projetos e o que o aproxima ou diferencia dos Projetos de trabalho de Fernando Hernández.

A mesma autora apresenta aspectos biográficos de Kilpatrick sob a ótica de três autores: Chelds, Beyer e Knoll, e os três ressaltam as influências da família, a leitura de Charles Darwin e o contato com John Dewey e com a filosofia pragmática na constituição da obra do autor. São três aspectos que não resumem a produção de Kilpatrick, mas é de suma importância para a compreensão de sua visão de educação. Esse autor demonstra um apreço pela democracia e afirma que o papel da escola é ajudar o povo a pensar mais inteligentemente. Portanto, sua produção aponta para a escola ocupando um papel central no projeto de construção e manutenção de uma sociedade democrática. Dewey, inclusive, declara que a obra de Kilpatrick e a educação progressiva são sinônimos. No pensamento de Kilpatrick

acham-se marcas do pragmatismo americano (ênfase na utilidade prática da filosofia). O pensamento e a ação devem formar um todo indivisível e precisam ser concebidos como instrumentos e planos de ação, isto é, o pensamento não tem fim em si mesmo, a inteligência permite ao homem alterar as condições de sua experiência, o conhecimento é a parte funcional da experiência. As ideias são hipóteses de ação futura e seriam verdadeiras se pudessem funcionar como guias da ação. Kilpatrick fez uso concreto desses elementos e afirmou que para constituir ideias, os professores deveriam ampliar os pontos de vista. Inspirado nessas concepções, ele explora seus próprios fazeres de professor, criando uma proposta para ensinar aos alunos, no caso, o Método de Projetos, que vem das propostas de Dewey sobre um fazer pedagógico centrado na experiência e uma crença no valor intrínseco de método.

Segundo Bin (2012), Kilpatrick trouxe contribuições ímpares para o fazer pedagógico, sua obra aponta para a criança ocupando papel central e sua experiência como fonte de aprendizagem e conhecimento, enaltece o papel social da escola, para uma sociedade em transformação e, conseqüentemente, traz à tona o debate de que a escola, caso não considere a criança, pode exercer a função de reprodutora da ordem e do sistema opressor. Caso não haja estímulo, não poderá haver o ato propositivo, assim, a escola não cumprirá o seu papel de educar para a vida.

Bin (2012) expõe que a educação sempre assumiu um papel claramente social, pois abrange os aspectos formativos que acontecem na prática social e que, portanto, essa relação sempre esteve na pauta dos discursos pedagógicos. Destaca sobre a relação entre Educação e Cidadania sobre dois aspectos, na preparação e constituição do sujeito que por seu conhecimento seja livre e apto ao exercício da cidadania ou da escola como promotora da cidadania. Seja qual for a relação entre elas, o debate as relaciona com a questão da democracia, seja na vertente da sua constituição nas decisões coletivas em prol do bem comum, seja na constituição do respeito ao homem como ser livre e dotado de opiniões e escolhas. Dessa forma, se é papel da escola promover a democracia, deve acrescentar em seu currículo, propostas pedagógicas que impulsionem os valores democráticos de participação, respeito e protagonismo das crianças e suas experiências.

Kilpatrick, segundo a mesma autora, defende que a educação mais adequada ao cidadão na democracia é uma educação que o forme como “Senhor do seu destino, que planeja e executa suas ações”. O artigo publicado por Kilpatrick, em 1918, defende que a democracia não é apenas um dos fins da Educação, mas, a linha mestra para a determinação dos meios pelos quais a Educação promove os seus objetivos. Alinhando essa concepção ao ato propositivo proposto por Kilpatrick no método de projetos, entende-se que praticar a Educação dentro dos princípios democráticos, só será possível em um ambiente participativo e dialógico, onde são dadas oportunidades de diálogo e escuta, onde a equipe gestora, corpo docente e estudantes, tenham plena consciência de onde querem chegar e de como se projetarão para isso. É necessário que a Educação seja a menos compartimentada possível.

Em sua elaboração do método de projetos, segundo Bin (2012), Kilpatrick defende a necessidade da criação de uma unificação conceitual em torno da teoria pedagógica que contemplasse as ideias defendidas pelos educadores progressistas. Entende que no uso da palavra projeto, em seu significado mais amplo, tais conceitos podem ser abrangidos, pois nele contém elementos essenciais para uma educação verdadeiramente prática e efetiva: ênfase na ação, considerações sobre as formas de aprender, elementos essenciais sobre a conduta ética, a situação social e individual e a generalização de que educação é vida. Dando mais ênfase aos conceitos contidos no termo, do que na exposição de etapas, Kilpatrick se concentra em explicar sobre o ato propositivo e intencional e sobre a defesa de seu uso no pensamento educacional. Os conceitos do método de projetos de Kilpatrick serão retomados no capítulo 2, que abrange os conceitos utilizados nesta pesquisa.

Segundo Bin (2012), é possível reconhecer inúmeras referências a trabalhos com projetos na vanguarda da Pedagogia, porém, não há uma unidade conceitual dentro da temática, há sim, uma diversidade de interpretações e recriações. A autora propõe uma investigação que busque encontrar qual a forma mais recorrente da utilização do método de projetos. Nessa busca, encontrou-se um número bem reduzido com foco em Kilpatrick, mesmo assim, a grande maioria dos pesquisadores e autores vê o método de trabalho com projeto como proposta pedagógica inovadora, sendo um instrumento que pode ser um aliado na construção

dos conhecimentos e como possibilidade de transformação das práticas educativas. Algumas pesquisas o citam explicitamente, porém, de forma incidental. A maioria, porém, principalmente a partir da década de 1990, apontam como referência os trabalhos de Fernando Hernández como análise de práticas escolares pautada no Método de Projetos de trabalho, proposto por ele. A obra de Hernández tornou-se um referencial para a aplicação da proposta do trabalho com projetos em escolas brasileiras, sendo a forma mais recorrente de reapropriação contemporânea de tal proposta. Assim sendo, a autora se justifica em analisar sobre as aproximações e diferenças entre Kilpatrick e Hernández.

Para Hernández, Projeto é uma forma de organizar uma atividade de ensino e articular os conhecimentos escolares, adotando aspectos essenciais como o conhecimento globalizado e a aprendizagem significativa. Há uma grande preocupação nos projetos de trabalho em ensinar os estudantes a globalizar, encontrar nexos entre o problema a ser investigado e as informações que lhe permitem resolvê-los. Preocupação também presente em Kilpatrick. A diferença é que para Hernández, havia a necessidade de “superar” os limites das disciplinas. No caso, os conhecimentos prévios e o interesse dos estudantes, são o ponto de partida da ação pedagógica. Característica que se assemelha ao conceito de ato propositivo, proposto por Kilpatrick.

Para a autora, tanto a proposta de Hernández como a de Kilpatrick não abandonam a lógica sequencial dos conteúdos, mas, valorizam aspectos da informação como base para novas aprendizagens. Hernández não sistematiza etapas claramente definidas, mas aponta passos a serem tomados: escolha do tema, pelos alunos, mas na ausência de sugestões, o mestre pode conduzir a escolha. Este tema pode derivar de um fato, uma atualidade, uma experiência comum, etc. Um segundo passo é a definição dos problemas a serem resolvidos. Daí por diante é necessário que o professor seja o mediador das ações e que tenha um planejamento claramente definido para conduzir o processo, sem retirar o foco dos estudantes como protagonistas.

Bin (2012) conclui que foi possível encontrar grandes aproximações entre a obra de Hernández e Kilpatrick, especialmente quanto à estrutura discursiva, as linhas gerais do método e as concepções sobre infância e aprendizagens. Porém,

sobre a compreensão da reapropriação do debate, no século XXI, a questão não conseguiu fechamento. Sendo, segundo a autora, um caminho aberto para novas pesquisas. Ela ainda destaca que o discurso sobre ser o método de projetos, uma inovação, é reproduzido há mais de um século, e que essa mudança por ele apontada continua estática. Isso leva à discussão sobre ser realmente um método e quais as causas de ainda não acontecer. Tanto Hernández quanto Kilpatrick concordam em dizer que o trabalho com projetos é uma proposta pedagógica, capaz de produzir resultados, mas, que necessita de aprofundamento e persistência para se tornar concreto, efetivo e significativo.

### **1.3. Sobre o Ciclo Interdisciplinar**

Souza (2016), em sua dissertação de mestrado: “Reorganização Curricular e o exercício da docência no Ciclo Interdisciplinar: um estudo de duas escolas da rede municipal de São Paulo em 2014”, tem como objetivo compreender os efeitos iniciais das reformas educacionais, tendo como foco o Ciclo Interdisciplinar da Prefeitura de São Paulo, no que diz respeito à prática pedagógica e a atuação docente. Assim, busca entender como os professores, imersos neste momento inicial de retomada da concepção de ciclos, administram as novas orientações atribuídas ao seu trabalho, bem como investigar como a proposta foi estruturada e apresentada aos docentes e quais fatores interferiram para viabilizar essa proposta. Portanto, o tema da pesquisa diz respeito ao exercício docente no contexto de implantação do Ciclo Interdisciplinar, bem como, os possíveis efeitos no trabalho docente das alterações curriculares propostas pela gestão municipal em São Paulo no ano de 2014, considerando-se a prática pedagógica sob o ponto de vista destes sujeitos.

A partir da citação “Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar” (KRAMER, 1999, p. 169), Souza (2016) ressalta sobre a necessidade de investigar a proposta de organização curricular do Programa Mais Educação São Paulo de 2013, os sujeitos envolvidos em sua elaboração, o texto escrito, para quem ele se destina e o próprio contexto de implantação. Por isso, a pesquisa se volta para a compreensão de uma proposta de reforma curricular da rede pública municipal de São Paulo, retoma a historicidade da rede, investiga documentos e volta-se para a compreensão dos sujeitos a quem ela se destina, no caso, a análise

dos professores do Ciclo Interdisciplinar, fundamentais para sua execução. A implantação do Ciclo Interdisciplinar como parte do programa Mais Educação São Paulo se pretende renovadora, sendo anunciada como uma alternativa para a melhoria do ensino. Para a realização da pesquisa, a autora utilizou entrevista semiestruturada e observação dos planejamentos dos professores no ano de 2014. Os sujeitos participantes da pesquisa são seis professores que atuam na rede municipal há mais de três anos e, que no ano de 2014, atuavam no Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano).

Para a estruturação da pesquisa, Souza (2016) organizou a dissertação em três capítulos. No capítulo 1, foram apresentadas as discussões sobre as políticas educacionais na América Latina, suas tendências, dilemas, discursos, e as perspectivas teóricas adotadas na pesquisa. Segundo a autora o contexto de globalização impõe novos papéis aos sujeitos, espaços e às instituições. Do mesmo modo temas educacionais em consensos forjados, afloram e reafirmam novas formas de governar e fazer políticas. Assim houve a necessidade de estabelecer distinções entre reformas, mudanças e inovações e outros termos que diziam respeito ao objeto de pesquisa. Segundo a autora, autores como Frigotto (2011), Jamerson (1996) e Harvey (1993), identificam uma reconfiguração da própria estrutura do capitalismo, diante das profundas transformações na própria composição social. São buscados novos sujeitos e um novo modelo de Estado. Uma sociedade dotada de direitos não é o suficiente para a promoção de bem-estar, mas, a busca por um sujeito que conquista seu espaço, através das demandas do mercado, um sujeito que seja dotado de competências e habilidades necessárias: sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade. Sempre dentro da lógica neoliberal. A inserção no mercado de trabalho, depende do sujeito. A ideia de empreendedorismo, na qual os indivíduos são estimulados a serem donos do próprio negócio é um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais. É desenvolvida uma lógica, onde cada indivíduo tem que, isoladamente, negociar o seu lugar. Este sujeito precisa de uma formação que contemple tal ideologia. A Educação, então é apontada como a principal responsável pela formação desse sujeito. As agências mundiais orientaram para a instituição de uma educação que promova a equidade social do sujeito e expanda aos setores

mais vulneráveis, porém, a lógica da individualização já está inserida como uma ideologia e justifica a instituição de reformas políticas unilaterais, sem a participação docente ou com pseudoparticipação que, por sua vez, fragilizam o trabalho e impedem que o trabalho produza bons resultados.

Ao trazer à tona as discussões sobre as intenções das reformas e sua aproximação com o neoliberalismo, a autora retoma o debate de que quando as reformas chegam nas escolas, já estão com o currículo prescrito e os caminhos traçados. Assim, tanto gestores quanto docentes, estes últimos principalmente, precisam, planejar, elaborar e executar as aulas ao mesmo tempo que tentam compreender as propostas. Há que se considerar que, sob o aspecto político, as reformas carregam concepções e ideologias concernentes aos partidos políticos que as elaboram, sem a participação efetiva dos profissionais que, de certa forma, são dotados da diversidade de ideias, capazes de produzir debates sobre os conceitos tendenciosos.

No capítulo 2 é retomada a historicidade da organização por ciclos. Segundo a autora Souza (2016), o estudo de Barreto e Souza (2006) identifica, nas concepções de ciclos, a presença de forte ênfase à postura de reversão das estruturas excludentes da escola; ao trabalho coletivo com o envolvimento da comunidade; à superação da fragmentação escolar decorrente do regime seriado. Notam que nessas propostas pretensamente inovadoras, são adotados enfoques interdisciplinares, em um currículo integrado por meio de projetos.

Na rede municipal, a organização do Ensino Fundamental em ciclos se inicia em 1992. As primeiras discussões ocorreram no governo de Luiza Erundina (1989-1992), com Paulo Freire assumindo a Secretaria Municipal de Educação se efetivando apenas no fim dessa gestão. A proposta de política pública educacional implantada na Rede Municipal de São Paulo em 1989 se alicerçou a partir de três princípios básicos, segundo o secretário de educação: participação, descentralização e autonomia, tendo quatro grandes prioridades: 1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares; 2) democratizar 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 educativo participativo.

A retomada da organização em 3 ciclos, a partir de 2013, traz a criação de um ciclo intermediário sob a perspectiva da interdisciplinaridade, com algumas características próprias e que realmente são inovadoras no sentido de haver possibilidade de minimizar o fracasso escolar e atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais.

Segundo Souza (2016), O Ciclo Interdisciplinar, tal como em 1992 (com o Ciclo Intermediário) visa reduzir a fragmentação existente e minimizar o contexto gerado pelas problemáticas de uma educação excludente. É recuperado agora atrelado ao conceito de interdisciplinaridade. As justificativas para a criação deste ciclo são apontadas a partir de dados que vinculam rendimento dos alunos a essas rupturas existentes na transição do antigo ciclo I para o ciclo II. A autora ainda aponta que a reorganização curricular de 2013, traz conceitos tradicionais de valorização do boletim, reprovação, avaliação externa, mas, as especificidades do ciclo interdisciplinar como docência compartilhada, interdisciplinaridade e diálogo entre as áreas a partir de projetos, são os pontos de avanços em relação às propostas anteriores. Acerca da interdisciplinaridade a autora aponta que:

Jupiassu (1976) entende que a interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, demonstrando insatisfação com o saber fragmentado que está posto. A interdisciplinaridade, nestes termos, proporia um avanço em relação ao ensino tradicional e sobre a própria estrutura do conhecimento, com o intuito de superar o isolamento entre as disciplinas. Por Fazenda (2005; 2008) a interdisciplinaridade é entendida como ação, enfatizando que depende de uma atitude, de uma mudança de postura em relação ao conhecimento, ficando evidente a ênfase dada ao sujeito e aos professores. Outro grupo de estudiosos tem esboçado críticas ao ensino numa perspectiva interdisciplinar, diante do contexto de especialização do conhecimento próprio à sociedade contemporânea. Em especial às contradições presentes em proposições pedagógicas, que insistem na interdisciplinaridade do currículo pela via da orientação didática e metodológica, ou por intermédio da prescrição de propostas curriculares no âmbito da oficialidade. (SOUZA, 2016, p. 89)

Por fim, no capítulo 3 são apresentadas, pela autora, as análises realizadas. Com base nos indicadores da proposta oficial: Interdisciplinaridade e docência compartilhada, o que requer: mudança de atitude e planejamento conjunto. Utilizou-se categorias de análise que foram confrontadas com as respostas da entrevista semi-estruturada. As falas dos docentes revelaram que há um grande entrave no que se refere à democratização da proposta, neste caso, a falta de participação mais ampla dos docentes na elaboração e no conhecimento prévio da

mesma. A escola ainda trabalha de forma fragmentada e dessa forma, para que haja um trabalho dentro da interdisciplinaridade, é preciso formação, acompanhamento e oportunidade de planejamento conjunto, o que diante da fala dos professores, é um fator crucial para que a proposta do ciclo interdisciplinar se inviabilize. A dificuldade em mudança de atitude e desconstrução da cultura escolar, pautada nos valores tradicionais, também são pontos a serem considerados. A articulação das áreas por projetos, é algo que poderia transformar a educação, porém, é visível que não houve e não há formação que se aprofunde na temática. Assim, o ciclo interdisciplinar poderia cumprir o seu papel, se estes fatores fossem abordados, discutidos e superados.

Com tais referências sobre a realidade e sua relação com os conceitos utilizados pelos autores temos uma visão inicial do que se projetou e o que se obteve em pesquisas anteriores sobre o tema aqui focalizado.

No próximo capítulo serão abordados os conceitos e as políticas que nortearam este estudo.

## CAPÍTULO 2. OS CONCEITOS E AS POLÍTICAS

Neste capítulo estão aspectos do conceito de Metodologia de Projetos e dados das políticas, os quais são subjacentes fundamentais às propostas para o Ciclo Interdisciplinar.

### 2.1. Os conceitos

O termo projeto, *projectus* do latim, em seu significado etimológico, representa a ação de lançar para frente, de se estender. (HOUAISS, 2001). Segundo Leite (2007), projetar possibilita a previsão e, portanto, o direcionamento da ação e da inteligência para o alcance de determinado objetivo, individual ou coletivo. O ato de projetar-se exerce papel central para a formação do sujeito, na medida em que permite a objetivação humana.

William Heard Kilpatrick (1871-1965), foi o pioneiro pelo uso do termo “Projeto” na Educação. Em setembro de 1918, a revista *Teachers College Record*, publicou o artigo “*The Project method, the use of the purposeful act in the Educative process*”, qual seja, “O método de projetos, o uso do ato propositivo no processo educativo”, onde Kilpatrick explica e denomina o Método de Projetos, criado por ele, com base nas ideias e concepções de seu orientador, John Dewey, o filósofo mais importante da primeira metade do século XX na área pedagógica. Observando o desenvolvimento e a atuação das crianças nas vivências cotidianas, inclusive dos próprios filhos, ele percebeu não haver nenhuma diferença entre a dinâmica dessa experiência e a dos adultos. Para ele, ambos são seres que aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso da vida e que merecem seu interesse. É através do pensamento que estimulam o conhecimento acumulado para resolver tais situações. Ao chegar à escola, a criança não é uma *tábula* rasa, onde o professor escreve e ensina a História das civilizações. Quando a criança chega à classe, “já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la” (DEWEY, 1899, p. 25). Desta forma, a proposta desse autor era a de que a organização curricular levasse em conta a experiência das crianças, pois esse saber adquirido nos afazeres diários, era de extrema importância no processo de aprendizagem. Cabia aos educadores colocarem os educandos diante de situações problemáticas do cotidiano, a fim de

utilizarem os conhecimentos científicos, artísticos, de leitura e interpretação, históricos para resolvê-las.

Os fatos e as certezas que entram na experiência da criança e os que figuram nos programas a serem estudados constituem termos iniciais e finais de uma realidade. Opor ambas as coisas é opor a infância à maturidade de uma mesma vida; é enfrentar a tendência em movimento e o resultado final do mesmo processo; é sustentar que a natureza e o destino da criança travam uma batalha (DEWEY, 1899, p. 278)

William Heard Kilpatrick, ao criar o “Método de Projetos”, pautou-se pelos ensinamentos de seu mestre.

No início do artigo, ele justifica a escolha do termo projeto para o que pensava e propunha com vistas à melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes. O termo projeto, segundo ele, não era novidade e já circulava em outras áreas como a engenharia, arquitetura, dentre outras, estava às portas da educação, prestes a entrar e fazer parte de seu universo; porém, era preciso responder a duas questões, para adotá-lo com propriedade:

1) O uso do termo traria um conceito válido que contribuiria para um “serviço apreciável” à Educação, ou seja, atenderia seus objetivos e anseios?

2) Se aceito o termo, seria capaz de atender às expectativas sobre o que se quer a partir dele?

Como o valor do conceito é mais importante e significativo do que mero nome, Kilpatrick se deteve em responder a primeira questão, pois o termo projeto se aproximava da proposta por ele concebida. Ele inclusive afirma que, num primeiro momento, seria mais apropriado usar a nomenclatura “ato propositivo”, mas, o fato de atacar sucessivamente, a problemática da educação em suas aulas, encontrou maior alinhamento teórico no termo projeto, pois unificava as questões e aspectos para os quais se sentia desafiado em encontrar solução e encaminhamentos dignos. Seu conceito agrega a palavra ação e dá ênfase no ato vigoroso e sincero, ao mesmo tempo em que valoriza os elementos essenciais de ética, conduta e vivência social, bem como a atitude individual. Kilpatrick ainda enfatiza que a Educação é vida tão fácil de dizer, mas, muito difícil de delimitar. Assim, o termo projeto, adequa-se em cumprir com essa tarefa.

O autor convida-nos a pensar “projeto” como algo “pro-je-ta-do”, ou seja, com propósito, onde podemos realizar todas as tarefas que a vida nos exige:

costurar um vestido, escrever um artigo, cozinhar um prato especial, etc. Todas elas necessitam de um propósito e isso já é algo natural. Porém, mesmo que as discussões tenham, como elemento essencial, o caráter psicológico, que seja a intencionalidade pessoal, os propósitos exigem uma situação social, tanto para seu funcionamento prático, quanto para a avaliação dos projetos oferecidos.

O ato intencional é a unidade típica da vida digna e é entendido como pró-atividade, ou seja, disposição para a realização do trabalho. Ele concebe que o homem que não se predispõe em agir, é desprezado ou desacreditado. Desta forma, o homem precisa regular sua vida com referência a objetivos sociais e eficiência prática. Tal conceito apresenta o ideal de cidadania e democracia.

O projeto é, portanto, uma atividade com intenções, onde os próprios estudantes fazem algo, num ambiente natural, integrando ou globalizando o ensino. Por exemplo, através da construção de uma casinha de coelhos, podem ser ministrados vários ensinamentos: geometria, desenho, cálculo, história natural etc. Para que se transforme em situação real de aprendizagem, tanto na vida como na Educação, três questões precisam ser respondidas:

- 1) Como se realiza a aprendizagem?
- 2) Como a aprendizagem intervém na vida para melhorá-la?
- 3) Que tipo de vida é melhor?

O autor ainda destaca alguns aspectos: não existem passos formais ou ordem pré-estabelecida nos projetos. Porém, existe uma sequência natural, que consiste em imaginar alguma coisa, projetá-la recorrendo à pesquisa, executá-la e avaliá-la. Os projetos devem ser propostos pelos estudantes, orientados e mediados pelo professor. Se a classe não se dispuser, o professor fará perguntas propositivas para estimular as propostas. O projeto implica ensino onde não há disciplinas isoladas, ou seja, ensino globalizado. No projeto a tarefa nunca é de um só, mas, de toda a classe ou de grupos. Proposto o trabalho, o professor torna-se o mediador das ações, um conselheiro discreto, atendendo solicitações, encaminhando, estimulando nesse ou naquele ponto. Orientar sempre, sem, contudo, impor ou inibir iniciativas. A metodologia de projetos não oferece abertura para a indulgência ou mero capricho dos estudantes, nem justificativas ou desculpa para o trabalho descuidado.

O Método de Projetos proposto por Kilpatrick parte de problemas do dia-a-dia do estudante e todas as atividades escolares realizam-se através de projetos, sem necessidade de uma organização especial. Originalmente ele chamou de projeto a "tarefa de casa" ("home project") de caráter manual que a criança executava fora da escola. Kilpatrick classificou os projetos em quatro grupos:

- a) de produção, no qual se produzia algo;
- b) de consumo, no qual se aprendia a utilizar algo já produzido;
- c) para resolver um problema;
- d) para aperfeiçoar uma técnica.

Quatro características concorriam para um bom projeto didático: uma atividade motivada por meio de uma conseqüente intenção; um plano de trabalho, de preferência manual; a que implica uma diversidade globalizada de ensino e num ambiente natural.

Na prática, elaborar um projeto é o mesmo que elaborar um plano para realizar determinada ideia. Dessa forma, um projeto supõe a realização de algo que não existe, um futuro possível. Tem a ver com a realidade em curso e com a utopia possível, realizável, concreta. Dificilmente os integrantes de uma escola escolherão trabalhar num projeto da escola se ele não for a extensão de seu próprio projeto de vida. Trabalhar com projetos na escola exige um envolvimento muito grande de todos os parceiros e supõe algo mais do que apenas assistir ou ministrar aulas.

A justificativa dos conteúdos disciplinares a serem estudados, deve fundar-se em elementos mais significativos para os estudantes, e nada é mais adequado para isso do que a referência aos projetos de vida de cada um deles, integrados simbioticamente em sua realização aos projetos pedagógicos das unidades escolares.

Carvalho (1979) afirma que, embora nascido, provavelmente, no ensino profissional, o projeto foi concebido entusiasticamente no ensino primário; segundo ela, aí ele se instalou como um método por excelência que é inovador ainda nos tempos atuais. Já no ensino médio apresenta sérias dificuldades de utilização, visto que os professores especialistas resistem à globalização das disciplinas. Vez por outra dois ou três professores até se juntam para a realização de um projeto, mas, é muito difícil concretizar o método nesta modalidade. Carvalho (1979) adota a

definição de Steverson como a melhor a ser adotada sobre o método de projetos. Tal definição salienta que o projeto é uma atividade que se processa em face de um problema concreto e que se efetiva em seu ambiente natural. Ou seja, parte da vivência do educando, portanto, não é a aplicação de conhecimento na solução teórica de um problema. Para a autora, três pontos são essenciais na elaboração de projetos: que implique atividade propositada do aluno (esforço motivado, com um propósito bem claro e definido); que se realize, em situação real e que vise a resolver um problema concreto.

Hernández (1998) escreveu em sua obra de título provocativo “Transgressão e mudança na educação”, a proposta de organização do currículo por Projetos de trabalho. Porém, ele traça uma justificativa a partir da afirmação de que não é possível recriar a escola se não se modificam o reconhecimento e as condições de trabalho dos professores.

Durante sua estadia no Brasil, como professor convidado pelo programa de pós-graduação da Universidade de Minas Gerais, pôde compartilhar com educadores de escolas públicas, municipais e particulares, sobre os temas e desafios enfrentados por eles. Assim, ele aponta que o disposto no livro será em vão, se não houver uma mudança na Escola, uma mudança no reconhecimento social da importância do trabalho docente. Desta forma, ele coloca a obra como a favor da Educação, da Escola e da profissão docente. A educação na Escola contribui para a socialização dos indivíduos e para que possam ser melhores, principalmente diante daqueles que insistem que ela seja um aparelho reprodutor do Estado ou que ressaltam a ignorância dos docentes, porque não respondem às suas reformas, muitas vezes porque nunca foram convidados a participar do processo de criação e, muito menos, serem considerados antes de tais reformas serem constituídas.

Hernández (1998) também explica o sentido da palavra transgressão na obra como um aspecto que define a intenção de mudança e aponta seis caminhos para onde se dirige a proposta de transgressão:

1. Transgredir sobre o domínio da psicologia instrucional, cuja história está ligada à tradição militar dos Estados Unidos, de onde se reduz a complexidade da instituição escolar a pacotes de conceitos, procedimentos, atitudes e valores,

como se essa fosse a melhor e única forma de organizar e planejar o ensino escolar. A pretensão é transgredir com a visão de educação pautada nos conteúdos, como objetos estáveis e universais e não como realidade socialmente construída;

2. Transgredir sobre a visão de aprendizagem instituída pelo construtivismo no sentido desenvolvimentista que desconsidera os intercâmbios sociais da instituição. Ele ressalta que há aspectos positivos no construtivismo, porém, ao minimizar aspectos das relações sociais, desfavorece a construção da identidade a partir dos afetos, da mediação do professor, capaz de propor ou excluir processos através da relação dialética.

3. Transgredir a visão do currículo escolar centrado nas disciplinas, como pacotes fechados, onde se oferece, aos estudantes, conhecimentos que pouco tem a ver com a vida; e os problemas que vivenciam fora da escola;

4. Transgredir a visão da Escola que impede que os estudantes se constituam como sujeitos em cada época da sua vida. Uma visão de escola, cuja finalidade, seja a próxima etapa, seja chegar à vida adulta.

5. Transgredir sobre a perda de autonomia do discurso dos docentes, à desvalorização de seus conhecimentos e aos conceitos que não consideram o cotidiano da sala de aula. Ele cita uma colocação de outro autor de que as inovações ou são realizadas pelos professores ou acabam não acontecendo.

Por fim, o autor propõe um rompimento com a incapacidade da escola em repensar de maneira permanente, em dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos estudantes e na própria educação.

Feitas essas considerações, é apresentada a proposta dos projetos de trabalho, assim denominados, porque além de ser uma proposta que vincula o que se aprende na Escola com as preocupações dos estudantes, que os torna protagonistas da aprendizagem, o termo circulava em outros campos profissionais, onde um “projeto” implica situar-se num processo não acabado, em que um tema, uma proposta, um desenho esboça-se, refaz-se, relaciona-se, explora-se e se realiza. A noção de trabalho vem de Dewey e Freinet e de sua ideia da conexão da

escola com o mundo fora dela. Essa noção visa questionar a aprendizagem só por descobrimento e a partir do próximo, uma reação ao espontaneísmo, que toma como afirmativo apenas o que os estudantes “gostam”, desta forma, a ideia de trabalho busca favorecer a aprendizagem a partir da ideia de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com e do outro.

Para Hernández (1998), os projetos não são a mudança que propõe em toda a obra para a educação, mas, na visão do conhecimento e do currículo que implicam, podem contribuir para essa mudança na Escola. Os projetos constituem, segundo ele, um “lugar” simbólico que pode permitir a aproximação da identidade do estudante e favorecer a construção da subjetividade; revisar a organização do currículo e situá-lo no tempo e no espaço escolar. Currículo este, que não seja a representação fragmentada e compartimentada do conhecimento e que assim, desconsidera os problemas que os estudantes enfrentam na sociedade. Os projetos ainda podem colaborar com as transformações sociais e dos saberes ao levar em conta o que se passa na sociedade, a enorme produção de informação e favorecer que os estudantes aprendam a dialogar de maneira crítica com esses fenômenos.

O autor também explicita que a escola é uma instituição que perpassa por pressões internas e externas e, portanto, vulnerável em tender pelos modismos que a levam muitas vezes, em optar por receitas prontas que a descaracterizam como espaço de potencial mudança. Assim, os projetos de trabalho, se encarados como fórmula didática baseada numa série de passos, não cumprem os propósitos designados, pois dessa maneira a concepção de educação é diluída, como também a possibilidade de ser repensada.

Hernández (1998) faz uma abordagem sobre a utilização do termo projeto através dos tempos e por diferentes autores. E assim como Kilpatrick já abordara em sua obra, ressalta a falta de novidade em relação ao termo. Porém, destaca que, em cada época, há uma série de problemas vivenciados, os sujeitos sociais possuem anseios e comportamentos diferenciados e que, dessa maneira, a escola também é outra. Foi preciso, portanto, adequar o termo em cada época. Entre o que se propõe sobre os projetos de trabalho e as propostas de Dewey, Kilpatrick, Bruner e outros, há pontos em comum, como também, de divergência. Dizer que são propostas

iguais, é criar uma confusão deliberada, que pouco ajuda os professores no que realmente interessa, que é o enfrentamento dos desafios atuais e as mudanças dos saberes disciplinares e que não encontram respostas na organização do planejamento do currículo ou no sequenciamento dos conteúdos.

Método de projetos, centros de interesse, trabalho por temas, pesquisa do meio, projetos de trabalho, são denominações que se utilizam de maneira indistinta, mas que respondem a visões com importante variação de contexto e conteúdo. No entanto, não se deve surpreender essa diversidade quando se fala de uma nova prática educativa. Já em 1934, um autor americano registrava ao menos 17 interpretações diferentes do método de projetos (Martí, 1934). Isso acontece porque o conhecimento e a experiência escolar não são interpretados pelos agentes educativos, ao contrário do que desejariam alguns reformadores e especialistas, de maneira unívoca. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67)

Os Projetos de Trabalho, segundo o autor, não constituem um método ou uma pedagogia, mas, uma concepção de educação e escola que considera a geração de conhecimento pela vivência fora da sala de aula, pelos desafios dos problemas reais e que vão além do currículo. Que dê importância à informação produzida nos tempos atuais, os problemas que estudam os saberes organizados e a necessidade de avaliar constantemente os processos. Uma concepção que compreenda o papel do professor como mediador da relação dos estudantes com o conhecimento, numa relação de troca constante, em que tanto o educador quanto o estudante atuam como aprendizes e ensinantes; onde a atitude de escuta tem papel fundamental na construção de experiências substantivas de aprendizagem; que deixa explícita a função do registro sobre o diálogo pedagógico que acontece na sala de aula e em diferentes cenários e de onde se aprende sobre a importância de aprender com o outro; onde o currículo seja organizado, não por disciplinas ou por conteúdos fixos, mas, que seja um currículo integrado, planejado não como metas, mas, por objetivos de processo, dentro da concepção de transdisciplinaridade; que favoreça o protagonismo e a autonomia do estudante na relação dialógica com o educador e com o conhecimento. E por fim, tendo a avaliação como constante aliada no processo para tomada e retomada de decisões e apontamentos para ações futuras.

Os projetos assim entendidos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento das relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas (que nem sempre

coincidem com o das disciplinas escolares) e outros saberes não disciplinares vão elaborando. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 91)

Barbosa e Horn (2008) apresentam de maneira detalhada o trabalho por projetos, numa abordagem onde a aprendizagem deve ser entendida como uma experiência coletiva e cooperativa e o professor percebido como co-criador de saber e de cultura com os seus educandos. Desta forma, o planejamento docente cumpre três etapas: observação, associação e expressão. Entende-se que os seres humanos são dotados do desejo de conhecer, de aprender, afinal existem dúvidas e necessidades que os levam constantemente a enfrentar problemas de ordem teórica ou prática, procurando a partir dessas, a construção de respostas e explicações válidas.

Segundo elas, a vida dos seres humanos é uma constante elaboração e reelaboração de projetos. Mas, foi com o advento do movimento Escola Nova, que o termo passou a integrar a terminologia educacional. A Escola Nova se caracterizou por uma crítica aos métodos tradicionais de ensino e trouxe formas de organização que tiveram características como a globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses e às necessidades dos estudantes, a sua participação no processo de aprendizagem, uma nova didática e a reestruturação da escola e da sala de aula. Nestas experiências destacaram-se os centros de interesse, os projetos, as unidades didáticas, dentre outras.

Barbosa e Horn reafirmam o filósofo americano John Dewey, e seu seguidor William Kilpatrick, como os principais representantes da Pedagogia de Projetos. Por ser pragmático, Dewey acreditava que o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo. Ele levantava os seguintes princípios fundamentais para a elaboração de projetos na escola:

Princípio da intenção - Toda ação para ser significativa precisa ser compreendida e desejada pelos sujeitos. Ela deve ter um significado vital, isto é, corresponder a um fim, ser intencional, proposital.

Princípio da situação – problema - O pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo.

Princípio da ação - A aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformação no perceber, sentir, agir, pensar.

Princípio da real experiência anterior - As experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas.

Princípio da investigação científica - A pesquisa se constrói a partir da ciência.

Princípio da integração a diferenciação - É preciso partir de situações fragmentadas e construir relações.

Princípio da prova final - Observar se houve aprendizagem e se algo se modificou no final do projeto.

Princípio da eficácia social - A escola deve dar oportunidade de aprendizagem que fortifiquem o comportamento solidário e democrático. (BARBOSA & HORN, 2008, p.18)

Assim, os projetos pedagógicos ajudam na organização, no tempo e na proposição de atividades. É importante que os projetos ocorram de acordo com a realidade socioeconômica e cultural em que se inserem os educandos. Então, é preciso observar as necessidades dos estudantes com temas diversos, resolvendo ou minimizando problemas, dificuldades e necessidades.

A aprendizagem ocorre por meio do diálogo e das trocas sociais, da assimilação numa sequência repetitiva e pela descoberta e relações significativas.

Segundo Barbosa e Horn (2008), para resolver os vários problemas que a humanidade constrói como: pobreza, epidemias, terrorismo, aquecimento global, entre outros. É preciso que cada vez mais as disciplinas entrem em conexão, compartilhem seus conhecimentos, estabeleçam confrontos e compreendam melhor suas tomadas de decisão. Assim, o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos. Não só a escola, mas, todo o ambiente ensina; e aprender, significa criar cultura. Os estudantes são capazes de criar teoria, interpretações, perguntas e são protagonistas na construção dos processos de conhecimento.

Barbosa e Horn (2008) ressaltam, ainda, que projetar é a definição do problema, o planejamento do trabalho, a coleta, a organização e o registro das informações, a avaliação e a comunicação. É também, introduzir o inédito, um novo em uma história. Os projetos são feitos exatamente para os estudantes aprenderem a estudar, pesquisar, procurar e tratar informações, duvidar, argumentar, opinar, pensar, gerenciar as aprendizagens, refletir coletivamente e o mais importante, os projetos devem ser elaborados e executados com os estudantes e não para os estudantes. Assim, para propor e organizar o trabalho pedagógico por meio de

projetos é preciso partir de uma situação, de uma interrogação, de um problema real, de uma questão que afete ao grupo, tanto do ponto de vista sócio emocional, quanto cognitivo. Várias perguntas podem ser feitas e para respondê-las, será necessária a ajuda das várias áreas e disciplinas. Para elaborar o projeto, é importante que o professor tenha um amplo conhecimento sobre o tema ou problema, pois atuará como mediador nessa construção. Pode-se elaborá-los aos poucos, junto com os estudantes, por meio de pesquisas, estudos, discussões e assessoria de colegas. Conforme avançam nas pesquisas e nas atividades, os estudantes têm acesso às diferentes áreas de conhecimento. A projectualidade na sala de aula é ampla e promove as relações de tempo, espaço e interações dos estudantes entre si, dos estudantes com professores e dos estudantes com a comunidade escolar.

### **2.1.1. A interdisciplinaridade**

A interdisciplinaridade aparece no debate pedagógico e filosófico como alternativa para uma prática social no contexto educacional contemporâneo, como potencial de mudanças na atitude pedagógica. Para Silva, Cusati e Guerra (2018), a escola é um espaço onde a complexidade e o pluralismo caracterizam seu dinamismo. Os autores utilizam a proposições de Hilton Japiassu, referência na temática da interdisciplinaridade, para afirmar que nesse espaço, a escola, há um certo hibridismo, ou seja, diversidade de ideias e conceitos, formas de agir e de pensar, oportunidades para o encontro, reencontro e confronto de eternas construções e desconstruções, sendo assim, torna-se incompreensível como se perpetua um trabalho ainda fragmentado e individualizado. Dessa forma, é possível que conceitos como o da interdisciplinaridade, consigam colaborar com resultados mais significativos no campo da aprendizagem globalizada e transformadora.

Segundo os autores, há uma emergência apontada pelas reflexões educacionais da necessidade de se formar professores, numa perspectiva histórica-crítica. Essa formação perpassa pelo conhecimento e pela compreensão do contexto histórico e social que o envolve. A pedagogia histórica-crítica se levanta como possibilidade inovadora de formação de professores, que vai além do senso-comum e que promova a transformação social através da própria transformação pessoal dos sujeitos.

Para Saviani (2003) o verdadeiro ponto de partida dessa pedagogia é a prática social, visto que é uma realidade comum a todos os alunos e professores e possibilita a identificação dos principais problemas de determinado contexto.

Vale ressaltar que essa proposição vai de encontro a uma lógica, culturalmente presente no contexto escolar, que é a pedagogia praticada no individualismo, nas tradições do currículo prescrito e na fragmentação das disciplinas. Morin (2000) propõe que o parcelamento e a compartimentação impedem o aprender que está tecido junto. Assim, a ideia de interdisciplinaridade, considera o diálogo e a interação dos saberes contidos nas disciplinas, por ser um conceito que se refere ao saber como um todo e não de forma fragmentada.

Japiassu (2006) aborda que disciplina é um conjunto específico de conhecimentos, com características próprias no campo do ensino, da formação, dos métodos, dos mecanismos e dos materiais, numa palavra monodisciplinar, o que revela um espírito de proprietário, como se o saber se isolasse em uma pequena ilha particular, cujo detentor, encarregasse de espalhá-lo sozinho, sem articulação e circulação com outras áreas, em compartimentos paralelos e que não se encontram. A noção de disciplina evoca um sentido pedagógico delimitado, como um mero tema a ser ensinado.

Assim, a interdisciplinaridade é um movimento realizado no interior das disciplinas, por meio da prática pedagógica, visando a integração. Porém, o autor alerta que para que essa prática se estabeleça, é preciso uma atitude interdisciplinar, que se elabora pela curiosidade, abertura, descoberta, tendo a ousadia como método, exercida num movimento de conhecimento, que deve ser reconstituído, “extirpando a territorialidade mesquinha do professor ciumento, no seu pequeno mundo de poder, no qual o conhecimento não ultrapassa a apreensão de algo novo, além da especialização” (Silva, Cusati e Guerra, 2018, p. 989). Ressaltando que, essa atitude deve incorporar a escola como um todo e mesmo antes de chegar à escola, nos que se dispõem em propor as políticas, na gestão, nos professores e estudantes. A escola deve ser preparada como um ambiente propício a esse trabalho, numa construção contínua de saberes integrados e globais.

Outro ponto acrescentado por Japiassu, é que a interdisciplinaridade exige que os sujeitos estejam dispostos a refazer seus esquemas mentais, a

desaprender, tendo determinada desconfiança das racionalidades. Que olhem com criticidade e reflexões sobre o conhecimento pré-estabelecido e que enxergue o ser humano em sua totalidade, para promover sua transformação.

Para ele, o grande desafio a ser superado é a contradição entre o enfrentamento de problemas cada vez mais globais e interdependentes e planetários e a persistência de um modo de conhecimento que privilegia os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados. Assim sendo, seria ideal que o professor tomasse conhecimento das práticas pedagógicas para além da sua disciplina, mesmo daqueles que se julgam interdisciplinares, para usar da sua percepção e exploração para superar, avançar e inovar sua prática educativa, por meio da inserção em projetos coletivos que visam o estabelecimento do diálogo, redefinição de perspectivas teóricas, abertura a métodos inovadores e democráticos em trocas constantes de aprendizagem e ensino com os atores envolvidos em sinergia com as demais disciplinas.

## **2.2. As políticas**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5692/71 concretizou a obrigatoriedade do ensino aos cidadãos de 7 a 14 anos e criou a escola de primeiro grau composta por oito séries. As expressões: primário e ginásio foram extintas, bem como, o diploma do curso primário e o exame de admissão. Normas para avaliação, recuperação e promoção de alunos foram alteradas e a presença de orientadores pedagógicos nas escolas passa a ser uma constante, já que não havia, em grande parte das escolas paulistas. Tal reforma trazia uma concepção de ensino mais diversa, com enfoque na educação básica, dentro da democratização do ensino. Segundo Dias-da-Silva (1997), a visão bacharelesca e enciclopédica da escola secundária, que visava a formação das elites brasileiras em busca do curso superior, deveria ser superada. Se para os políticos e especialistas, a democratização do ensino em oito anos era louvável, muitos educadores criticaram veementemente a medida, pois, consideravam a clientela recebida sem os requisitos necessários para cursarem o ensino secundário, um dos motivos apresentados, era o de que a condição econômica determinava a falta de requisitos.

Azanha (1987) chega a dizer que os professores secundários, em represália à política executada, passaram a estabelecer critérios próprios de admissão dos estudantes no 1º grau. Como consequência, havia muitos estudantes fora da escola e mesmo os que conseguiam vagas, estavam sujeitos à reprovação não só associada à aprendizagem e frequência, como também à indisciplina. Este era o retrato da educação na época e novos caminhos precisavam ser traçados. Uma das possíveis soluções, já experimentadas em todo o país, foi a organização do Ensino Fundamental em ciclos.

Segundo Barreto e Mitrulis (2001), os ciclos escolares correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Este era o objetivo primeiro. Segundo as autoras, cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, e de cada época, do ideário pedagógico e do contexto educacional dominante. As autoras ainda destacam que ciclos são períodos de escolarização que organizam as séries/anos em blocos, cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. O estudo apresentado pelas autoras revela que os ciclos ainda representam uma tentativa de superação da fragmentação do currículo, advinda do regime seriado de escolarização. Através da organização em ciclos, é possível organizar o tempo de forma mais flexível e adequada à faixa etária e nível educacional, facilitando o trabalho dos educadores com as clientelas de diferentes procedências, induzindo a escola a não perder de vista as exigências pedagógicas propostas para cada grupo.

A opção por este regime vem acompanhada, em geral, de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelos ciclos. (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 103-104).

O regimento comum das escolas municipais de São Paulo, decreto 30.086 de 02 de janeiro de 1992 (SÃO PAULO, 1992a), reorganizou a Educação Municipal em três ciclos: o inicial passava a compreender da 1ª à 3ª série, o intermediário, compreendia da 4ª à 6ª série e o final, que compreendia as turmas de

7ª e 8ª série. Essa organização visava enfrentar o fracasso escolar por meio de concepção assumida como construtivista. Embora o decreto não faça menção à problemática gerada pela passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, considerou-se como tentativa de atenuar esta transição. No artigo 6º, atentava-se para uma formação de consciência social, crítica, solidária e democrática onde o educando se percebesse como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade. Nas especificidades do ensino fundamental, orientava sobre a incorporação de suas experiências sociais e culturais na apropriação dos conhecimentos básicos e significativos, na perspectiva de transformar a própria realidade. O decreto, ainda, abria a possibilidade de incorporar Projetos Pedagógicos ao plano de ensino. Segundo o artigo 75, as escolas teriam autonomia para apresentar projetos pedagógicos que implicassem a reorganização do processo educativo, o quadro curricular, mediante aprovação do Núcleo de Ação Educativa.

Porém, o fato de ser publicado no final da gestão, fez com que não fosse implementado pelas pessoas que o pensaram. Além disso, embora se possa reconhecer como uma tentativa pioneira em voltar o olhar para as questões geradas pela passagem dos anos iniciais para os finais do ensino fundamental, tal temática não se faz perceptível pela leitura do decreto. Assim, torna-se impossível cobrar a mesma sensibilidade formativa por parte de quem o executou. Quanto aos projetos pedagógicos sugeridos, também não há especificidades. Há orientação sobre a autonomia da escola, atrelada à autorização do Núcleo de Ação Educativa com ênfase em tratar da reorganização e isto sinaliza sobre as questões por nós expostas, mas, as informações se tornam vagas. Desta forma entende-se que, na interpretação da escola sobre tais projetos, não cabe a problemática da transição e nem em utilizá-los para amenizar esse processo, agregar as áreas de conhecimento ou promover o diálogo entre os educadores, já que não foi informada sobre os objetivos desta organização.

Barreto e Mitrulis (2001) relatam que as escolas reinventaram seu currículo, já que não havia prescrições a respeito. A avaliação enfatizava o processo educativo e não o produto da aprendizagem e o ponto focal era a avaliação

diagnóstica. Com as crianças menores, não houve problemas, mas, os resultados esperados sobre a integração, maior significado da aprendizagem aos maiores, não aconteceram, visto que ainda estavam inseridos na cultura de estudar para passar de ano e obterem notas e, não mais pressionados por esta vertente, passaram a se ausentar das aulas e o problema das faltas foi motivo para muitas retenções, como também para camuflar a falta da aprendizagem. A gestão que se seguiu à da implantação, trouxe maiores exigências sobre a compensação de ausências para corrigirem essas distorções.

O decreto de 1992 foi revogado por outro – 31.991/94 (SÃO PAULO, 1994) – que trazia praticamente o mesmo texto do anterior e mantinha a divisão em três ciclos, porém, sem fazer menção às dificuldades enfrentadas por estudantes e professores participantes do ciclo intermediário, muito menos sem a preocupação de consolidar o ciclo como atenuante à passagem dos anos iniciais para os anos finais. Mais adiante os ciclos voltaram a ser divididos em dois (ciclo 1 e ciclo 2) e somente em 2013 com o decreto 54.452/1(SÃO PAULO, 2013b) é que novas orientações vieram, já com as propostas direcionadas às questões já discutidas.

### **2.2.1. Os ciclos na reorganização curricular do Programa Mais Educação São Paulo**

A portaria 5930/13 (SÃO PAULO, 2013c) regulamentou o decreto 54.452/13 (SÃO PAULO, 2013b) e trouxe orientações para a implantação do Programa Mais Educação São Paulo e algumas mudanças consideráveis na organização educacional da rede. As propostas iniciaram no ano letivo de 2014, com vigência ainda nos dias atuais. No artigo 4º, inciso II, especifica que o Ensino Fundamental, teria a duração de 9 (nove) anos, se dividiria em três ciclos, configurados de maneira em conduzir à aprendizagem do sujeito desde a alfabetização, passando pela interdisciplinaridade até que seja autônomo em sua autoria, numa proposta não só de aquisição da aprendizagem como também da transformação social. Assim organizados:

**Ciclo de Alfabetização:** compreendendo do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de

conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas. **Ciclo Interdisciplinar:** compreendendo do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento, bem como, consolidar o processo de alfabetização/letramento e de resolução de problemas matemáticos com autonomia para a leitura e a escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência e raciocínio lógico.

**Ciclo Autoral:** compreendendo do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizados por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento e construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria. (SÃO PAULO, 2013c)

O Ciclo Interdisciplinar, objeto de estudo desta pesquisa, contém, especificidades próprias, com vistas em amenizar as problemáticas aqui apontadas em relação à passagem dos anos iniciais para os anos finais. As aulas em docência compartilhada foram propostas, em que um professor especialista (Ensino Fundamental II e Médio) atuará juntamente com o professor generalista (Ensino Fundamental I), no 4º e no 5º ano, com o objetivo de promover o diálogo entre as aulas através da metodologia de Projetos. Foi a proposta inovadora para o ciclo em questão. Além disso, no 6º ano, a docência compartilhada se realiza, preferencialmente, nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, com um professor generalista e os professores especialistas das disciplinas especificadas. Segundo a portaria, no artigo 8º, item IV:

A docência compartilhada tem por finalidade atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio da instituição de um professor referência para a classe, conectando as áreas de conhecimento através de “Projetos”, favorecendo a intervenção didático-pedagógica mais adequada a esse grupo”. (SÃO PAULO, 2013c)

O Ciclo Interdisciplinar se organiza da seguinte maneira:

É composto por Estudantes do 4º ao 6º ano, portanto, pelos dois últimos anos iniciais e o 6º ano que é o primeiro dos anos finais.

Nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, segundo o previsto, as aulas serão ministradas pelo Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, respeitadas as suas jornadas de trabalho, acrescido de aulas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa que serão ministradas pelo Professor especialista de cada área, bem como, aulas de Enriquecimento Curricular de Laboratório Informática Educativa e de Sala de Leitura, ministradas pelo

Professor designado para cada função. As aulas de Língua Inglesa, Educação Física, Arte, de Laboratório de Informática Educativa e de Sala de Leitura assumirão caráter integrador das diferentes áreas de conhecimento.

Nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, deverão ser programados, respectivamente, um e dois tempos equivalentes aos de horas-aula destinados a orientação de “Projetos”, ministrados dentro da carga horária regular dos educandos e em docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. As aulas dos 6ºs anos do Ensino Fundamental serão ministradas pelo Professor de Ensino Fundamental II e Médio, preferencialmente de Língua Portuguesa e Matemática, em docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.(SÃO PAULO,2013c).

### **2.3. Os conceitos da área da pesquisa**

Além desses conceitos sobre o tema em estudo, também foram buscados conceitos da área da pesquisa como fundamento, apresentados a seguir.

Com a intenção de cumprir os objetivos desta pesquisa, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa. Seguindo os conceitos apresentados por Bogdan e Biklen (1994), que a definem como pautada na observação e não em números, e tem como principais procedimentos selecionados a observação *in loco*, entrevistas e leitura dos documentos oficiais. Eventualmente, se possível e necessário, a fotografia também é recomendada.

Para Bogdan e Biklen (1994), as características da investigação qualitativa são múltiplas, destacamos, portanto, as mais relevantes: a) acontece em ambientes naturais; frequentemente o pesquisador vai ao local onde estão os participantes para recolher os dados com grande detalhe; b) usa múltiplos métodos de recolha de dados e que são interativos e humanistas. O pesquisador participa de forma ativa e sensível para com os participantes; c) Emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida, onde as questões podem ser redefinidas durante o processo). O pesquisador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões; d) é indutiva; o pesquisador analisa os dados indutivamente; não há a preocupação em arranjar dados ou evidência para provar ou rejeitar hipóteses; e) é significativa; o pesquisador está preocupado em saber como diferentes pessoas fazem sentido ou dão significado às suas vidas e quais são

as perspectivas pessoais dos participantes. f) o investigador qualitativo usa, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita; privilegiam-se os significados e como os participantes dão sentido às suas vidas, o que experienciam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem; g) o pesquisador qualitativo é o principal instrumento de recolha de dados, para isso, passa imenso tempo no local de estudo para compreender os contextos; h) o pesquisador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados.

As medidas propostas ainda estão em vigência, e é em torno delas que o presente estudo foi organizado e desenvolvido, como apresentado no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3. A PESQUISA**

Esta pesquisa, como já enunciado brevemente em várias partes do texto, tem como objeto de estudo o ciclo Interdisciplinar da Prefeitura de São Paulo, que compreende as turmas em transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. O ciclo possui como especificidade a proposta de aulas de Tempos de Projeto, ministradas em docência compartilhada por um professor de Ensino Fundamental II e médio com o professor de Ensino Fundamental I, titular da turma. As aulas têm a finalidade de atenuar a passagem dessas turmas para o sexto ano, promovendo o diálogo entre as áreas pelo desenvolvimento de Projetos.

Sendo assim, a constituição desta proposta de investigação tem como questão central: Como se dá a implantação e o desenvolvimento de Projetos no Ciclo Interdisciplinar da Prefeitura de São Paulo? Desdobra-se nas seguintes questões:

1. Como são definidos e elaborados os projetos a serem desenvolvidos com os estudantes? Suas necessidades são consideradas na escolha das temáticas?
2. Os projetos propostos conseguem dialogar com as demandas sociais observadas pelos estudantes?
3. Como o projeto atua na conexão entre as áreas de conhecimento?
4. As aulas de Tempos de Projeto, em docência compartilhada, cumprem o papel a que foram designadas?
5. Como efetivamente as aulas são atribuídas aos professores de Tempos de projeto?
6. Como a gestão atua na implantação das políticas e propostas para o Ciclo?

Tem como objetivo geral: Identificar como se organiza o trabalho pedagógico na implantação e desenvolvimento dos projetos no Ciclo Interdisciplinar. E como objetivos específicos:

- Identificar se os projetos são definidos e desenvolvidos com a participação dos estudantes e dos demais professores envolvidos no processo;
- Identificar como as temáticas dos projetos se relacionam com as necessidades dos estudantes e dialogam com áreas de conhecimento que compõem o currículo;
- Constatar se a realidade social dos estudantes é considerada na definição dos projetos;
- Compreender como se opera a docência compartilhada para atender os projetos;
- Identificar como a gestão escolar acompanha e subsidia a operacionalização das aulas e projetos.

Foi estipulada como hipótese a ideia de que ao centrar o ensino na criança e propor que o projeto abranja aspectos da realidade social e cultural dos estudantes, além do diálogo entre as áreas do conhecimento, bem como da troca entre a prática e os conceitos teóricos, espera-se que o método de projetos torne a aprendizagem mais significativa e bem-sucedida. Desta forma, por suas características, pode atenuar as dificuldades encontradas pelas crianças do ciclo interdisciplinar na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental e, assim, promover o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos para o futuro ciclo em questão.

### **3.1. Metodologia da pesquisa**

Diante dessas definições, organizou-se a pesquisa a partir da análise de um questionário respondido por 43 coordenadores pedagógicos da DRE Campo Limpo, pelo qual foi possível traçar um panorama da operacionalização das aulas de Tempos de projeto no Ciclo Interdisciplinar da Prefeitura de São Paulo a partir da visão dos gestores.

Foi escolhida uma escola da mesma DRE, zona Sul de São Paulo para pesquisa *in loco*, com acompanhamento das aulas de tempos de projeto, análise documental e entrevista com 5 professores atuantes no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Um caderno de campo foi utilizado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, procurou-se estabelecer instrumentos metodológicos e procedimentos coerentes com o objeto de estudo para a compreensão dos fenômenos investigados.

Quadro 1

Instrumentos metodológicos e formas de registro dos dados da pesquisa:

INSTRUMENTOS	Procedimentos	DADOS COLETADOS
Roteiro de observação das atas de resultados finais	Análise de documento	Leitura do livro de registro das atas finais de resultados dos sextos anos de 2015 a 2018 e do PPP da escola
Roteiro com questões específicas à aplicabilidade das aulas no Ciclo interdisciplinar	Questionário direcionado aos Coordenadores Pedagógicos da DRE Campo Limpo	Respostas do questionário, referente à operacionalização da Docência Compartilhada na DRE Campo Limpo
Roteiro para observação e acompanhamento das aulas de Tempos de Projeto	Observação mediada	Acompanhamento e observação das aulas de docência compartilhada aplicadas na EMEF selecionada, nas salas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.  Um caderno de campo foi utilizado para registro do acompanhamento das aulas.
Roteiro para entrevista	Entrevistas dialogadas com professores atuantes nos 4º e 5º ano do Ciclo Interdisciplinar	Entrevistas gravadas e transcritas, sobre as percepções e práticas pedagógicas dos professores atuantes na Docência compartilhada da EMEF definida.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

### 3.2. Procedimentos da pesquisa

Os procedimentos de pesquisa foram configurados a fim de explicitar a visão dos três grupos de atores envolvidos no processo de operacionalização do ciclo Interdisciplinar: os gestores, os professores e os estudantes.

No primeiro contato com o campo foi solicitada na DRE Campo Limpo a autorização para a realização da pesquisa. Essa autorização foi concedida no primeiro semestre de 2019, quando atuava como Assistente Técnico de Educação,

na Divisão Pedagógica (DIPED). É importante ressaltar que devido a este contato profissional com a rede, não tive dificuldades para a minha inserção. Num primeiro momento, antes de adentrar ao campo de pesquisa, propriamente dito, optei por analisar um questionário respondido por coordenadores pedagógicos sobre a operacionalização das aulas de Tempos de projeto no ciclo Interdisciplinar. É preciso explicitar que, embora o procedimento seja também caracterizado como pesquisa quantitativa, foi considerada a percepção dos sujeitos para elucidar a realidade.

Optou-se também pela leitura do Projeto Político Pedagógico da Unidade, a fim de conhecer aspectos da realidade local assim como a identificação da forma pela qual a metodologia de projetos se apresenta no planejamento dos professores. Também foram lidas as atas finais dos sextos anos de 2015 à 2018, onde foi possível constatar a diminuição da evasão e da reprovação após a implantação das políticas para o ciclo interdisciplinar.

Pelos procedimentos metodológicos de entrevistas individuais, buscou-se compreender sob quais aspectos são planejadas, operacionalizadas e direcionadas às aulas de Tempos de projeto. E ainda, como são escolhidas as temáticas dos projetos e como é acompanhada sua execução. No diálogo estabelecido foi possível compreender as percepções e os sentidos que os professores atribuem às aulas de Tempos de projeto, mediante o contexto educativo em que atuam. Simultaneamente, realizou-se a observação mediada nas turmas de 4º e 5º anos para percepções sobre o desenvolvimento de projetos com os estudantes.

### **3.2.1. Caracterização do campo de pesquisa**

Desde o final de 2017, atuo na Divisão Pedagógica da DRE Campo Limpo como Assistente Técnico de Educação. Uma das funções atribuídas é o acompanhamento das ações dos coordenadores pedagógicos. A DRE possui 71 escolas de Ensino Fundamental e sou responsável pelo acompanhamento de 8 escolas, dentre as quais escolhi 1 como campo de pesquisa. Os critérios para essa escolha foi primeiramente, o trabalho ininterrupto com as aulas de Tempos de Projeto desde 2014, visto que dentro do grupo de escolas acompanhadas havia descontinuidade nesse processo, ou seja, nem todas as escolas possuíam as aulas

referidas. Outro ponto foi a análise prévia dos resultados das avaliações externas, no caso, a escola apresenta melhorias graduais em seus resultados, demonstrando que as ações foram positivas para o rendimento das turmas e por fim, o fato da escola desenvolver diversos projetos, como forma de agregar a comunidade e promover maior identidade dos estudantes com a instituição. Maiores detalhes sobre o campo de pesquisa estão relatados no item 3.2.3, que diz respeito ao procedimento Análise documental.

### **3.2.2. Mapeamento das ações do trabalho com projetos no ciclo interdisciplinar sob a ótica dos coordenadores pedagógicos da DRE Campo Limpo**

O Coordenador pedagógico constitui uma figura muito importante para o acompanhamento e a formação dos professores envolvidos no processo de execução das aulas. A questão, a considerar, é que cabe, a ele, o acompanhamento de todas as ações pedagógicas da escola e ainda as demandas de atendimento à comunidade. Portanto, em virtude do número reduzido de coordenadores nas escolas, sobram atribuições que o sobrecarregam e dificultam o aprofundamento das ações. Costumo dizer, como metáfora, que o coordenador é o comissário de bordo em um avião em pane. Embora haja turbulências durante o voo, lá está o coordenador, vulnerável, mas, acalmando e encaminhando os processos.

Coordenadores das 71 escolas de Ensino Fundamental da DRE Campo Limpo foram convidados a responder sobre pontos importantes de sua observação a respeito de como se dá o desenvolvimento e a implantação de projetos em sua Unidade Escolar. 43 coordenadores responderam ao questionário proposto. A fim de facilitar o entendimento da síntese das respostas obtidas, foi organizado o Quadro 2 que se segue em cinco eixos:

1) Contexto, onde se explicita dentre as 43 escolas, quais possuem as aulas de Tempos de Projeto atribuídas e de quais disciplinas os professores são especialistas. Nesse eixo, os dados foram apresentados de forma quantitativa.

2) Definição dos Projetos, eixo que aborda sobre a escolha das temáticas dos projetos e quais aspectos são considerados nessa definição.

3) Registro, eixo que aborda quais instrumentos e formas de registro os professores e gestores utilizam para revisar os processos e etapas do projeto.

4) Planejamento, eixo que trata sobre o planejamento das aulas de Tempos de Projeto, objetiva visualizar sobre a constituição dos planos, do diálogo e participação dos professores envolvidos.

5) Acompanhamento, visa observar como se dá o acompanhamento das aulas e da execução dos projetos por parte do coordenador pedagógico, bem como sobre a revisita dos planos de trabalho.

## Quadro 2

### Síntese do mapeamento das ações do coordenador pedagógico

1. Contexto	<p>a. Operacionalização: As escolas possuem aulas de Tempos de Projeto?</p> <p>Sim, 37 escolas          Não, 4 escolas          Não possui ciclo interdisciplinar, 2 escolas.</p> <p>b. Os professores são especialistas de quais disciplinas?</p> <p>Há professores de todas as disciplinas, atuando na Docência Compartilhada, inclusive os designados para Sala de Leitura e Informática Educativa (Educação digital). Estes últimos, em complementação de jornada.</p> <p>Para ter uma jornada completa, o docente precisa ter um bloco de 25 aulas atribuídas, o que lhe confere o direito de participar da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)<sup>1</sup>, com remuneração referente à quarenta horas e participação no Projeto Especial de Ação (PEA), desenvolvido pelos professores optantes pela JEIF e que lhe dá pontuação para evolução funcional. A opção de jornada é feita anualmente, porém, professores que não possuem a jornada completa, não podem participar da JEIF. Assim, buscam formas de atingirem essa complementação, sendo as aulas de Tempos de projeto, uma das opções.</p>
2. Definição dos Projetos	<p>Quais aspectos são considerados na escolha das temáticas?</p> <p>Na escolha das temáticas os coordenadores apontaram os interesses de três grupos distintos:</p> <p>Professores: 15 coordenadores responderam que a escolha leva em consideração as potencialidades dos professores, do planejamento e</p>

<sup>1</sup> JEIF é a Jornada Especial Integral de Formação, composta por 40 horas de 50 minutos, sendo que 25 horas são em sala de aula e 15 extra - classe. As reuniões de formação acontecem fora da sala de aula se realizam em 4 horas/aula de horário coletivo (planejamento, organização) e 4 horas/aula semanais para estudos referentes ao PEA (Projeto Especial de Ação, elaborado e executado pelos professores em JEIF, cuja temática, deve atender a necessidade de formação do grupo para a execução das aulas).

	<p>características dos professores, entre o professor regente e o de docência compartilhada, a partir das demandas do professor regente, do que os professores acham pertinente, da possibilidade de atuação dos professores, das habilidades específicas das disciplinas e pela natureza dos componentes curriculares.</p> <p>Estudantes: 13 coordenadores responderam que a temática parte da necessidade dos estudantes e das turmas, daquilo que seja relevante para a aprendizagem, de dados das avaliações, aliando às vozes das crianças, que trabalhem o currículo da cidade, de temas atrativos e de adesão dos estudantes, cujos aspectos globais do processo de ensino-aprendizagem sejam relevantes, de projetos que já deram certo e de novas possibilidades, do envolvimento das turmas e em ações interdisciplinares. Porém, em nenhuma das respostas, os estudantes são protagonistas na escolha ou mesmo na elaboração dos projetos e suas etapas.</p> <p>Escola: 7 coordenadores responderam que as temáticas são escolhidas a partir da necessidade da comunidade, de forma coletiva, com temas sobre direitos humanos (diversidade, bullying, gênero) apontados no Projeto Político Pedagógico, de acordo com o projeto da escola e das demandas da unidade.</p> <p>*Para 2 escolas, a escolha é feita pelo diretor *Para 1 escola, as datas comemorativas determinam o projeto.</p>
3. Registro	<p>Onde e como são registrados o antes, o durante e o depois dos projetos?</p> <p>SGP, Portfólio, Corpo do Projeto, diário, fotos e vídeos, caderno próprio, coletivamente, pastas e planilhas, H/As e JEIFs, Atas dos Horários Coletivos, Plano de trabalho dialogado, não há registros oficiais, são as respostas apontadas em generalidade.</p> <p>*2 coordenadores não responderam</p>
4. Planejamento	<p>Em que momento os professores envolvidos estudam e se reúnem para planejarem as aulas de Tempos de Projeto?</p> <p>JEIF e H/A <sup>2</sup>: 37 respostas Reunião Pedagógica: 4 respostas Reunião com CP: 1 Não existe esse momento: 1</p>
5. Acompanhamento	<p>a) Por meio de quais instrumentos a equipe gestora acompanha o desenvolvimento dos projetos? b) Como são compostos e revisitados os planos de trabalho referentes aos projetos?</p> <p>a) Pelo diário de bordo, assistindo as aulas, pelo Feedback dos professores, relatos e conversas, observação, escuta, encontros semanais, JEIF, pelo planejamento, relatório e registro das etapas, trocas entre coordenadores e professores, de forma contínua e processual, a todo momento, sempre que necessário. b) Nos horários coletivos das JEIFs, não há tempo para revisita, diário de classe, diálogo com professores, debates, conversas, análise dos registros, “paradinhas” pedagógicas, a outra coord. acompanha, dentro</p>

<sup>2</sup> H/A é a Hora Atividade, horário reservado para estudo e organização das aulas. O professor com jornada de 30 horas/aula semanais, possui 25 horas/aula atribuídas, 3 horas/aula para H/A e 2 horas/aula para estudo em local de livre escolha.

	do plano anual e de forma interdisciplinar, a todo momento, nas reuniões pedagógicas, a partir da reflexão sobre a prática, semestralmente, sempre que precisar.
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O Quadro 2 demonstra, em síntese, que as aulas de Tempos de projeto foram implantadas e são executadas na maioria das escolas e que há uma diversidade de professores especialistas a quem as aulas foram atribuídas. Seja para complementarem a jornada, como explicitado no eixo Contexto, seja por opção. Porém, quando se prossegue para a definição das temáticas, constata-se, em primeira instância, ausência de critérios no direcionamento da escolha, cujo foco, leva em consideração os sujeitos e suas atribuições em detrimento ao que impulsiona a aprendizagem dos estudantes, ou seja, temas que estimulem a participação e o aprofundamento, pela autonomia e protagonismo das crianças e jovens. Revelam, assim, que ainda há muito o que se discutir sobre os conceitos da metodologia de projetos.

A forma como as informações são explicitadas pelo coordenador, um tanto generalista e distinto daquilo que se sabe que deve responder em relação aos dados que poderiam ser ofertados por um acompanhamento mais próximo e efetivo, como se pode constatar pelas entrevistas dos professores, instiga, também, a análise sobre a figura do coordenador e suas atribuições na escola e sobre como são cumpridas as demandas.

Domingues (2014), na obra “O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola”, relata um deslocamento para a escola, como espaço de formação continuada do docente, cujo responsável é o Coordenador pedagógico. Segundo a autora, essa nova configuração de lugar de formação, implica a compreensão das demandas estabelecidas no espaço escolar e, ainda, do papel multifacetado dos gestores escolares, em especial, do Coordenador pedagógico. Domingues (2014) ainda destaca que a atuação do coordenador está pautado, pelo acompanhamento incisivo sobre a prática pedagógica dos

professores. Dentre as especificidades da função, estão as de: responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente; atender a pais, estudantes em suas dificuldades; e ainda propor ações de formação contínua. Tanta demanda e responsabilidades conduzem à reflexão de que se torna quase impossível para uma pessoa, sozinha, cumprir as designações e apresentar os resultados esperados. A maioria das escolas da rede municipal de ensino de São Paulo possui dois coordenadores, divididos por turnos. E quando as demandas emergenciais se acumulam, há a dificuldade dos dois se encontrarem para dialogar e mesmo para saberem sobre o andamento do trabalho. Dessa forma, é perceptível, a partir de informações de que o coordenador toma conhecimento dos projetos pelo feedback dos professores, que o tempo de preparo e disponibilidade para as demandas, precisa ser revisto. E ainda mais, há a necessidade de distribuir melhor as tarefas, ou ainda de que haja, pelo menos, um coordenador para atuar e acompanhar cada ciclo de ensino na escola.

A leitura das respostas também proporciona a conclusão de que não há um critério estabelecido para o planejamento e acompanhamento e mesmo da elaboração das aulas de tempos de projeto nas escolas. As respostas apontam as H/As e encontros coletivos da JEIF como oportunos para o planejamento e encontro dos professores, porém as H/As dos professores não são concomitantes e não são organizadas para isso. Todas essas questões de organização das ações exigidas pelas políticas, para que se oportunize o encontro dos professores e culmine num melhor aproveitamento das propostas, dependem que os órgãos imediatamente superiores, como DRE e SME, também acompanhem e colaborem. Se não há critério estabelecido, não há orientação específica para o cumprimento das políticas, o que possibilita a invisibilidade e o enfraquecimento.

Portanto, se o objetivo das políticas é atingir uma aprendizagem significativa e cumprir o papel a que foi designada, é preciso um esforço coletivo de formação, que se inicia nos órgãos responsáveis pela implantação das políticas e,

na elaboração destas obter a participação de todos os segmentos, formados e informados sobre as intenções das propostas, até a formação contínua de quem acompanha e executa.

### **3.2.3. Análise documental**

No campo de pesquisa, foi procedida a leitura de dois documentos: O Projeto Político Pedagógico da escola e o Livro de Atas com os resultados do processo de aprendizagem dos estudantes

#### **3.2.3.1. Leitura do PPP**

Pelo Projeto Político Pedagógico da Unidade foi possível caracterizar o campo de pesquisa, conhecer sua comunidade, corpo docente, além de metas e diretrizes. Ele aponta que a E.M.E.F. está localizada no bairro da Vila Andrade, região do Campo Limpo. Apresenta problemas de violência, precariedade no transporte, falta de saneamento básico, iluminação precária, dentre outras problemáticas. É considerada uma região de contraste social, pois coexistem os moradores de bairros distintos como da própria Vila Andrade, da ocupação Morro da Lua, da comunidade de Paraisópolis e do Morumbi. Os moradores mais vulneráveis convivem com a ameaça iminente da desapropriação, pois a região é cobiçada pelos empreendimentos imobiliários que avançam dia após dia, cobrindo o bairro de novos condomínios e torres.

A escola começou a funcionar em 1999, com 120 alunos em uma construção de madeira com três salas de aula, uma sala para a administração, dois banheiros para alunos, uma cozinha, uma dispensa e um banheiro para os professores. A partir dos anos 2000, já iniciou com 320 alunos, mais 46 matrículas suplementares, porém passou por diversos problemas com deslizamento de terra, o que antecipou a ida para o prédio novo e uma desapropriação no Morro da lua, lugar de alta vulnerabilidade, pois fica numa zona de risco, devido às torres de alta tensão; a escola perdeu mais de 100 estudantes, com desistências e transferências. Ao longo da história da escola é perceptível que cada vez que acontece uma desapropriação ou alguma intervenção no Morro da lua, a escola sofre interferência, precisando replanejar as ações pedagógicas para agregar novos estudantes e

comunidade ou, até mesmo, preparar a clientela para os problemas sociais que enfrentam. Até então, somente 32% dos estudantes eram da Vila Andrade; os demais, estavam divididos entre Paraisópolis, Morro da Lua, dentre outros.

A partir de 2014, com a implantação do programa de reorganização curricular “Mais Educação São Paulo”, houve a divisão dos ciclos em Alfabetização, interdisciplinar (nesse ano sem os 6<sup>os</sup> anos) e autoral, com todas as orientações que já foram descritas anteriormente. É preciso explicar, entretanto, que antes da reorganização curricular, as escolas municipais conviviam com dois sistemas distintos de organização do Ensino Fundamental: o de oito anos de duração e o de nove anos. As turmas dos anos iniciais, pertenciam ao ensino de nove anos – previsto na mudança – e as dos anos finais, as de oito anos, na organização que já vigorava. Portanto, eram organizadas em séries, nesse caso, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. A portaria 5929/13 (SÃO PAULO 2013a) determinou adaptações, que as turmas organizadas em séries no Ensino Fundamental de oito anos, deveriam ser organizadas no Ensino Fundamental de nove anos, seguindo a correspondência, assim, quem estava na 5<sup>a</sup> série iniciou no ano letivo de 2014 no 7<sup>o</sup> ano; quem estava na 6<sup>a</sup> série foi para o 8<sup>o</sup> ano e assim, sucessivamente. Conseqüentemente, inúmeras unidades, inclusive nosso campo de pesquisa, não tinha turmas de 6<sup>o</sup> ano em 2014. Assim sendo, no ano da implantação do ciclo Interdisciplinar, uma de suas turmas, não existia. Ainda em 2014, as aulas de Tempos de Projeto foram atribuídas à professora de Sala de Leitura, para compor sua jornada. Ainda sem direcionamento ou informações adequadas, a professora desenvolveu atividades na sala de aula, voltadas ao relaxamento, respiração, mas, sem um projeto específico. Pode-se considerar que as aulas de Tempos de Projeto “engrenou” em 2015, com a temática “Olimpíadas e paraolimpíadas”, ainda sem a formação específica para as problemáticas que envolvem o ciclo Interdisciplinar.

A mesma portaria de regulamentação do programa traz a possibilidade de desenvolvimento de projetos no contra turno dos estudantes. São os projetos do Programa “Mais Educação”, onde os professores são remunerados para atuarem fora do turno de trabalho, eles oferecem os temas e a adesão dos estudantes é espontânea.

No ano de 2015, foram desenvolvidos muitos projetos, com a finalidade da aproximação e a constituição da identidade dos estudantes com a escola. Foram 5 projetos do Programa “Mais Educação”: Monitoria recreativa, Oficina de arte, Nas ondas do rádio, Inglês com música, Teatro e Jogos de Tabuleiro. Os professores também desenvolveram projetos interdisciplinares, com a integração (por conta própria) entre as disciplinas. Nas aulas de tempos de projeto, a temática desenvolvida foi Olimpíadas e paraolimpíadas.

Em nova pesquisa feita em 2016 por meio de questionário enviado pela escola aos pais e responsáveis, constatou-se que 80% das famílias atendidas na unidade são da Vila Andrade, 10% Morro da Lua e 10% da Comunidade Paraisópolis. Anteriormente, as pesquisas apontavam apenas 32% como moradores desse bairro, considerando o número de alunos matriculados, o que demonstra maior identidade com o bairro e com a escola.

Atualmente, a escola conta com uma média de 746 estudantes, sendo 357 no período da manhã e 389 no período da tarde. O ciclo interdisciplinar, objeto de estudo nesta pesquisa, tem os 4º anos atendidos pela manhã e as demais turmas à tarde. O enfoque do ano foi o currículo da cidade, inclusive como tema do PEA (Projeto especial de ação). Foi a partir das temáticas apontadas no Currículo da Cidade que os professores se inspiraram para planejarem as aulas de Tempos de Projeto.

A escola destaca as ações realizadas com os 5º anos em docência compartilhada como forma de integrar o trabalho: “A integração entre as salas do próprio ano e do ciclo tem tornado o aprendizado rico em experiências sociais”. (PPP, 2018)

Pode-se assegurar que o ano de 2015 foi o marco inicial das propostas voltadas para o Ciclo Interdisciplinar e que, portanto, as considerações sobre ele demonstram o impacto das ações na aprendizagem e correção do fluxo na escola. Dessa maneira, procedemos a leitura das atas finais de resultados das aprendizagens dos estudantes no 6º ano a partir de 2015 até 2018, no 4º bimestre. O 6º ano foi escolhido por ser a turma de fechamento do ciclo, além de ser apontado

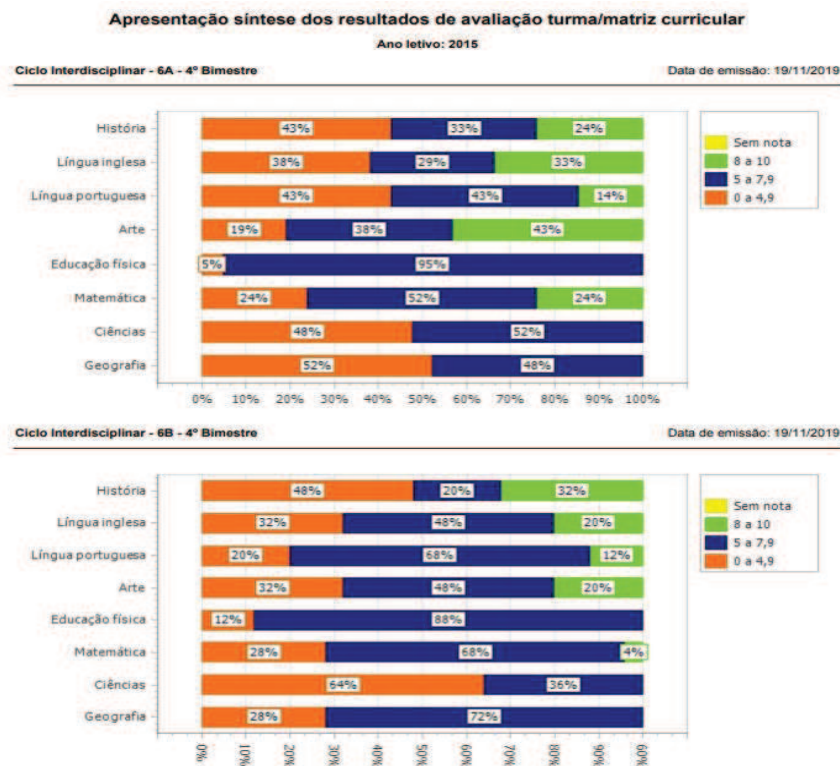
como o ponto nevrálgico da escola, isto é, onde as dificuldades relacionadas à transição são mais visíveis. Sendo assim, esse procedimento se justifica para que se possa perceber se a política proposta de reorganização dos ciclos, interdisciplinaridade, desenvolvimento de projetos a partir das aulas próprias para esse fim, bem como a docência compartilhada também no 6º ano, cumprem o seu papel em atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais e promover melhores resultados para esses estudantes. Sintetizados nas figuras 1, 2, 3, 4 e 5, os dados das Atas finais de resultados demonstram o quanto a aprendizagem evoluiu de 2015 a 2018. Para melhor entendimento, cada figura será analisada separadamente, por ano, contendo as turmas de 6º ano matriculadas.

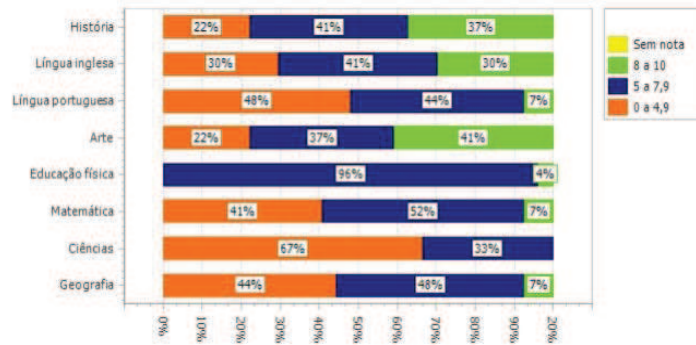
### 3.2.3.2. Leitura do Livro das Atas

A partir da análise de algumas figuras obtidas no Livro das Atas e no SGP é possível identificar resultados dos anos de 2015 a 2018.

Figura 1

### Síntese dos resultados das avaliações do 4º bimestre de 2015





Fonte: SGP – Sistema de Gestão Pedagógica da SMESP

Pela figura 1, é possível perceber que no ano de 2015, havia 3 turmas de 6º ano, com um percentual alto de crianças com notas de 0 a 4,9 no 4º bimestre. O dado pode ser visualizado pela cor laranja da figura. A cor azul, representa os estudantes com notas de 5,0 a 7,9 e a cor verde, os estudantes com notas de 8 a 10, como expresso na legenda. Salientamos que o critério para aprovação, segundo a portaria 5930/13, é atingir a nota 5,0, o que permite a conclusão que nesse ano, caso o ano letivo terminasse naquele ponto, mais de 50% dos estudantes estariam reprovados. Relembrando que nesse ano, as ações foram iniciadas e ainda não havia impacto das políticas propostas nesse ano.

Figura 2

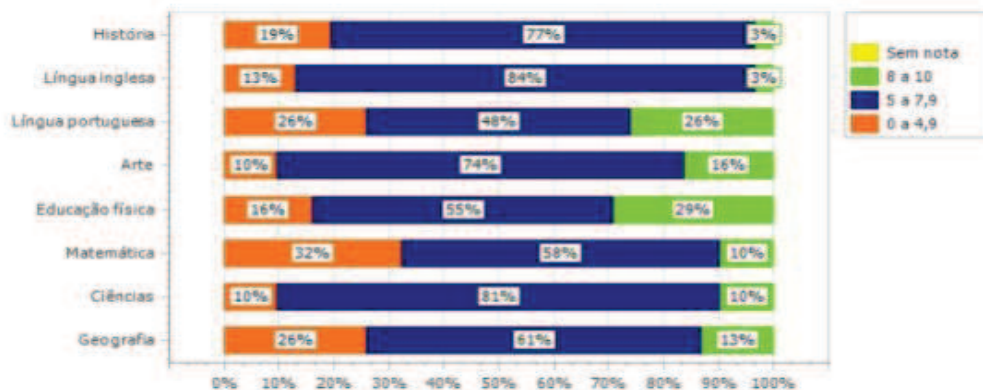
### Síntese dos resultados das avaliações do 4º bimestre de 2016

#### Apresentação síntese dos resultados de avaliação turma/matriz curricular

Ano letivo: 2016

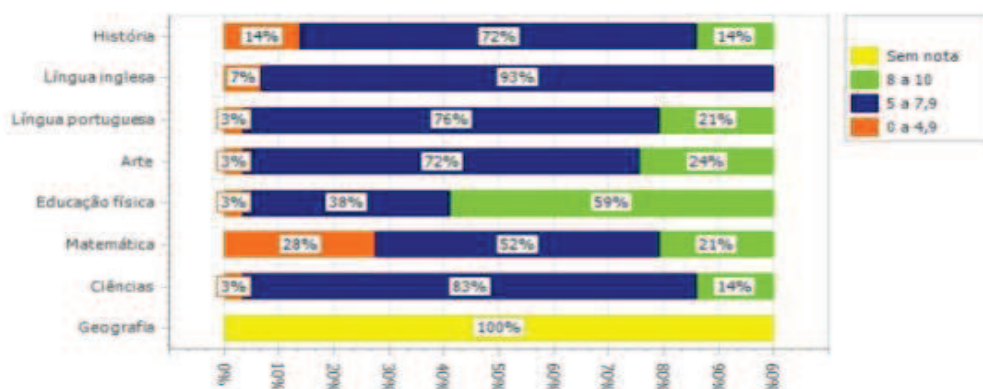
Ciclo Interdisciplinar - 6A - 4º Bimestre

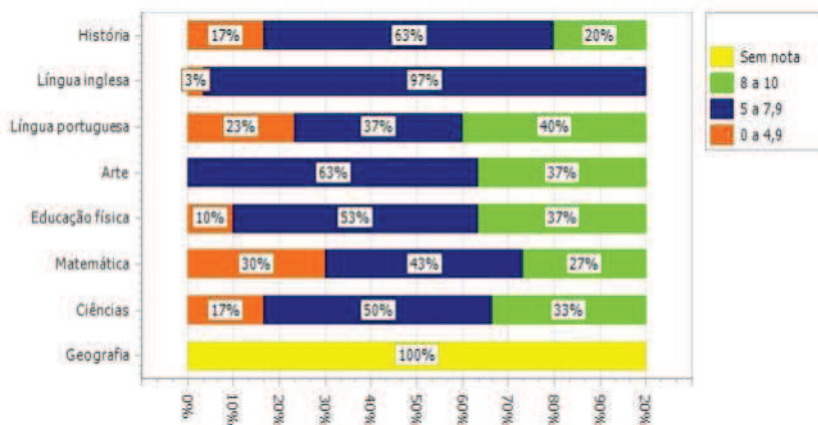
Data de emissão: 19/11/2019



Ciclo Interdisciplinar - 6B - 4º Bimestre

Data de emissão: 19/11/2019





\*Apenas componentes curriculares fechados no bimestre serão exibidos.

Fonte: SGP – Sistema de Gestão Pedagógica da SMESP

A figura 2 representa o ano de 2016 quando as ações foram aprofundadas. Nesse ano, também havia três turmas de 6º ano. É possível perceber um grande avanço das aprendizagens em relação a 2015 em todos os níveis.

Figura 3

### Síntese dos resultados das avaliações do 4º bimestre de 2017

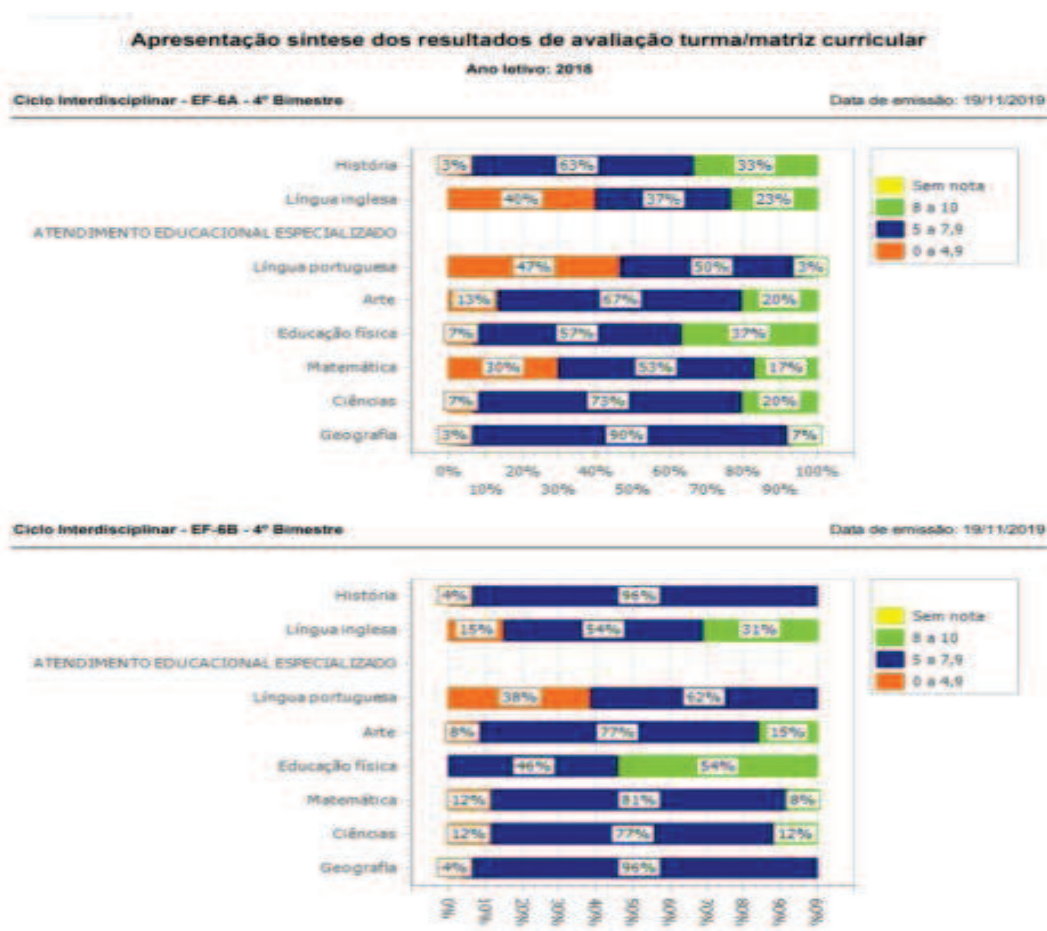


Fonte: SGP – Sistema de Gestão Pedagógica da SMESP

Pela figura 3, que representa o ano de 2017, é possível contatar que com as ações consolidadas, a melhoria da aprendizagem se torna ainda mais nítida.

Figura 4

### Síntese dos resultados das avaliações do 4º bimestre de 2018



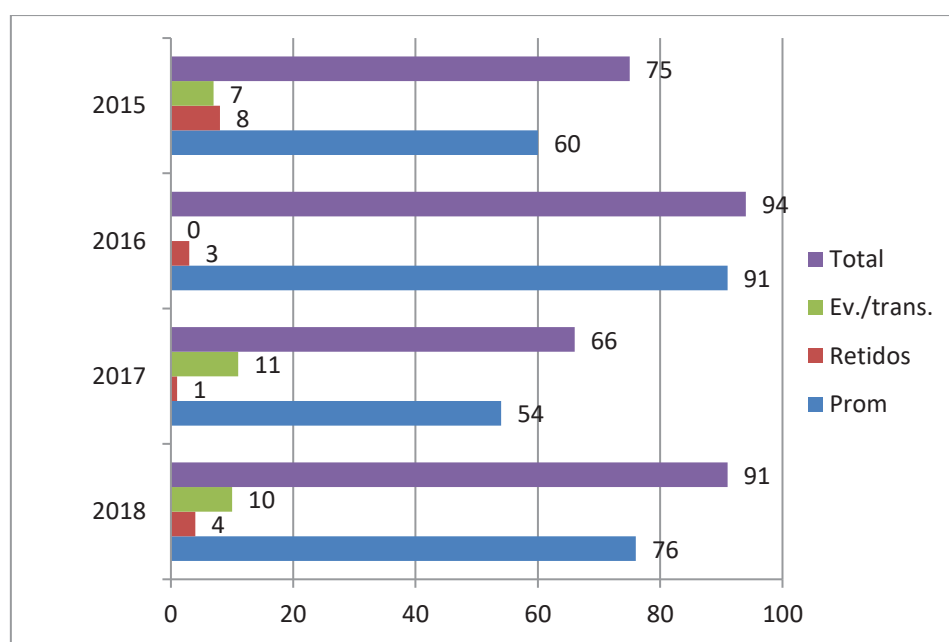
Fonte: SGP – Sistema de Gestão Pedagógica da SMESP

Para o ano de 2018, representado pela figura 4, houve uma variação nos índices, e algumas razões podem ser apontadas para isso, pois foi um momento em que novas políticas foram propostas, além da mudança no currículo e um período longo de protestos e greve dos professores em razão da iminência de perda de direitos. Havia insegurança e desmotivação entre os profissionais. Foi perceptível,

que a descontinuidade das aulas, como também as de Tempos de Projeto, influenciou nos resultados finais.

Figura 5

### Síntese dos resultados conclusivos do 6º ano de 2015 a 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Pela figura 5 é possível perceber que gradualmente, diminuíram-se as retenções e evasões. Apenas com uma variação em 2018, pelos motivos já explicitados.

#### 3.2.4. Observação mediada

A observação mediada da execução das aulas de Tempos de Projeto no 4º e no 5º ano propicia a oportunidade de análise entre a prática na sala de aula, cuja participação, envolvimento e protagonismo dos estudantes são visíveis e a relação disso com a atuação dos professores e o acompanhamento da gestão. Assim, esse procedimento realizou-se de maio a agosto de 2019, em duas turmas de 4º ano e duas de 5º ano, totalizando 12 aulas observadas no 4º ano e 20 no 5º ano. É preciso retomar a informação de que a grade curricular para essas turmas contempla 1 aula semanal de Tempos de projetos para o 4º ano e 2 para o 5º ano. O

roteiro para observação foi elaborado sob 3 aspectos: 1) Contexto: cuja finalidade foi a pesquisa sobre a atribuição das aulas ao professor e seu perfil, sobre quais aspectos os projetos foram definidos, bem como sobre as diretrizes e elaboração dos projetos e aulas; 2) Planejamento e organização: onde está registrado o Projeto; 3) Participação dos estudantes: pesquisa sobre a participação efetiva dos estudantes nas aulas.

#### **3.2.4.1. Observação mediada no 4º ano**

1) Contexto: As aulas de Tempos de Projeto das turmas observadas no 4º ano foram atribuídas à Professora orientadora de Sala de Leitura, a título de complementação de jornada e são executadas na escola às segundas-feiras, no período da manhã. O Projeto desenvolvido está relacionado às narrativas propostas no Currículo da Cidade. Consta que nos cadernos referentes ao Currículo, há indicações de livros paradidáticos para que os professores utilizem na abordagem dos conteúdos. Estes livros fazem parte de um acervo enviado às escolas pela Secretaria Municipal de Educação com orientações de que fiquem na Sala de Leitura à disposição dos docentes e dos estudantes, inclusive para empréstimo. Segundo a professora, a leitura dessas obras é parte da metodologia das aulas de leitura e quando os estudantes entraram em contato com os gêneros textuais, contextualizados nas aulas regulares, demonstraram muito interesse pela leitura e empréstimo, principalmente os livros que continham o gênero “Diário”. Por essa percepção, a professora propôs o projeto, inicialmente com a escrita de cartas e em seguida, “Diário pessoal” a partir do mês de abril, quando as aulas efetivamente iniciaram, visto que os professores estavam em greve até então. Posteriormente foi “Biografia”, onde além de escreverem a própria biografia, os estudantes conheceram biografia de personalidades que marcaram a história.

A professora explicou que se trata, portanto, de um projeto que objetiva favorecer a alfabetização fundamentada na apropriação da linguagem escrita como prática cultural, que se distancia de uma visão mecânica do ensino da língua, e se aproxima da linguagem escrita como forma de expressão, interpretação e participação social, por meio da leitura e escrita onde exista uma necessidade real de produção.

2) Planejamento e organização: O planejamento das aulas ocorre no início do ano e é registrado no SGP<sup>3</sup>, o Sistema de Gestão Pedagógica da Prefeitura de São Paulo, onde o projeto também precisa ser inserido. A obrigatoriedade de inserção não engessa a decisão sobre a definição do projeto, portanto, é possível consultar os estudantes e mediar os encaminhamentos. Porém, foi possível perceber que embora com foco nas necessidades dos estudantes, a urgência em definir e executar e a ausência de formação e diálogo sobre a constituição das aulas induz a que se use como parâmetro o Currículo instituído. Neste caso, o caderno do Currículo da Cidade<sup>4</sup>, de onde partiram as temáticas e a ideia de trabalhar as narrativas para a produção dos textos.

A rotina das aulas se constituía da retomada da aula anterior, da leitura literária de um livro do gênero, no caso: “O diário de um banana”, “O diário de Julieta” e “O diário de Bitita”. As leituras foram feitas em duas aulas cada obra. Em seguida a professora distribuía os diários para os estudantes escreverem seus relatos, ou customizarem as capas ou, até mesmo, revisarem os textos. Essa rotina se repetia em quase todas as aulas e o ambiente era sempre a sala de aula.

No final do mês de julho, houve o fechamento do trabalho com o diário e eles foram entregues aos estudantes. A partir de então, o gênero estudado passou a ser Biografia. E novamente a rotina se pautou na leitura literária das obras referentes ao gênero. As obras foram: “50 Brasileiras Incríveis para conhecer antes de crescer”, “Extraordinárias, Mulheres que revolucionaram o Brasil”, “Mulheres extraordinárias: Carolina Maria de Jesus”, “Frida Ama a sua terra”, “Clarice Lispector” para meninas; e meninos leram “Rivellino”.

Os estudantes fizeram a linha do tempo deles mesmos e, a partir dela, criaram uma autobiografia. A professora realizou a leitura do livro: “Extraordinárias, mulheres que revolucionaram o Brasil”. A partir da leitura, a turma escolheu uma

---

<sup>3</sup>SGP é o Sistema de Gestão Pedagógica, instituído pela portaria 1224 de 10/02/2014, com o objetivo de organizar e potencializar o acompanhamento pedagógico dos estudantes pelos pais/responsáveis, professores, gestores das Unidades Educacionais, pelas Diretorias Regionais de Educação e SME. O SGP substitui o uso do diário de classe impresso.

<sup>4</sup>O Currículo da Cidade de São Paulo é um documento instituído pela SMESP inspirado por aportes teóricos e metodológicos da BNCC, onde cada componente curricular possui um documento específico e como desdobramento, cada turma do Ensino Fundamental possui um Caderno de atividades, intitulado Caderno da Cidade.

mulher extraordinária para que fosse feita a linha do tempo dessa mulher para exposição no pátio.

3) Participação dos estudantes: No contato com a primeira turma de 4º ano escolhida para a observação, percebi uma turma com grupos distintos, como é comum às crianças entre nove e dez anos. Havia muitos estudantes agitados e envolvidos em brincadeiras diversas, outros apreensivos aguardando o momento da aula, outros ainda terminando a lição anterior. A professora titular da turma chamou a atenção dos alunos para o início da aula, o que causou insatisfação daqueles que preferiam as brincadeiras. A professora de Tempos de projeto, fez uma retomada da aula anterior, com questões relativas ao projeto e, em seguida, deu continuidade à leitura do livro “Diário de uma garota nada popular”. As crianças acompanhavam a leitura, porém, alguns apresentavam dispersão. Fui apresentada à turma e expliquei a razão de estar ali em conjunto com as professoras. Após a leitura dos livros, os estudantes tinham como tarefa a escrita do diário, que na verdade, era sobre a vivência que tiveram no final de semana. O fato de produzirem um diário e poderem relatar os acontecimentos elevou a autoestima e a segurança para falarem sobre os fatos. Logo foi perceptível, que a sala possuía muitas crianças com dificuldade de aprendizagem, outros de relacionamento, organização. Constantemente, vinham até a mim para solicitarem ajuda com a escrita. A dificuldade de escrita inibia alguns alunos da participação mais efetiva nas atividades. A professora da turma ajudava os que apresentavam mais dificuldades e formava duplas com pares avançados para que um ajudasse o outro.

Como as aulas se desenvolviam em sala de aula, organizada por fileiras, percebi que, para as crianças, as aulas de Tempos de projeto eram a extensão da aula anterior. Quando a professora adentrava a sala, havia a dificuldade em conseguir o silêncio e a atenção. Havia crianças jogando figurinhas ou outras brincadeiras, alguns andando, outros conversando. Um dos alunos se negava em participar das atividades, dizia que não queria fazer, era violento com os colegas e necessitava da intervenção constante da professora. Uma aluna pedia sempre que a professora escrevesse para ela, por considerar a letra da professora mais bonita, senti que era uma forma de requerer sua atenção. Embora com inconsistências

quanto à metodologia de projetos, foi possível perceber que os estudantes melhoraram a escrita. E os diários se constituíam a contento. Ao final do mês de julho, eles foram concluídos e entregues aos autores.

A professora apresentou a nova etapa de trabalho, ou seja, o gênero biografia logo após entregar o diário às crianças. Os estudantes receberam com interesse e foram participativos na aula. Na rotina que se seguiu, ela utilizou o pátio para fazer as leituras, o que demonstrou ser mais interessante para eles. Porém, percebi que se sentiram confusos sobre as etapas do projeto, tanto a primeira turma, como a segunda. Ainda havia inquietação e os estudantes estavam mais atentos aos assuntos paralelos do que na aula, não sabiam exatamente em qual etapa estavam, embora a professora trouxesse materiais diversificados. Em uma das aulas, ela pediu para que um dos estudantes fosse à lousa para fazer a linha do tempo, os demais estavam em grupos para ler sobre a personalidade de quem fariam a linha. Os grupos pegaram o livro sobre Malala, mas, a personalidade era Frida Kahlo. Desfeito o mal-entendido, a professora retomou a História de Frida Kahlo, mas, o tempo da aula já havia acabado.

A segunda turma apresentava dificuldade de organização, embora com poucos casos de crianças com dificuldade de aprendizagem. A dificuldade de se organizarem demandava da professora maior tempo para que a turma se dispusesse em ouvir e se atentar. A sala geralmente estava com cadeiras e mesas desorganizadas e os estudantes fora dos seus lugares. Percebi, também, que dispunha de um espaço menor.

Como ocorria com a outra turma, os estudantes estavam mais preocupados com outros assuntos e brincadeiras, sendo necessário que a professora atendesse individualmente os mais interessados. Mas, era perceptível que precisavam dialogar mais sobre as etapas do projeto e sobre a rotina das aulas, pois, dessa maneira, os resultados seriam mais efetivos.

Verifica-se, a partir desses dados, a clara definição de projeto, em suas etapas, orientada pela condição de formação e área de trabalho da professora, ou seja, a área da Leitura, já que exerce a função de Professora Orientadora de Sala de

Leitura, com falta da presença de outros professores e, além disso, a definição de trabalho feita por sua condição, pois nas duas etapas a leitura se sobrepõe, não conseguindo segurar a atenção dos alunos, ainda que tenha havido melhora da redação e, em alguns momentos, tenham mostrado melhora também da autoestima. Na verdade, algumas distorções permanecem conforme apontado nas pesquisas mapeadas.

#### **3.2.4.2. Observação mediada do 5º ano**

1) Contexto: O professor de Tempos de projeto do 5º ano é professor de História, mas, está designado na função de Professor Orientador de Informática Educativa, tendo as aulas atribuídas em complementação de jornada. O projeto desenvolvido é um projeto de produção de narrativas digitais produzidas pelos alunos. As temáticas são pautadas no currículo da cidade e os recursos e estratégias do currículo de Tecnologias. O foco é a leitura e a interpretação de texto, a partir de trabalho em grupo e individual e o planejamento das ações. O projeto foi proposto pelo professor, depois apresentado aos demais professores, que aderiram e acolheram.

2) Planejamento e organização: O planejamento e o registro do projeto são inseridos no SGP. É proposto no início do ano, assim que as aulas são atribuídas. Segundo o professor, ele já sabia quais turmas seriam suas, pois já havia trabalhado com Tempos de projeto no ano anterior. Segundo ele, mesmo centrado como o idealizador do projeto, a participação ativa dos estudantes é considerada. Era importante desenvolver com eles as narrativas, pois já constam no currículo da cidade, porém, os recursos e estratégias compartilhados nas formações do Currículo de Tecnologias, se faziam referência para a aprendizagem dos estudantes.

No primeiro bimestre desenvolveu com os estudantes, em parceria com as professoras das turmas, o *trailer* de livros. Nessa etapa do projeto, os estudantes leram os livros e prepararam um *trailer* com recursos de *stopmotion*. A preparação foi muito significativa para os estudantes e professoras. As aulas tiveram apresentação dos projetos; escolha dos grupos de trabalho, definição do tipo de narrativa e da maneira de gravá-la (*stopmotion*, filmagens, apresentações em *power*

*point*, áudios, *podcast*). O professor também explicita que a avaliação é uma aliada importante. São avaliados os registros constantes dos estudantes e avaliação por rubrica, levando em consideração o trabalho em grupo e individual, a aprendizagem do conteúdo e o cumprimento do planejamento inicial.

As aulas acontecem geralmente na sala de aula comum e, esporadicamente, no laboratório de informática para gravação, pesquisa e apresentação dos conteúdos abordados.

3) Participação dos estudantes: No primeiro dia de pesquisa o professor estava em formação continuada para os Professores Orientadores de Informática Educativa, na DRE Campo Limpo. É preciso considerar que o fato das aulas acontecerem sempre às segundas-feiras, pode ocorrer descontinuidades, caso ocorram eventos e eventualidades nesse dia. Dessa forma, fui encaminhada ao 5º ano B, onde a professora me apresentou à turma, concordou em entregar o termo de assentimento e me falou, de forma dialógica com os estudantes, como constituía a Docência Compartilhada. Foram os próprios estudantes que contaram que o Projeto se tratava de narrativas digitais, cuja proposta, instituída pelo professor, era criar um *trailer* de livros. A professora explicou que os estudantes leram os livros de livre escolha, fizeram resumos e com recursos tecnológicos de *Stop Motion*, criaram um *trailer* sobre os livros. A proposta de narrativas digitais será desenvolvida durante o ano. Primeiro, com o *trailer* de livros, no 1º bimestre, dessa forma, já haviam desenvolvido quando nos encontramos. Depois, uma animação a partir de letras de músicas, com replanejamento previsto para o início do 3º bimestre.

A rotina das aulas consiste na retomada da aula anterior, direcionamento das atividades do dia, agrupamento dos estudantes e explanação final. É importante ressaltar que os estudantes já conhecem essa rotina e em relação ao comportamento e organização, não há problemas. Assim sendo, o tempo das aulas é muito bem aproveitado. Vale explicar que, no 5º ano, são duas aulas de Tempos de projeto e no 4º ano, apenas uma. Foi possível perceber que a participação dos estudantes é ampla e ativa, na execução da tarefa que lhes é atribuída, porém, não na elaboração dessa. Durante o trabalho em grupo, a professora os organiza e direciona as tarefas, enquanto que o professor passa de grupo em grupo,

orientando, corrigindo e dialogando com os grupos. Os estudantes já se apropriaram dessa forma de organização, e ajudam os colegas com maiores dificuldades a se incluírem no grupo ou mesmo se organizarem.

Para o final do mês de junho a proposta feita pelo professor, foi o término da animação. Assim, as atividades se pautaram na audição da música e elaboração dos desenhos. A participação dos estudantes estava mais mecanizada e com mais pontos de conflito e indisciplina, além de atividades paralelas. O professor sinalizou a necessidade de replanejamento do projeto. Ele continuaria como narrativas digitais, mas, ao final do mês de julho, ele considerou que seria importante mudar para a proposta das “mulheres incríveis” que já estava no planejamento proposto pelos Cadernos da Cidade.

No final do mês de julho, os estudantes passaram a desenvolver a temática das mulheres incríveis dentro do projeto “Narrativas digitais”. As professoras titulares consideraram a proposta interessante, visto que dialogava com o planejamento proposto no Currículo da Cidade. A proposta inicial foi assistir a um tutorial sobre *Podcast*, que é um arquivo digital de áudio transmitido através da internet, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações. Após se apropriarem da ferramenta, os estudantes criaram um roteiro para entrevistarem e escreverem um relato sobre uma mulher considerada incrível, para em grupo montarem um *podcast* sobre essa mulher. Nas aulas, que se sucederam, os estudantes leram os relatos, onde as mulheres mais incríveis foram mães e avós. A leitura dos relatos foi emocionante, pois perpassava por narrativas de luta e superação das mães e avós, geralmente migrantes, por vezes abandonadas por companheiros. Houve um dos estudantes que chorou copiosamente ao falar sobre a mãe que foi atropelada ao retornar do trabalho. Um dos colegas perguntou a razão do choro e ele disse que essa tarefa o deixou muito sensível. Todos leram os relatos e percebi que a atividade estava imensamente significativa.

Na aula seguinte, os estudantes se reuniram em grupos, mediados pela professora titular, pois há sempre alguns que não querem ficar em grupo, preferem a solidão, mas, a mediação da professora, com diálogo conduziu a todos em se

integrarem nos grupos. Assim dispostos, o grupo escolheu uma narrativa para resumirem e montarem o *podcast*. Houve grupos que escolheram em concordância. Nos grupos em que não havia decisão, a professora propôs um sorteio e assim aconteceu. O professor por sua vez passou de grupo em grupo explicando e dialogando sobre a atividade.

A observação mediada no 5º ano foi finalizada no final do mês de agosto quando estavam elaborando o *podcast*.

Verifica-se que esse relato, pautado nas observações no 5º ano, seguem as mesmas linhas de conduta do exemplo da situação anterior. De fato, a decisão do que focalizar decorre das sugestões que os professores oferecem e encaminham junto aos alunos a partir de suas especializações: o professor é responsável por informática a despeito de ser professor de história e está nessa função apenas para completar jornada. A outra professora, do 5º ano B, orienta narrativas digitais novamente a partir de leituras de livros para fazer um *trailer*, uma rotina já conhecida pelos estudantes. Algo diferente foi a inserção de atividade de desenho e música que permite certa articulação de várias áreas possibilitando o que Kilpatrick e Dewey apontam sobre a importância de experiências dos estudantes nessas áreas e uma certa interdisciplinaridade, embora não explicitada.

### 3.2.5. Entrevista com os professores

As entrevistas foram concedidas por 5 professores, sendo que 2 possuem as aulas de Tempos de Projeto atribuídas e três professoras titulares das turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. O uso da numeração para representá-los foi negociado previamente com o grupo. Foi criado um roteiro com questões baseadas nos objetivos da proposta para o Ciclo Interdisciplinar. As entrevistas duraram cerca de 30 minutos cada uma e foi concedida individualmente

#### Quadro 3

#### Perfil dos professores

Profs.	Formação	Condição Funcional atual	Como assumiu "Tempos de Projeto"
Prof. 1	Pedagogia com pós	POSL- Prof. Orientadora	Para complementar a

	graduação em Educação Especial	de Sala de Leitura	jornada de trabalho
Prof. 2	História, bacharel e licenciatura pela USP	POIE – Professor Orientador de Informática Educativa	Para Complementar a jornada de trabalho
Prof. 3	Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial e Educação Ambiental	Professora titular do 5º ano	Compartilha a aula com o professor designado
Prof. 4	Pedagogia	Professora titular do 5º ano	Compartilha a aula com o professor designado
Prof. 5	Pedagogia	Professora titular do 4º ano	Compartilha a aula com o professor designado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É preciso considerar que os professores 1 e 2, designados para a função de Professora de Sala de Leitura e para a sala de Informática, respectivamente, são diferenciados, pois, em suas funções há normativas próprias que garantem a formação continuada. O que não acontece com os demais professores que assumem as aulas de Tempos de Projeto, provenientes de outras funções.

Os cinco consideram o processo de docência compartilhada tranquilo. Porém, quando perguntados sobre a definição dos projetos, essa escolha tanto dos projetos como dos temas, centra-se no professor especialista, com foco nas temáticas abordadas no Currículo da Cidade e no que o professor considera importante para as aprendizagens dos estudantes. Os professores ressaltam que os estudantes não participam dessa escolha.

Outro ponto importante a ser considerado é que os professores titulares e os professores de docência não conseguem se encontrar para estudarem ou planejarem. Fazem combinados por aplicativos de conversa, corredor ou outros momentos informais. Porém, todos percebem que os projetos e a política, influenciam positivamente na aprendizagem dos estudantes. Uma das professoras relatou que sua prática diária foi influenciada, principalmente pelos recursos tecnológicos apresentados.

Os Professores também disseram que não há formação continuada específica para a docência, nem na Unidade, nem na DRE ou na SME. Os registros são feitos em portfólio ou caderno pelas professoras titulares e o professor 2,

registra tudo no SGP, o Sistema de Gestão Pedagógica, plataforma onde são registrados todas as ações pedagógicas das escolas, inclusive substituindo o diário de classe.

Ressaltaram também que não há acompanhamento da gestão.

Os quadros a seguir demonstram as manifestações deles sobre tais realidades bastante distantes do que a teoria relativa ao método de projetos indica, tanto da parte de Kilpatrick quanto de Dewey, reforçando, mais uma vez, o que já foi dito nas pesquisas anteriores.

Quadro 4

### Como funcionam as aulas de Tempos de Projeto

Profs.	Como trabalham/quando estudam	Escolha da Temática	Como registram
Prof. 1	<p>“Então, na sala de aula, eu converso com os professores regentes e traçamos uma linha de trabalho, eu faço esta docência no 4º ano, e nós trabalhamos gêneros textuais, nós trabalhamos carta e agora estamos trabalhando biografia, história de vida”.</p> <p>“Não, não conseguimos (estudar e planejar junto), porque a gente tem uma aula por semana, 45 minutos. Geralmente a gente se encontra 5 minutos antes da aula acontecer, a gente bate um papo para trocar figurinhas e verificar o andamento”.</p>	<p>“Geralmente, nós costumamos levar em consideração os ensejos dos alunos, a carta por exemplo, o diário pessoal, são textos que o aluno pode colocar ali, histórias da vida deles, coisas que aconteceram e antes de nós apresentarmos o projeto, nós temos uma conversa com os alunos onde eles podem mostrar pra gente os interesses. No momento em que nós decidimos por esta temática, eles estavam procurando na sala de leitura o livro “O diário de um banana”, todos eles tinham muito interesse por este livro e nós aproveitamos os ganchos”.</p>	<p>“Nós temos um portfólio de todas as produções dos alunos e com este portfólio nós podemos avaliar ou observar as mudanças que este aluno obteve. Tanto na motivação em participar do projeto, nas atividades de escrita, quanto na evolução dele mesmo”.</p>
Prof. 2	<p>“Como eu trabalho com a faixa etária há um tempo, já sei o que se cobra com eles no Caderno da Cidade, no currículo e tudo mais. Trabalho mais a disciplina de português por conta das narrativas, que é</p>	<p>“Eu escolhi todas as temáticas sozinho. Elas são minha responsabilidade, eu não conversei nem com os professores a respeito da escolha dos temas a serem</p>	<p>“Registro tudo no SGP. Então esse lance de ficar fazendo o portfólio de forma não solta, mas, muito livre, pouco amarrado, que dá</p>

	<p>um projeto que eu particularmente gosto de trabalhar. E foi dessa forma então, que eu já preparei tudo, separei o que eu gostaria de trabalhar, já respeitando sempre, o conteúdo que o currículo propôs, tudo direitinho. No cotidiano, as professoras me auxiliam com questões que dizem menos respeito a tecnologia... A parte de tecnologia fica mais comigo”.</p> <p>“Eu conversei com as professoras sobre a proposta no começo do ano na reunião pedagógica. Quando eu mudei o planejamento, eu conversei primeiro com a professora 3, isso na sala dela mesmo, na hora que eu sabia que ela estava tranquila”.</p>	<p>trabalhados e nem com os alunos”</p>	<p>muita margem para faltar informação sabe. Eu não curto isso não”.</p>
<p>Prof. 3</p>	<p>“Agora a gente está partindo de um tema da sala de aula, de um tema do caderno de projeto integrador, também tem algumas coisas que casam no Caderno da cidade e a gente partiu disso para o tema deste bimestre que são as mulheres incríveis”.</p> <p>“Não! (se encontram para estudar) Porque os horários do Prof. 2 são diferentes. Como ele faz os projetos, e ele faz nos horários de professor de informática, esses horários são complicados. Então, tem dia de horário coletivo, que ele não está. Ele faz em outro dia. Então são bem diferentes os nossos horários. Ele só está no PEA, que a gente consegue se encontrar, mas lá, é bem direcionado.</p>	<p>Na verdade essa temática já estava prevista no nosso planejamento. E como o prof. 2 conhece nosso planejamento e a gente conhece o dele, ele falou “sabe aquele tema que vocês têm no planejamento? Porque a gente já estava prevendo em fazer algo com as mulheres incríveis ou um Cara a Cara, montar um jogo grande. A gente estava com mil ideias, mas não tínhamos fechado. Aí acabamos fechando na ideia de fazer o <i>Podcast</i>. Então, a gente usou o assunto que a gente já tinha, já estava no nosso planejamento e ele conhecendo o nosso planejamento, achou que este tema se enquadraria na construção do <i>Podcast</i>.</p>	<p>Ele (prof. 2) fez tudo por computador, tudo informatizado. Ele tem, como é o nome??? Me fugiu a palavra...Aquela planilha avaliativa...Ah, uma rubrica.</p>

Prof. 4	<p>“No nosso caso ele (prof. 2) tá desenvolvendo um projeto de narrativas digitais e o produto final desse semestre, vai ser um <i>podcast</i>, e casou com as aulas de história que eu ministro, porque a gente tá fazendo sobre as mulheres incríveis. Tem um livro das mulheres incríveis...Eu dou continuidade de todo o assunto. Eu pego mais livros, eu vou atrás de mais conteúdo, mais repertório. Assim meio que na prática, acaba obrigando a gente a conseguir trabalhar” interdisciplinar.</p> <p>“A gente se encontra nos horários de formação da JEIF, o único horário que a gente tem. Mas o que mais funciona mesmo, é o horário que a gente está mais à vontade em casa e ficamos conversando por <i>whatsapp</i>”.</p>	“Atualmente quem escolhe é o professor especialista que vai aplicar para os alunos do interdisciplinar”	“Olha, o prof. 2 registra tudo no SGP, assim como eu faço com a sala regular, ele tem que registrar o dia a dia no SGP. Eu também coloco no meu SGP também, mas, é uma coisa bem sucinta, sabe. Eu anoto mais coisas no meu caderninho, mesmo.”
Prof. 5	<p>“É um trabalho de parceria, a professora traz a proposta e eu abraço e ajudo ela no decorrer da aula”.</p> <p>“Nos horários de JEIF, a gente tem esse momento onde a gente pode revisar o que já foi feito o que será feito”.</p>	“A escolha, ela foi feita através do que a gente tava trabalhando em sala e como era algo que os alunos tinham bastante interesse que era o Diário de um Banana, eles gostavam bastante dessa temática e aí a gente propôs fazer também na aula compartilhada”.	“Os registros, eles são realizados pela professora que faz a docência compartilhada”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

#### Quadro 5

### Acompanhamento pela equipe gestora

Profes.	Formas de acompanhamento
Prof. 1	“A equipe gestora não acompanha o desenvolvimento do trabalho”

Prof. 2	“O acompanhamento desse projeto em específico, eu nunca percebi nenhum, por parte da gestão e da coordenação pedagógica. O que eu tenho de acompanhamento da coordenação nas minhas aulas, algumas, a coordenadora visita. Enfim, tá, para esses projetos específicos, eu nunca recebi nenhuma”.
Prof. 3	Não!! Nenhuma!!! Eu nunca fiz!
Prof. 4	“O plano anual mesmo do projeto fica no SGP também, então a gestão tem acesso. A gente é constantemente cobrado para preencher todos os campos do sistema. Agora, conhecer um pouquinho mais a coordenação conhece. Visitas, a gente ainda não teve esse ano”
Prof. 5	“A gestão sabe que os projetos estão sendo realizados, porém, não tem um acompanhamento efetivo só pelo SGP”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 6

### Impactos na aprendizagem das crianças

Profs.	Impactos	Como percebeu
Prof. 1	“Sim, sem dúvida”	“No envolvimento dos alunos em participar, na abertura que eles têm quando eu chego na sala de aula, porque eles têm aula de leitura comigo, nós nos encontramos 2 vezes por semana e quando eu chego na sala e digo que é docência compartilhada, daí eles já sabem onde nós estamos e em que ponto do projeto nós estamos e pra onde queremos caminhar. E eles são bem receptivos, acho que isso já é uma avaliação positiva”.
Prof. 2	Sim	desde que eles entraram até o momento em que estão agora, na parte de tecnologia da aprendizagem e alfabetização também, houve um avanço enorme e eu realmente não consigo codificar pra você o quanto que esse avanço ele foi permitido por conta dos projetos de docência compartilhada e o quanto que foi parte desse trabalho contínuo, que a gente vem realizando.
Prof. 3	Muito!!!	“A gente teve nesse momento, dois impactos diferentes. Tanto na produção escrita, porque a gente tinha a correção individual, e com as duas professoras, ajuda bastante. Quando você tem trinta alunos, para você ir pontuando individualmente, é difícil, mas a gente faz. Então, eles melhoraram a produção de texto neste momento e teve um impacto nas famílias que receberam as cartas e responderam”.

Prof. 4	Sim	Os alunos demonstram maior autonomia em tecnologia e também em sala de aula. Até na minha formação, a docência compartilhada impacta.
---------	-----	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em que pese o distanciamento quanto aos pressupostos na metodologia de projetos, todos os professores apontam que as aulas de Tempos de Projeto em Docência Compartilhada são positivas para os estudantes, pois impactam em melhorias para o seu aprendizado. O que revela a necessidade de intervenções para o aperfeiçoamento constante.

Podemos concluir que essa entrevista é reveladora, no sentido de demonstrar a solidão dos professores na execução das aulas, fato que a observação já havia permitido verificar. Eles planejam e executam e, por vezes, a gestão não sabe como esse trabalho se operacionaliza. E esse desencontro ocorre não somente na gestão local, como também nos órgãos regionais e na Secretaria Municipal de Educação, pois, segundo relato dos professores, não há compatibilidade de horários para os encontros, nem formações continuadas, o que já foi solicitado muitas vezes. Ficam muitas demandas sobre a figura do coordenador pedagógico na Unidade Escolar, e esse, também, não consegue atender a todas as necessidades e auxiliar em todas as ações. É preciso explicar ainda, que todos os professores entrevistados e acompanhados, são altamente comprometidos com o trabalho e demonstram gostar das aulas propostas. Foi possível verificar a busca por conhecimento e materiais que complementassem as aulas. O que prova que se tivessem formação adequada e informação sobre os pressupostos, aplicariam as aulas dentro dos princípios estabelecidos e teriam resultados ainda mais positivos.

O método de Projetos criado por Kilpatrick (1918) deve partir de problemas do dia-a-dia dos estudantes. O projeto deve ser proposto pelos estudantes orientados e mediados pelo professor. Se a classe não se dispuser na escolha, o professor fará perguntas propositivas para estimular a resposta. No conjunto dos conceitos elaborados pelo autor, tendo como base os pressupostos de Dewey, está o da democracia, ou seja, a participação ativa dos estudantes na elaboração das temáticas que trabalharão. Para Dewey, na elaboração do projeto, deve ser considerado o princípio da intenção, onde toda ação, para ser significativa,

precisa ser compreendida e desejada pelos sujeitos. Ela deve ter um significado vital, ser intencional. As respostas obtidas junto aos coordenadores pedagógicos e na entrevista com os professores, revelaram que embora as necessidades dos estudantes sejam consideradas, eles são apenas os executores do que o professor ou a escola propõe.

Outra das características do objeto de pesquisa é a interdisciplinaridade que, segundo Silva, Cusati e Guerra (2018) aparece como alternativa a uma prática social no contexto educacional contemporâneo, ainda pautado em conteúdos compartimentados. Japiassu (2006) conceitua disciplina como um conjunto de conhecimentos, com características próprias no campo do ensino, a noção de disciplina evoca um sentido pedagógico delimitado como um mero tema a ser abordado. A interdisciplinaridade é um movimento no interior das disciplinas por meio da prática pedagógica visando a integração. Integração essa, que se dará pela curiosidade, abertura, descoberta, “extirpando a territorialidade mesquinha do professor ciumento, no seu pequeno mundo de poder”.

O papel da docência compartilhada é promover e efetivar a interdisciplinaridade, porém, compartilhar a sala de aula, não significa que a aula está verdadeiramente compartilhada. As entrevistas revelaram que o planejamento e a execução das aulas, seguem sob a responsabilidade prioritária do professor especialista. Dessa forma, a participação de todos os atores, inclusive dos estudantes fica comprometida.

Domingues (1985), alertava que uma das dificuldades em solucionar os problemas relacionados à transição era o fato de coexistirem na escola, duas realidades distintas, o primário e o ginásio e que para encontrar possíveis soluções, seria preciso considerar a importância de professores das duas turmas (4ª e 5ª séries), discutirem e traçarem diretrizes menos antagônicas no que se refere principalmente, às medidas pedagógicas e disciplinares.

Em 2019, 34 anos depois, a mesma realidade ainda ocorre, pois, muitas unidades apontam os anos iniciais como Fund. I e os anos finais como Fund. II. Há uma dificuldade em perceber a divisão dos ciclos. E se no senso educacional, os

ciclos não existem, o trabalho também não se opera na visão de ciclo. É possível constatar essa afirmação, pela organização das escolas. Em algumas unidades, as aulas dos anos iniciais são pela manhã e as dos anos finais, à tarde. Dessa forma, o ciclo de alfabetização consegue trabalhar todo junto, o autoral também, mas, o interdisciplinar, que é central, se quebra, visto que 4º e 5º anos pertencem aos anos iniciais e 6º ano aos anos finais. No nosso campo de pesquisa, o 4º ano funciona pela manhã e o 5º e 6º à tarde. Essa forma de organização dificulta o encontro entre os professores e conseqüentemente, a troca. Outro ponto a ser considerado é que geralmente, os professores de 6º ano, são os mesmos do 7º, 8º e 9º, assim, o conselho de classe é organizado de maneira a contemplar o horário desses professores. Portanto, ainda não foi possível à gestão, organizar um conselho de classe em que os professores de 4º e 5º anos se encontrem com os professores de 6º ano.

Dias-da-Silva (1992) afirma que sem a (re) estruturação pedagógica indispensável, sem a quebra de isolamento do trabalho dos docentes e sem forças para acreditar na importância do próprio trabalho, dificilmente pode-se esperar qualquer transformação mais efetiva. Hauser (2007) aponta que a superação dos problemas relacionados à transição pode ocorrer se os professores participarem das decisões sobre o próprio trabalho. Segundo ele, mesmo que os especialistas percebam as questões referentes à passagem do ciclo e proponham políticas que tragam respostas, são pensadas por pessoas que nem sempre estão familiarizadas com a realidade da escola pública e não contam com a participação dos professores, antes os colocaram como meros executores. E resultados satisfatórios não podem ser obtidos sem o envolvimento real de seus protagonistas. Porém, para que seja mais assertivo ainda, essa participação não pode ser por representatividade, deve ser no coletivo, por todos, ainda dentro do espaço escolar, no momento da elaboração das políticas e não depois.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como foco a implantação e desenvolvimento dos projetos no ciclo interdisciplinar da Prefeitura de São Paulo. Estudar o ciclo interdisciplinar, conceituá-lo e esmiuçar os diferentes conceitos encontrados em suas especificidades, permitiu refletir sobre como as políticas prescritas para a educação são executadas na escola com formas e elementos diferenciados de como foram pensadas e elaboradas.

Ora, como enunciado anteriormente, o Ciclo em questão, foi instituído com o intuito de atenuar a difícil passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Para tanto, se constitui como um ciclo que abrange o 4º, o 5º e o 6º ano, com a prática pedagógica voltada para a interdisciplinaridade e que possui as aulas de Tempos de Projeto no 4º e no 5º ano, com a premissa de que o desenvolvimento de projetos pode aproximar as áreas de conhecimento, o protagonismo dos estudantes e assim, cumprir o papel de diminuir a problemática gerada pela transição citada. Desta forma, foi estipulada a hipótese de que, ao centrar o ensino na criança e propor que o projeto abranja aspectos da realidade social e cultural dos estudantes, além do diálogo entre as áreas de conhecimento, bem como a troca entre a prática e os conceitos teóricos, espera-se que método de projetos torne a aprendizagem mais significativa e bem-sucedida, favorecendo a superação dos problemas de adaptação dos alunos entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi identificar como se organiza o trabalho pedagógico no desenvolvimento e na implantação de projetos no ciclo Interdisciplinar. Para tanto, alguns objetivos específicos foram estipulados: Identificar se os projetos são definidos e desenvolvidos com a participação dos estudantes e dos demais professores envolvidos no processo, como as temáticas dos projetos se relacionam com as necessidades dos estudantes e dialogam com as áreas de conhecimento que compõem o currículo, constatar se a realidade social dos estudantes é considerada na definição dos projetos, compreender como se opera a Docência Compartilhada, identificar como a gestão acompanha e subsidia a operacionalização das aulas e projetos.

A pesquisa procurou responder essas questões a partir da visão dos grupos de atores envolvidos no processo de execução das aulas de Tempos de Projeto: os coordenadores pedagógicos, aqui representam a gestão, os quais responderam um questionário espontaneamente; os professores, a partir de entrevistas e os estudantes pela observação *in loco* das aulas de tempos de projetos em duas salas de 4º ano e duas de 5º ano.

Os resultados da pesquisa foram, então, analisados por esses três focos: como são definidos os projetos; como se organiza a interdisciplinaridade e como se caracteriza a docência compartilhada.

Na definição dos projetos, foi possível constatar, pelas respostas dos coordenadores pedagógicos e dos professores, um distanciamento dos pressupostos para esse foco na metodologia de projetos, exposta pelos autores pesquisados.

Há ausência do encontro para a percepção da intencionalidade. E isso não se revela apenas da parte dos estudantes para com os professores, mas da coordenação com os professores e dos coordenadores com os órgãos encarregados em acompanhar o processo. Dessa forma, é preciso considerar a democracia, como ponto de partida para que as políticas verdadeiramente cumpram o papel a que foram designadas, ou seja, a participação dos sujeitos desde a elaboração até a execução. A falta de participação é algo tão profundo que se revela, inclusive, na fala dos professores, quando afirmam que a definição dos projetos parte do professor de tempos de projetos, tendo como elemento norteador oficial o Currículo da cidade.

A pesquisa revelou, também, que há uma grande dificuldade em se trabalhar a partir do conceito interdisciplinar, principalmente porque os professores não conseguem se encontrar para planejar juntos. E mesmo nos momentos em que isso acontece, a emergência das demandas, impede a eficiência dos planos, o que faz com que as concepções fiquem concentradas por um professor, acatadas pelos demais, que adaptam em seus planejamentos. Dessa forma, as áreas de conhecimento pouco dialogam e ainda permaneçam em seus compartimentos

disciplinares. Mesmo quando o professor que comanda o trabalho é de uma área, por exemplo, de História, e não faz as ligações com as atividades que ele também desempenha que é a área tecnológica que é forte no interior do trabalho quando os alunos se dedicam a fazer um *trailer* sobre uma história lida em livros.

A docência compartilhada foi instituída de maneira a desenvolver a interdisciplinaridade pelo trabalho conjunto dos professores. Era preciso, portanto, que os professores planejassem juntos, organizassem juntos e juntos verdadeiramente trabalhassem. Porém, a pesquisa revelou que o trabalho conjunto ainda é um desafio para os docentes, visto que para que isso se concretize são necessárias ações que promovam o encontro e direcionem o trabalho.

O primeiro entrave enfrentado relaciona-se à compreensão do conceito de docência compartilhada, pois a ausência de formação e informação no espaço escolar, no momento em que são implementadas as políticas, faz com que os professores compreendam o conceito apenas gradualmente pela prática de trabalho. Porém, enquanto se aprende na prática, sem as intervenções necessárias, algumas práticas negativas são incorporadas. Quanto à docência compartilhada verificou-se que o professor titular é o responsável pelas aulas, portanto, pelo planejamento e registro. A dificuldade em trabalhar junto e socializar o trabalho é tão forte que alguns professores especialistas preferem ficar sozinhos com a turma, ou o professor titular muitas vezes, por não compreender ser coparticipante e responsável pelas aulas, aproveita o horário para fazer atividades distintas da aula de Tempos de Projeto, fato que não se configurou no campo de pesquisa pesquisado. É importante ressaltar que o estudante passa a maior parte do tempo com o docente titular da turma, que o conhece de forma mais particularizada e, portanto, pode colaborar com o direcionamento de questões que impliquem a realidade das crianças. Outro entrave para a docência compartilhada são as condições de trabalho dos docentes que não permitem o encontro. Embora os professores tenham os momentos de horas atividade, esses horários não são concomitantes com o dos demais professores envolvidos. E mesmo nos horários de JEIF, há tantas outras demandas que o planejamento se pauta em conversas

informais, em que um professor propõe a ideia e os outros acatam. Na maior parte das vezes, as trocas são realizadas via rede social.

Outro ponto a ser considerado é a necessidade de a gestão atentar para a operacionalização das aulas e observar se ela se opera dentro dos elementos em que foi conceituada, pois, caso haja desvios, as intervenções são necessárias, inclusive no coletivo de professores, pois todos estão sujeitos ao trabalho com a docência.

Entretanto, o trabalho em Docência Compartilhada tem elementos muito positivos para os professores e para os estudantes. Para os professores, a troca permite compreender outro campo de conhecimento que não é o seu costumeiro e por si só, produz aprendizado. Acompanhar a prática de outro professor também permite conhecer outros modos de lidar com os problemas em sala de aula, ou ainda, como resolver situações de outra maneira. Para o estudante, a presença de dois professores mediadores permite atenção mais particularizada, ampliação de conhecimento e preparo para lidar com a nova realidade da pluridocência. Os resultados apresentados na leitura documental demonstram que a aprendizagem dos estudantes evoluiu a partir da implantação da proposta de trabalho em docência compartilhada e as evasões, diminuíram.

A pesquisa revelou que o trabalho com projetos pode colaborar com a resolução das questões e desafios enfrentados pelos estudantes na transição dos anos iniciais para os anos finais. Porém, os resultados seriam ainda mais efetivos se as políticas e propostas fossem implementadas conforme a metodologia que lhe é própria, conforme vários professores apontaram.

Os profissionais precisam conhecer a intencionalidade das políticas antes que sejam prescritas. Dessa forma, terão consciência do trabalho a ser executado. A coordenação terá consciência de sobre quais aspectos acompanhará a execução das propostas. E os órgãos encarregados da formação do coordenador, também saberão onde querem chegar. Não se pode apresentar uma política para os professores no escuro, pois, executarão também no escuro, o que é pior, tendem em moldar a política conforme as condições em que se encontram e tentando achar

caminhos que poderiam ser indicados no início da caminhada, podem se perder durante o processo. Quando o professor não participa do processo democrático, encontra dificuldade em trabalhar democraticamente também.

Outro fator importante é que no acompanhamento das políticas, ao serem percebidos os desacertos, intervenções são necessárias para o aperfeiçoamento. O que foi possível perceber pela pesquisa é que não houve participação na elaboração e não houve acompanhamento nos anos que se sucederam. Dessa forma, com a invisibilidade, a política tende a se perder ou desaparecer. Com tantos pontos positivos, capaz de produzir bons resultados, com premissas plausíveis para a resolução de questões históricas relacionadas à transição, uma proposta como a que aqui foi estudada, não pode ser desprezada ou abandonada.

Portanto, conclui-se que o desenvolvimento e a implantação de projetos no ciclo interdisciplinar podem colaborar com a aprendizagem dos estudantes e promover uma passagem mais tênue dos anos iniciais para os finais. Entretanto, o projeto não abrangeu todos os aspectos propostos para a conexão entre as áreas de conhecimento, bem como não conseguiu estabelecer todas as relações que deveria entre as disciplinas. Assim sendo, não se confirma a hipótese em sua integralidade.

## REFERÊNCIAS:

- AZANHA, J.M.P. **Educação: alguns escritos**. São Paulo, Editora Nacional, 1987
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto alegre, Grupo A, 2008.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá e MITRULIS, Eleny. **Trajatória e desafios dos ciclos escolares no País**. Estudos Avançados, vol. 15, nº42, São Paulo, Maio/Agosto de 2001.
- BIN, Ana Clara. **Concepções de conhecimento e currículo em W.Kilpatrick e implicações do método de projetos**. (Dissertação de Mestrado em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares). São Paulo. FEUSP, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto. Porto Editora, 1994
- BORGES, Renata Sales de Moraes. **Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo: Uma proposta de formação**. (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). PUCSP, 2015.
- CARVALHO, Irene Melo. **O processo didático**. Ed. 3. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5<sup>as</sup> séries e seus professores**. Campinas-SP. Papyrus - Série Pedagógica, 1997.
- DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente*. São Paulo. Cortez, 2014.
- DOMINGUES, Maria Hermínia Marques da Silva. **A escola de 1º grau, passagem da 4ª para a 5ª série** (Tese de doutorado em Psicologia da Educação). PUC-SP, 1985.

HAUSER, Suely Domingues Romero. **A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: Uma revisão bibliográfica (1987-2004)**. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Artmed, Porto Alegre, 1998.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KILPATRICK, William H. **The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process**. Teachers College Record, New York, v.19, nº4. pp. 319-335, 1918.

LEITE, Ana Cláudia de Arruda. **A noção de Projeto na Educação: O método de Projeto de William Heard Kilpatrick**. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). PUC/ São Paulo, 2007.

SCANDELARI, M.N. **As reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental**. Produção Didático – Pedagógica Unidade Temática, Universidade Federal do Paraná, 2008.

SILVA, Adilson Xavier da, CUSATI, Iracema Campos e GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: Dos conhecimentos e suas Histórias**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 13, n. 03, p. 979-996. Araraquara, jul. /set. 2018.

SOUZA, Rafaela de Barros. **Reorganização curricular e o exercício da docência no Ciclo Interdisciplinar: um estudo de duas escolas da Rede Municipal de São Paulo em 2014**. (Dissertação de Mestrado em Educação: Sujeitos, saberes e processos educativos). Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, Guarulhos, 2016.

## DOCUMENTOS

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

SÃO PAULO. Decreto nº 3086, de 02 de janeiro de 1992a. **Dispõe sobre o Regimento comum das escolas municipais de São Paulo.**

SÃO PAULO. Decreto nº 32.982, de 23 de dezembro de 1992b. **Dispõe sobre o Regimento comum das escolas municipais de São Paulo.**

SÃO PAULO. Decreto nº 33.991, de 24 de fevereiro de 1994. **Dispõe sobre o Regimento comum das escolas municipais de São Paulo.**

SÃO PAULO. Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013a. **Institui na Secretaria Municipal de Educação o Programa de Reorganização curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.**

SÃO PAULO. Portaria nº5929,de 15 de Outubro de 2013b. **Dispõe sobre a integração do Ensino Fundamental com duração de 8 (oito) anos ao Ensino fundamental de 9 (nove) anos.**

SÃO PAULO. Portaria nº 5930 de 14 de Outubro de 2013c. *Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013 que institui na Secretaria Municipal de Educação o Programa de Reorganização curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.*