

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

Arlete Zanetti Soares

**O PARADOXO DA CONTRIBUIÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES
DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO PARA A PRÁTICA
INTERDISCIPLINAR**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**São Paulo
2011**

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

Arlete Zanetti Soares

**O PARADOXO DA CONTRIBUIÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES
DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO PARA A PRÁTICA
INTERDISCIPLINAR**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ivani Catarina Arantes Fazenda.

**São Paulo
2011**

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho ao meu pai Osine (in memoriam), por ter partido desta vida antes de vê-lo concluído. Sei que esteja onde estiver, estará sempre ao meu lado.

Ao meu marido, Lúcio, pelo amor, companheirismo e paciência nas minhas ausências.

Às minhas queridas e amadas filhas, Aline e Andreza, razão do meu existir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por estar sempre presente em minha vida, dando-me forças para ultrapassar os momentos difíceis, saúde e sabedoria para vencer a ansiedade e energia para continuar a caminhada do dia a dia.

À minha querida mãe Nardy, por estar sempre ao meu lado, ajudando e incentivando. Exemplo de bondade, amorosidade, alegria e coragem para vencer as adversidades que a vida lhe colocou.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Ivani Fazenda, por me encorajar nos meus medos, por dar vida ao meu trabalho docente e à minha pesquisa. Minha eterna gratidão.

À Prof^a. Dra. Ana Maria Ramos Sanches Varella pela delicadeza e sensibilidade ao colaborar com sugestões para a melhoria deste trabalho.

À Prof^a. Dra. Marisa Del Cioppo Elia, pelo olhar atento e pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Ao Prof. Dr. Fernando César Souza, por me acompanhar desde o Mestrado, contribuindo com minha formação como pesquisadora e profissional.

Ao Prof. Dr. Cláudio Picollo, por ser incentivador da pesquisa sobre as incoerências do sistema educacional.

A toda minha família, pelo apoio e incentivo nesta minha caminhada.

À Nali, minha querida amiga, companheira de estudos, de preocupações, de correria. Obrigada por me ouvir, ouvir as dúvidas, compartilhar ideias.

À Sabrina, minha cunhada, por me socorrer nos momentos de apuros com uso da tecnologia.

Aos meus alunos, por me deixarem fazer parte da suas vidas, por compartilhar histórias, erros, acertos e alegrias.

A todos os professores com quem já trabalhei, pelo compartilhar de emoções, desânimo e sonhos.

Aos meus amigos do GEPG, pelos ensinamentos, pela partilha, pelo acolhimento, pelo desvelar do ser pesquisador.

A todos os professores da Pós-Graduação do programa Educação: currículo, por ampliar meu olhar para as questões da educação.

À CAPES pela concessão da bolsa de pesquisa e à PUC/SP pela oportunidade de estudos.

Autora: Arlete Zanetti Soares

Título: O paradoxo da contribuição das orientações curriculares da prefeitura do Município de São Paulo para a prática interdisciplinar

RESUMO

O currículo tem sido objeto de destaque nas escolas por apresentar uma homogeneização de conteúdos e de outros aspectos entre as secretarias de educação, em nosso país. O objetivo desta pesquisa é o de explicitar até que ponto as orientações curriculares da Prefeitura do Município de São Paulo, implementadas em todas as escolas, contribuem para a prática interdisciplinar. Para isso, busco compreender as mudanças ocorridas a partir das duas últimas décadas nas estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais, que respondem a uma nova ordem mundial e que desencadearam as reformas educacionais, principalmente no que se refere ao currículo. O conceito de currículo é observado em sua dimensão histórica, filosófica, social, política e econômica, o mesmo ocorrendo com outros aspectos da proposta curricular da prefeitura do município de São Paulo a partir de sua implantação na rede escolar, em 2006. Por conta disso, a prática interdisciplinar é analisada sob a luz da atitude interdisciplinar docente, a qual conduz o educador para além das fronteiras impostas pela sua formação disciplinar e na qual o aluno possa fazer-se ouvir; no entanto, as orientações curriculares oficiais restringem a interdisciplinaridade à ótica da integração de conteúdos. O caminho metodológico foi estruturado na pesquisa qualitativa com enfoque no entrelaçamento das histórias de vida de aluno e professor. O referencial teórico está alicerçado em Chauí, Fazenda, Sacristán, Severino, dentre outros.

Palavras-chave: Currículo. Interdisciplinaridade. Orientação curricular. Escola pública. Atitude.

Author: Arlete Zanetti Soares

Title: The paradox of the contribution of São Paulo City Hall's curricular orientations for the interdisciplinary practice

ABSTRACT

The curriculum has been remarkably considered at schools by presenting a homogenization of contents and aspects similar in many education secretaries in our country. This research aims at making explicit to what extent São Paulo City Hall's curricular orientations implemented in all schools, contribute to the interdisciplinary practice. So, I try to understand the changes occurred in the last two decades in the social, economical, political and cultural structures that respond to a new world order which triggered educational changes, mostly referring to curriculum. The concept of curriculum is observed in its historical, philosophical, social, political and economical dimensions, the same occurring with other aspects of the curricular proposal of São Paulo City Hall since its implementation at schools, in 2006. Because of this, the interdisciplinary practice is analyzed in light of the teachers' interdisciplinary attitude – which conducts the educator for beyond the frontiers imposed by his disciplinary instruction and on which the student can make himself understood – however the official curricular orientations are simply restricted to an interdisciplinary of content integration. The methodology follows a qualitative research focused on the intertwining of teacher and students' life histories. The theoretical background is based on Chauí, Fazenda, Sacristán, Severino, among others.

Keywords: Curriculum. Interdisciplinarity. Curricular Orientation. Public School. Attitude.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
1.1 O problema de pesquisa.....	22
1.2 Procedimentos Metodológicos.....	24
1.3 Justificativa.....	27
1.4 Estruturação da tese.....	29
2 O PROCESSO HISTÓRICO, ECONÔMICO, SOCIAL E CULTURAL DAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS – buscando subsídios para investigar a questão do “lixo”	31
3 REFORMAS CURRICULARES E AS MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – onde o “lixo” se esconde.....	47
4 A PROPOSTA CURRICULAR DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO A PARTIR DE 2008.....	58
4.1 As avaliações externas.....	65
4.2 A formação do professor.....	67
5 A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR - tentativas de investigar o lixo.....	77
5.1 Animais domésticos.....	83
5.2 Jogos de adivinhação.....	86
5.3 Trabalhos de pesquisa sobre o meio ambiente.....	88
5.4 Atividade com o Caderno de Apoio e Aprendizagem de Português.....	89
5.5 O mapa.....	92
5.6 Pesquisa hábitos em casa.....	93
5.7 Pesquisa e slides.....	95
5.8 Entrevista.....	96
5.9 Avaliação do projeto na escola referente ao ano de 2010.....	98
6 A INTERDISCIPLINARIDADE BRASILEIRA – O SER - transformação do lixo em material nobre.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	123

1. INTRODUÇÃO

Lecionava Inglês para uma turma de 1º ano do Ensino Médio, no período noturno, quando um aluno, que estava sentado em minha frente, perguntou se eu não me lembrava dele. Rapidamente recorri à memória, passei pelas várias escolas e pelos alunos adolescentes de quando lecionava no período vespertino, mas não o reconheci; ele já era um homem. Perguntei-lhe se já tinha sido sua professora em algum momento da vida. Mas ele me contou sua história sem antes responder à minha pergunta. Estivera preso por duas vezes, envolvido com drogas e assaltos; passou vários sofridos anos na cadeia. Afirmou ser muito difícil sair do mundo do crime, mas que queria uma chance, e o retorno aos estudos era sua esperança. Só então respondeu à minha pergunta. Disse-me que jamais me esquecera, pois fora eu quem o ensinara a ler e a escrever.

Em 1987, ele cursava uma 5ª série¹ no período noturno. Era uma sala com alunos mais velhos, multi repetentes. Era também o meu primeiro ano como docente. Ministrei nessa escola, inicialmente, aulas de Português no período noturno; mais tarde Inglês para algumas turmas, no período da tarde.

Havia saído do mundo empresarial naquele ano e, como já tinha uma filha, resolvi procurar um emprego em que trabalhasse meio período para conciliar os afazeres domésticos e os cuidados de mãe. Fiz o cadastro nessa escola estadual e na mesma semana chamaram-me para assumir as aulas. Essa sala estava sem professor porque, no processo de atribuição de aulas, nenhum se interessou por ela já que parecia ser uma sala difícil. A experiência foi um choque para mim, tanto em relação ao salário, quanto em relação ao ambiente, à qualidade e à realidade do trabalho.

Eram mundos completamente diferentes. A empresa, com toda sua organização, limpeza e produção de alto nível, há vinte anos já utilizava computadores, ao passo que a escola, sem recurso algum, pichada, suja, com uma secretaria desorganizada, era um ambiente onde tudo era difícil e lento. Os professores estavam acomodados com a situação e com o cotidiano da escola.

Iniciei, então, com esta turma de 5ª série, em que alguns alunos, fora da idade escolar, tinham muitas dificuldades em ler e escrever, além de muitos problemas de comportamento. Inconformada com a baixa qualidade de ensino, minha vontade era mudar, inovar. No entanto, os professores diziam que a sociedade é que se encarregaria

¹ A nomenclatura utilizada neste momento refere-se ao ensino fundamental de oito anos.

deles; se não quisessem aprender, o problema era dos alunos, porque eles ensinavam. Discurso que até hoje alguns fazem questão de manter.

À época, apresentava-se-nos um padrão educacional técnico, inclusive minha formação acadêmica fora voltada para um ensino com ênfase na transmissão do conhecimento, conteúdo dado e não questionado, com memorização e avaliação do que se memorizou. Enfim, o grupo de professores não me rejeitou, por minhas angústias. Caçoavam de mim, sim, pois diziam que eu era idealista e que precisava de mais um ano para me adaptar à realidade escolar.

Rememorando meus anos na docência, penso que por vezes cedi às facilidades do mesmo plano elaborado a cada ano, da repetição do conteúdo já programado, das avaliações já prontas, pois representavam certa segurança. Mas é certo também que sempre senti desconforto com essa situação. Na época, não havia livro didático. Hoje os governos disponibilizam aos alunos livros e outros materiais elaborados para professores e alunos.

Restrições à parte, decidi que, nessa turma de 5ª série, teria de fazer algo diferente. Trabalhei, então, com o que estava acostumada: cartas comerciais. Assim, através de recibos, solicitações, bilhetes etc., íamos escrevendo na lousa. Iniciava com perguntas, tais como “que informações trazia um recibo”, “como iniciar a escrita” e, assim, elaborávamos juntos o texto. Aproveitava para trabalhar os numerais, pois havia muitos erros ortográficos, e treinávamos a leitura. Dessa forma, aproximava-os à leitura e à escrita, mas penso que, mais do que ler e escrever, ensinava-os a acreditar que conseguiam fazer algo, que tinham capacidade e que deveriam não apenas memorizar a lição ou algum ponto da gramática. No final do ano, vi a satisfação da maioria. Foi gratificante ver a importância do professor na vida dos alunos. E a partir desse ano, nunca mais quis sair da profissão.

Iniciar com essa história que fez parte da minha vida enquanto docente traz a possibilidade de reviver memórias tristes, por saber das dificuldades dos alunos com problemas familiares, com segurança, moradia; muitas dificuldades deles também foram minhas. Mas também existem as recordações alegres, por ver o sucesso, a alegria de alunos que buscam um sentido para sua vida. Há também a escola em meio a essas lembranças; ela como base para tudo isso, confundindo minha experiência enquanto aluna do antigo ginásio e colegial e enquanto docente nas escolas em que passei. Enfim, é viver um processo de escuta, não só dos meus alunos, mas, antes, de mim mesma.

Portanto, introduzo esta tese apresentando-me como pessoa, educadora e pesquisadora, o que exige uma profunda imersão e reflexão nos saberes, valores, reconhecimentos e nos sentimentos que me constituíram em diferentes momentos e contextos pelos quais passei. Tão importante quanto saber como cheguei aqui, tal como está no decorrer desta introdução, é refletir sobre o significado, os sentidos que essa trajetória desvela em meu ser e que me ajudaram na construção da pesquisadora e, comigo, da escola.

Assim, o produto deste trabalho, o doutoramento, não é compreendido por mim apenas naquilo que pode representar na vida prática – a obtenção de um título –, mas sim no significado não só da pesquisa que ora apresento, mas também da pesquisadora.

Fazenda², em suas aulas, nos diz que a tese ou a dissertação, além de apresentar as exigências acadêmicas, deve ser um trabalho que nos faça sentido; ao mesmo tempo ser prazeroso e trazer alegria³. Diz também que cada um tem um “baú” dentro de si; a tese, portanto, está lá e, à medida que a vamos construindo, retiramos do nosso íntimo as inquietações, memórias, mesmo que confusas. Ora, esse processo muitas vezes torna-se doloroso, pois nossas sombras se revelam. Mas também nos oportuniza reviver o percurso pelo qual passamos em nossa vida e ver a satisfação de sermos o que somos hoje. Para mim, a família que constituí, os amigos que fiz, e fazer aquilo que adoro, que é lecionar, além de estar em contato com as crianças, aprender com elas, ouvi-las; e agora elaborar o produto do meu conhecimento, sempre em construção, que é a tese, escrita por mim, mas arquitetada por muitas mãos, minha orientadora, meus colegas do GEPI⁴, meus alunos, meus colegas de profissão e minha família – esse é o legado desta pesquisa.

Por isso retiro de meu baú algumas histórias vividas por mim ou pelo grupo de professores; são experiências que ilustram a teoria que envolve a pesquisa. Com essas histórias não quero acentuar que na escola pública há apenas alunos com problemas sociais, emocionais e econômicos graves, pois sabemos que há excelentes alunos ali e

² Professora Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda, orientadora desta tese, ministra aula no Programa Educação: currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

³ Anotações de memorial de aula, na disciplina Interdisciplinaridade na Educação: fundamentos epistemológicos e metodológicos (FAZENDA, 2009).

⁴ GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade é formado por professores, mestrandos, doutorandos e alunos egressos do Programa de Pós - Graduação em Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Este grupo, estabelecido em 1986, sob a orientação da Professora Doutora Ivani Fazenda, tem promovido pesquisas a respeito da Interdisciplinaridade em várias áreas do conhecimento, além da educação, tais como arquitetura, administração, direito, jornalismo, artes plásticas e saúde.

que são a maioria. Mas quero ressaltar o quanto a ação do professor é fundamental no convívio e nas relações interpessoais que ocorrem na sala de aula para o processo ensino-aprendizagem. Ações que podem fazer sentido para o aluno (para ele querer estar na escola ou abandoná-la) e que possibilitam a reflexão pelo professor de sua prática.

Há dimensões diferentes nessa prática e nessa relação aluno-escola-professor, e essas dimensões, justamente, são abordadas aqui.

A dimensão ontológica revela o diálogo com o eu para resgatar o processo em que me tornei pesquisadora. Possibilita responder as perguntas: o que foi a educação para mim? Por que ela é importante para mim? Como foi o meu encontro com a Interdisciplinaridade? Por que a questão do lixo tornou-se objeto de pesquisa para mim? Qual sua relação com a pesquisa em minha vida?

A dimensão epistemológica permite o diálogo com os meus pares e com os teóricos aos quais me afino. São esses que me ajudam a ter certezas e a elaborar outras perguntas sobre os temas, termos, conceitos e prática em exame.

A dimensão praxiológica, por fim, está relacionada ao lugar de onde eu venho, sala de aula de escola pública em São Paulo; é onde suscitam minhas dúvidas, dúvida do que faço, como faço e para quem eu faço.

A parceria com os autores Fazenda (1999, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006), Sacristán (1999, 2000) Chauí (2007), dentre outros, ajudaram-me a elucidar a teoria que se apresenta nesta pesquisa. A tessitura tramada com as histórias de meus alunos contribui para revisitar a minha história, para a busca pelo autoconhecimento, reconhecendo em mim e em minha ação a Interdisciplinaridade. O eu, teoria e prática são movimentos que se entrelaçam e que levam a um conhecimento novo de mim, das/para as pessoas e do/para o mundo.

Hoje percebo o porquê da minha preocupação com um ensino que fizesse sentido para os alunos, desde quando comecei a lecionar. Da minha infância, na primeira fase de escolarização até a 4ª série do ensino primário, tenho poucas recordações ou acontecimentos marcantes. Já na adolescência, a vivência escolar foi significativa para o meu processo de aprendizagem. Merecem destaque algumas passagens.

No meu antigo ginásio, mais especificamente na 6ª série, tive uma professora de História que passava intermináveis pontos na lousa; copiávamos para depois responder aos questionários, que eram cobrados na avaliação. Havia, aliás, o dia da chamada oral,

em que um a um era chamado perto da mesa da professora a fim de ser sabatinado. Infelizmente, a prática da cópia de textos ainda existe em algumas disciplinas, e isso fez com que eu não gostasse de História. A matéria não fazia sentido para mim, a não ser para decorar datas e nomes, o que não deixa de ser importante, mas não era o fundamental. Hoje entendo a prática docente da minha professora, mas vejo o quanto os acontecimentos históricos são essenciais para termos uma posição crítica em relação ao que acontece econômica, social e politicamente no Brasil e no mundo, percebendo, então, a precariedade daquela prática na produção do meu aprendizado.

Outra lembrança diz respeito às aulas de Matemática e à dificuldade de entendimento da matéria. Lembro-me que era uma rotina minha mãe tomar a tabuada no caminho de ida e volta da escola e meu pai sempre à noite estudar comigo. Lembro-me do pavor que tinha de ir à lousa quando a professora chamasse, porque errar o exercício na frente de todos era muita humilhação. Essas situações sempre eram causadoras de medo e constrangimento.

Ora, tais experiências tornaram possível minha compreensão do espaço da sala de aula enquanto ordem, passividade, obediência, um lugar onde o professor, talvez por receio de perder a autoridade, não se aproximava do aluno e mantinha a postura de detentor do saber.

Hoje, depois de anos de experiência e de tantas leituras, a compreensão desse espaço e da prática pedagógica é ressignificada, ao ver o aluno em suas peculiaridades, suas características de acordo com sua idade, seu meio e sua época. Outro olhar se volta para a sala de aula, desta vez tomada como um espaço de novas conquistas, onde o aluno possa falar e se expressar, tendo o professor como mediador do conteúdo, estabelecendo convívio com os alunos para que se possa construir um conhecimento significativo para ele.

Foram muitas as escolas pelas quais passei. Atuei durante vinte anos na rede pública de ensino estadual, como professora de Inglês, e atuo há 11 na rede municipal ministrando Português. Nesse tempo, tive oportunidade de compartilhar experiências com professores e alunos, as quais marcaram minha trajetória profissional, com seus exemplos, expectativas, conflitos, encontros e desencontros.

Ao longo desses anos, fiz cursos de atualização profissional voltados para a área de Inglês, numa escola de línguas que oferecia cursos gratuitos para professores da rede pública de ensino e auxiliava na diversificação e fornecimento de material de inglês para os professores.

Fiz, também, o curso de Complementação Pedagógica na Universidade do Grande ABC (UNIABC), porque sentia necessidade de atualização. As turmas, a cada ano, pareciam estar mais difíceis, o desinteresse pelas matérias, a indisciplina e a violência em sala de aula eram mais frequentes. Era preciso discutir novas ideias e maneiras de tornar o ensino mais agradável e diversificado para os alunos.

Em 2001, iniciei o curso de Magistério do Ensino Superior, na Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Nele aprendi muito e pude perceber a preocupação dos professores em trabalhar a questão da interdisciplinaridade, principalmente na disciplina específica que cursei.

Percebi que minhas práticas, mesmo intuitivas, se aproximavam da teoria. O método de ensino adotado em minhas aulas compartilhava diversos aspectos com a teoria da interdisciplinaridade. Um deles era o da integração de conteúdos das disciplinas escolares. Mesmo quando trabalhava sozinha, ou em interação com alguns professores, procurava dar sentido ao estudo do Português e do Inglês para os alunos. Principalmente o Inglês, porque, para eles, não havia necessidade de aprender a língua, não viam perspectivas em relação a um futuro em que se fazia necessário o idioma, mesmo que este fizesse parte de nosso dia a dia. Com isso, minha preocupação sempre fora a de desenvolver um trabalho diferente e com significado para o aluno, o que me fazia abordar com eles o meu próprio percurso na escola durante a adolescência.

Em vista dessa preocupação, justamente, o pensar e o decidir pelo tema e o problema de pesquisa para a monografia, que finalizaria o curso na PUC/SP, levou-me a decidir pelo aprofundamento na questão da interdisciplinaridade, um tema presente, por exemplo, nas diretrizes legais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Projetos Pedagógicos das escolas. Notei, contudo, que lá discutia-se muito, mas não se chegava a um consenso em como se trabalhar interdisciplinarmente. Então, concluí a monografia com a sensação de que meu trabalho ainda estava incompleto. Mas minha professora/orientadora dizia, à época, que eu teria essa oportunidade no Mestrado.

Cumpré dizer, a essa altura, que lecionei, por vinte anos, na Vila Joaniza, um bairro da periferia de Santo Amaro, lugar também de minha moradia desde o início de minha adolescência até o meu casamento. Conheço, pois, as dificuldades de trabalhar com crianças carentes de afeto, de apoio e de recursos financeiros. Conheço também as dificuldades que as escolas enfrentam com a burocracia inútil, a falta de verbas, de professores, mas sempre tive a intenção de mostrar para esses alunos que o estudo e o

conhecimento não são em vão, não são desconectados do sentido da vida; ao contrário: são importantes para a sociedade como um todo.

Felizmente, o ano de 2002 foi para mim um ano de descobertas, conquistas e oportunidades únicas. Trabalhei numa escola em que o grupo de professores e a direção eram compromissados com a qualidade do ensino, talvez por ser uma escola menor em comparação com as outras nas quais atuei. Uma escola pública, com os mesmos problemas que as demais, mas que me possibilitou realizar um trabalho de pesquisa sobre o bairro, transcendendo a simples integração de conteúdos para atingir, por exemplo, a verificação dos problemas que essa escola tinha, principalmente em relação à limpeza e à saúde do ambiente (o entorno da escola e do bairro), numa busca pela valorização de ambos.

Como a Interdisciplinaridade, de certa forma, acompanhou meus estudos e minha profissão, era chegado o momento de pesquisar a dicotomia existente entre a teoria e a prática. Assim, procurei um Programa de Mestrado que fosse referência na área. Ingressei na Universidade Cidade de São Paulo, cujo núcleo temático era exatamente o da Interdisciplinaridade e que tinha, em seu corpo docente, estudiosos sobre a Interdisciplinaridade, como a Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

Lembro-me até hoje do processo de seleção daquela Universidade. Realizei as provas escritas no dia de meu aniversário. Havia muitos candidatos e eu não acreditava que passaria. Mas fui selecionada para a entrevista. Marcados dia e hora, eu estava lá. Sentados, aguardando, estávamos eu, professora de escola pública, e mais quatro homens, um que era diretor de um colégio particular muito bem conceituado de São Paulo, e os demais, que eram professores universitários, todos com projetos de pesquisa que, para mim, pareciam ótimos. Quando soubemos que seríamos entrevistados pela Profa. Dra. Ivani Fazenda, pensei comigo “Acho que não terei chance”, “o que vou falar para ela?”, “não sei quase nada sobre interdisciplinaridade”; embora já tivesse lido alguns textos/livros sobre o tema para a monografia, “nunca estive perto de uma pessoa tão importante para/na Educação”.

Realmente, passei por momentos de aflição. Não queria parecer nervosa, mas a espera parecia interminável e a expectativa aumentava, porque a professora vinha ao nosso encontro e chamava-nos pelo nome. Chegou a minha vez. Recebi um abraço. Disse a ela que para mim era uma honra conhecê-la, ao que me respondeu que a honra era dela, pois se eu chegara até lá, dentre tantos concorrentes, era porque eu era uma pessoa merecedora e importante. Pensei comigo, “merecedora pode ser, passei nas

provas, mas importante? Ora, importantes eram os outros entrevistados!”. Conversamos muito sobre a escola pública, sobre minha prática, sobre o projeto interdisciplinar, que estava construindo com meus pares na escola municipal e sobre o projeto de pesquisa que enviei para a seleção.

Meu projeto de pesquisa buscava comparar a prática da escola estadual com a da municipal, pois ambas ficavam no mesmo bairro, mas apenas a municipal conseguia realizar um trabalho que ia além da integração de conteúdos. Ela disse-me que com aquele projeto de pesquisa não ia chegar a lugar nenhum; questionou, então, o motivo da comparação entre as escolas e a relevância da pesquisa. Para mim foi um banho de água fria; saí de lá pensando que não conseguiria. Contudo, dias depois saiu o resultado: aprovada; eu não acreditava.

Hoje, depois de alguns anos de convivência com a Profa. Dra. Ivani Fazenda, percebo a importância daquele abraço com o qual ela presenteia todos que vão ao seu encontro. É o abraço que acolhe o novo e aconchega o velho, que dá força para continuar a pesquisa, mostra-nos caminhos para superar as dificuldades para com a escrita, para com a fala e vê em nós o que temos de mais precioso enquanto pessoa e profissional que somos, mesmo que não acreditemos que tal prática ou projeto não seja objeto de pesquisa. São, na verdade, os princípios que perpassam a Interdisciplinaridade: a humildade, o respeito, a coerência, o desapego e a espera; enfim, aspectos que são vivenciados não apenas pela teoria que construiu nesses anos de pesquisa, mas pela vida dessa Professora.

No dia da aula inaugural, todos os alunos se apresentavam, diziam de onde era, sua formação e o que faziam. Quando a Professora Coordenadora do curso leu a relação dos alunos e seus orientadores, nova surpresa para mim e para um rapaz que estava ao meu lado, que disse “você, orientanda da Professora Ivani!”, “Como você conseguiu?”, “Todos querem ser orientandos dela!”. Esse “você” não soou bem aos meus ouvidos; senti-me excluída e indigna de tê-la como orientadora. Na mesma hora, respondi que não sabia e, a bem da verdade, naquela época eu não entendia realmente a importância de ter a Profa. Dra. Ivani Fazenda como orientadora. Hoje eu sei que o trabalho cotidiano e a prática que vivenciei junto aos meus pares no projeto “Qualidade de Vida” foram de suma importância para a minha entrada no Mestrado.

A oportunidade de desvelar a teoria interdisciplinar a partir de atitudes docentes no cotidiano das escolas públicas é revelada pela “riqueza e beleza de práticas intuitivamente vivenciadas” (FAZENDA, 2002c, p.32) por professores. No entanto, se

essas práticas não forem amparadas pela academia, muitas podem se perder, podem ser ignoradas e anuladas, porque permaneceram no senso comum.

A interdisciplinaridade brasileira, estudada, escrita e vivenciada por Fazenda por mais de 30 anos nas mais de 100 dissertações e teses orientadas por ela, é reconhecida principalmente sob o ponto de vista praxiológico, além dos epistemológico e ontológico.

Reconheço a importância dos trabalhos, estudos e pesquisas que são desenvolvidos em todos os níveis de ensino por docentes, discentes e pesquisadores, mas penso que é pela escola básica, pela Educação Infantil, principalmente da rede pública, que temos de começar a trabalhar e pesquisar. É preciso trabalhar por uma educação mais humana, permeada pela escuta, pelo respeito mútuo e pela formação qualitativa de alunos e professores, tal como referenciam nossas legislações.

Fui aluna e orientanda da Professora Dra. Ivani Fazenda por dois anos naquela universidade. Terminei o Mestrado com o Professor Dr. Potiguara Pereira. Na época, lembro-me dos momentos de ansiedade pelos quais passei por não saber se continuaria com o mesmo projeto, mesmo porque há sempre a presença do tempo, do prazo rondando o pesquisador. Mas esse professor, parceiro também da Professora Ivani, respeitou meu projeto e ensinou-me muito. Conversávamos bastante sobre o que ocorria na escola pública, minhas práticas, as dificuldades, os avanços e as teorias envolvidas.

Dois outros colegas, também orientandos de Fazenda naquela universidade, foram meus parceiros num intenso trabalho de pesquisa, leitura e escrita sobre a obra de Ivani Fazenda. Participou também do trabalho um doutorando da PUC/SP. Foram 22 livros lidos e resenhados que originaram a publicação de Interdisciplinaridade na Educação Brasileira: 20 anos, pela editora Criarp. Nessa produção, sou co-autora de seis textos, nos quais procurei construir o referencial teórico para a realização de minha dissertação e para compreender a evolução do conceito, da pesquisa e das práticas interdisciplinares.

Na época do Mestrado, fomos convidados pela Professora Dra. Ivani Fazenda a frequentar as reuniões e efetivamente participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI), coordenado pela professora Ivani na PUC/SP. Trata-se de um grupo preocupado com a pesquisa e o ensino em todos os níveis e que é atuante em diversas regiões do Brasil, disseminando estudo, pesquisas e desafios envolvendo a atitude interdisciplinar. Desde o primeiro dia de participação nesse Grupo, pude

perceber o acolhimento, o respeito e a valorização com que são tratadas as pessoas, além do rigor para com todas as pesquisas, projetos, práticas e metodologia de trabalho.

Por conta disso, constatei que, nesse meu caminhar, o exercício da dúvida, embora inquietante, traz crescimento. Não é finito e não se resolve em pouco tempo. Minhas preocupações iniciais, talvez as mesmas que incomodam muitos professores no exercício da docência, como o problema da violência, da agressividade, do crescente desinteresse pelos conteúdos escolares, a dicotomia entre a teoria e a prática interdisciplinar, o complexo e polêmico problema da indisciplina, foram trabalhados no Mestrado⁵, quando relatei a experiência de um trabalho desenvolvido numa escola da região da Vila Joaniza, que levou o nome de “Qualidade de Vida”. O convívio com as muitas diferenças de valores, costumes e classes sociais provocou em mim indagações a respeito da própria escola, do ensino e da profissão docente.

As pesquisas dão ao pesquisador a oportunidade do encontro com outras inquietações e problemas que vivenciamos no cotidiano escolar. Demo (1992, p. 44) afirma que “dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo”. Ora, pesquisar, para mim, é viver intensamente a necessidade de ir além; é fazer diminuir a distância que existe entre a teoria e a prática, entre a escola e a academia.

Na interdisciplinaridade, o pesquisar e a prática de sala de aula não têm uma relação dicotômica; antes, significa ter abertura para olhar essa relação de forma ambígua,

[...] trabalhar interdisciplinarmente a ambiguidade significa trabalhar no “e”, ou seja, atuar entre forças, dimensões que tenham uma relação essencial e simultaneamente, no mesmo processo, atuar de forma que se interajam e se completem, como faces de uma mesma moeda. Trata-se de aproximação em que as dimensões não perdem sua integridade, o que possibilita, manter a relação todo/parte e parte/todo. (SALVADOR, 2001, p.44)

Assim, a relação teoria/prática não deve ser divergente, mas, antes, ser superada pelo movimento do olhar, ao atuar na ambiguidade, incorporando-a na busca da totalidade.

⁵ SOARES, A.Z. “Qualidade de vida” Um projeto interdisciplinar no ensino fundamental – 2000 a 2004. 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Desde as primeiras fases da civilização, o ser humano está em busca da compreensão de seus aspectos sociais, mentais, físicos e individuais como um todo. Com o passar do tempo, as mudanças nas estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais, além das transformações na ciência, propiciaram a fragmentação e a especialização do conhecimento, conduzindo-o à redução do todo em partes a fim de facilitar a compreensão desses aspectos. No entanto, essa maneira de compreender a vida levou o ser humano ao individualismo, a uma educação voltada à disciplinarização.

Para a Interdisciplinaridade, o fio condutor para a busca da totalidade está no “conhecimento de mim mesmo à procura do outro, do mundo” (Fazenda, 1994, p.15), e isso se dá num exercício de humildade perante o conhecimento, o que conduz ao surgimento de dúvidas, limitações e incertezas, mas também à reflexão, ao diálogo, à troca e à prática pedagógica mais preocupada com as diferenças individuais, com os talentos ainda não revelados por alunos e professores e com a humanização do ser.

Exemplo disso foi o projeto “Qualidade de Vida”, o qual descrevi e analisei em minha dissertação de Mestrado. Ele nasceu das dificuldades que os professores enfrentavam com a indisciplina e a violência em sala de aula. Como a escola não possuía recursos para despesas com estudos do meio em outros lugares, decidiram percorrer as ruas do bairro com o objetivo de integrar aluno-aluno e professor-aluno. Foi nesse caminhar que a questão do lixo, enquanto resíduo, chamou a atenção de todos, pois era um agravante dentro e no entorno da escola.

O problema do lixo, e suas consequências para a população dentre outros aspectos, foi trabalhado e estudado por alunos, professores e equipe técnica. Envolveu a comunidade em diversas de suas etapas e permitiu, por exemplo, que os alunos vivenciassem a construção de lixeiras, participando das melhorias da condição de seu armazenamento e organização.

O trabalho buscava fazer dos alunos multiplicadores. Atitudes que pudessem parecer pequenas, como o caminhar pelas ruas do bairro para verificação dos problemas e, principalmente, para verificação do lixo jogado na escola, ruas, terrenos e lugares públicos, representariam o início de um grande movimento, com vistas à preservação dos patrimônios envolvidos, tais como a escola, a rua, o bairro. As crianças, formadas com o conhecimento dos problemas ambientais e com melhores condutas, não só gerariam uma sociedade melhor, mas também reduziriam alguns problemas e seriam notadas, enfim, por outros adultos.

Ora, a participação no projeto “Qualidade de Vida”, em 2004, o trabalho com o cotidiano escolar em escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo, o relato de minha experiência no projeto e o suporte da teoria da Interdisciplinaridade, me possibilitaram ver a realidade da escola, dos alunos, da comunidade e a minha, enquanto educadora, a partir de múltiplos olhares.

Olhares que possibilitaram ver a escola pública inserida numa teia que se forma com diferentes fios – aluno, professor, comunidade e diretrizes –, todos envolvidos por fatores biológicos, físicos, econômicos, sociais e culturais. Em meio a isso, o saber, permeando todos esses fios.

Minha dissertação, por descrever e analisar o projeto “Qualidade de Vida”, foi considerada um trabalho importante para Educação e, especialmente, para a Educação Ambiental. Trabalhos que envolvem questões a respeito do meio ambiente são relevantes, uma vez que a Educação Ambiental, mais do que uma realidade, torna-se hoje uma necessidade, em vista dos problemas que nosso planeta vem sofrendo. Mas, para mim, a escola, em seu aspecto social, econômico e ambiental, bem como as orientações curriculares que norteiam o trabalho escolar, ainda são objetos que precisam ser explorados.

Após a defesa do Mestrado, ainda estava com a sensação de que o meu trabalho na academia não estava completo. A oportunidade de ver e vivenciar com os alunos e a comunidade a dura realidade que eles enfrentavam no cotidiano de extrema miséria e violência, tendo de lidar com a marginalização, a fome, com alunos contando suas histórias tristes de vida (familiares alcoólatras e drogados, uma criação sem carinho e atenção), com a ausência dos cuidados básicos de saúde e de higiene, com um bairro privado de infra-estrutura básica por ser de periferia, dentre outros problemas, deram a mim a possibilidade de perguntar: “quem é o lixo da escola pública? Seriam os alunos que não aprendem, os professores mal formados que não ensinam, ou seria o sistema político, econômico que não investe na educação e na melhoria das condições para a população por uma vida mais digna, que não reconhece a escola enquanto sistema vivo e que acentua as desigualdades sociais?”, “Por que a escola pública é considerada tão ruim?”. Eu queria, na verdade, valorizar o trabalho que na escola se faz. Mostrar que a prática interdisciplinar e a ação do professor podem ressignificar a sala de aula para um espaço de saber, fazer e ser.

Com esses questionamentos elaborei o projeto para o Doutorado, cujo título era Currículo e Interdisciplinaridade – como enfrentar a questão do lixo na Escola Pública?.

Como problema de pesquisa, buscava explicitar de que maneira se entendia a escola pública, quando se a caracteriza como “lixo”, a palavra lixo estava sendo usada em seu sentido metafórico, mas revela, até hoje, uma questão bastante real.

Em 2008, enfim, iniciei o Doutorado com esse projeto de pesquisa. Sempre que o apresentava nas disciplinas obrigatórias, os olhares e comentários para ele eram de estranhamento e indignação, como se nunca na academia tivesse ouvido de colegas e até mesmo de professores que a escola pública e os professores que nela trabalham eram um lixo. Talvez por não conseguir explicá-lo de maneira clara tampouco demonstrar o que com ela eu pretendia, a palavra lixo assustava. De fato, Bondia (2002, p. 21) diz que as palavras têm força, poder, “produzem sentido, criam realidades”; talvez a palavra lixo, por ter uma conotação negativa – algo que deve ser afastado –, criasse certo receio entre as pessoas.

Eigenheer (1999, p. 16), em sua pesquisa, entende que se ignore não só o lixo enquanto resíduo como também outros aspectos da vida que possam cumprir a mesma função. Logo, doentes, velhos, miseráveis, inválidos, áreas decadentes são tomados como indesejáveis tanto quanto o são as pessoas que trabalham com o lixo e os locais em que ele é disposto. Também assim são tratados espaços da sociedade, igualmente antigos e rejeitados, como cemitérios, manicômios, hospitais terminais, prisões, áreas de prostituição e albergues para mendigos. Considerados lugares malditos, relegados, de preferência, aos “cantos” e à “periferia” da cidade, aqueles que trabalham nesses lugares são discriminados e, em muitos casos, considerados cidadãos de terceira categoria, como também os lixeiros e varredores de rua o são. Portanto, é assim que pessoas e lugares são vistos com preconceito pela sociedade.

Mas e para mim, o que significa o lixo?

O lixo é a exclusão dos pobres; é a falta de atendimento em hospitais das pessoas que mais precisam; é a hipocrisia com a qual assistimos a falta de impunidade para políticos corruptos na administração do nosso país; são os jovens morrendo em brigas nas “baladas”; a violência a que estamos submetidos nos faróis e, neles, os vendedores “crianças”, os malabaristas que encontram um meio de sobrevivência; não é assistir pela televisão, mas é passar pela rua conhecida como “Cracolândia” e presenciar o quanto aquelas pessoas, crianças, adultos, deficientes, velhos estão sem rumo, jogados no chão envoltos a cobertores, como se fossem um lixo humano sem que alguém tome uma providência efetiva, apenas discute-se ou lamenta-se; a prostituição; enfim, eu poderia trazer inúmeros exemplos para ilustrar a vergonha que tenho de todo esse cenário.

Segundo dados do Impostômetro⁶ da Associação Comercial de São Paulo (ACSP), os brasileiros desembolsaram R\$ 1 trilhão em tributos federais, estaduais e municipais do primeiro dia de 2011 até as 11h35m do dia 13 de setembro. Em comparação com 2010, o valor chega com 35 dias de antecedência. Portanto, nosso país alcançaria índices melhores em todos os aspectos, se não tivéssemos tantos problemas de corrupção como revelam os meios de comunicação.

Hoje sabemos que o lixo, se bem trabalhado ou reciclado, pode se transformar em um material nobre, de grande valia e serventia; portanto, o olhar para esse conceito tem de ser ressignificado.

O cumprimento das disciplinas, ao longo do percurso do doutorado, oportunizou-me a elaboração de novos saberes e, com eles, novas descobertas, novos questionamentos e incertezas. Essa elaboração nos faz rever que a pesquisa pode ter diferentes vieses, pontos ainda não claros e desconhecidos, o que contribuiu muito para a pesquisa que ora apresento, sem mudar o meu olhar para o vivido, para a palavra “lixo”. O leitor desta tese, portanto, encontrará a palavra em muitas ocasiões; ela está relacionada e ressignificada pela compreensão dos aspectos ocultos que envolvem a escola pública, o que será cuidadosamente delineado nos capítulos que se seguirão.

1.1. O problema de pesquisa

Convivemos, hoje, com um grande número de palavras e conceitos, tais como cidadania, participação, autonomia, poder de mercado, globalização, neoliberalismo, desfragmentação familiar, avaliação, competências, qualidade, sustentabilidade, pós-modernidade. São termos que estão presentes em nosso vocabulário nos diversos ambientes que frequentamos: na escola, em nossos lares, na universidade. Perpassam os níveis econômicos, sociais e educacionais e revelam um mundo de complexidade, incerteza e transitoriedade.

Fator de insegurança para os pais, na forma de educar os filhos para um novo modelo de sociedade, para profissionais e estudiosos da Educação, em conciliar a multiplicidade de valores que encontram nos ambientes escolares com o saber disciplinarizado instituído, para os jovens, que são lançados ao mundo do consumismo,

⁶ Disponível em: www.impostometro.com.br. Acesso em 15 de setembro de 2011.

da beleza, das drogas e da violência, caminhos que podem conduzi-los ao individualismo e até mesmo à morte. Diante disso, a escola figura como um espaço privilegiado de formação e de conhecimento.

Entendemos formação enquanto processo, tanto para alunos como para professores, que se constrói ao longo da vida. No entanto, ela se consolida um círculo vicioso no qual, envolvendo todo o coletivo escolar, principalmente os professores, é a escola, ao mesmo tempo, vítima e culpada.

Nesse sentido, requer olhar para ela procurando compreender quais aspectos influenciam neste julgamento.

Assim, o problema de pesquisa está contextualizado sob temas de bastante importância teórica e prática da escola, como currículo e atitude interdisciplinar. Dessa forma, a problemática escolhida foi a de explicitar até que ponto as orientações curriculares da Prefeitura do município de São Paulo, implementadas em todas as escolas, contribuem para a prática interdisciplinar na escola.

Procuro ancorar esta pesquisa nos desígnios da interdisciplinaridade, tendo como referencial Fazenda (2002b) na questão da atitude frente ao conhecimento, e no estudo de uma prática interdisciplinar desenvolvida em um projeto de educação ambiental, além de minha própria ação didática.

Para explicitar as relações existentes entre esses vetores, algumas perguntas nortearam o processo de construção do problema de pesquisa:

- Como tornar os conteúdos escolares propostos no Caderno de Orientações curriculares significativos para os alunos?
- Como estar preparada para as diversas realidades dos alunos na sala de aula?
- Como aproximar os alunos de uma educação ambiental e, com isso, atingir os objetivos propostos nas Orientações?

Tais questões levam-me a refletir sobre a minha ação e sobre a realidade educacional que encontramos atualmente nas escolas, marcada pela exclusão, pelas várias formas de violência física, mental e emocional de alunos e professores.

Dessa forma, tentarei responder a esse problema com os seguintes objetivos:

1. desmistificar a “ideia” de que a escola pública é frágil, de que ela não é um lixo;

2. contribuir para a formação dos professores, desde a inicial até a continuada, já que hoje ela está mais preocupada com aspectos exteriores, com a técnica do que com o que acontece na sala de aula e as relações com o outro; a razão do lixo;

3. discutir conceitos, valores, problemas sociais, econômicos e políticos que afetam a educação, em especial os alunos, e desencadeiam outros tantos problemas, como o das drogas, das famílias, da moradia, problemas ambientais, a indisciplina e a violência, enfim, o lixo social.

Pesquisar o movimento da prática interdisciplinar requer o exercício de uma atitude ambígua, no que diz respeito às dúvidas que surgem no processo, aos conflitos a que estamos imersos na diversidade em que o mundo se apresenta e que desencadeiam as atitudes na escola.

1.2. Procedimentos Metodológicos

Ao longo do curso de Doutorado, tive a oportunidade de cursar algumas disciplinas e, por meio delas, de realizar algumas leituras obrigatórias que contribuíram para refletir, analisar, repensar e discutir a escola e a profissão docente a partir de um contexto micro e macro. A partir de cada texto lido, procurei obter maior entendimento, um entrelaçamento entre a relação teoria-prática, procurando perceber o quanto essa relação poderia explicitar o meu papel enquanto pessoa, docente e, agora, pesquisadora da realidade escolar.

Volto o meu olhar, agora mais ampliado, para a escola pública em busca de respostas. Fazenda (2003, p.41) afirma que não “existe nada suficientemente conhecido. Todo o contato com o objeto a conhecer envolve uma readmiração e uma transformação da realidade”. Ora, a possibilidade de compreender o “novo”, ao voltar o olhar para o ontem e o “velho”, ao voltar o olhar para tudo aquilo que contribuiu para minha formação enquanto docente, pessoa e pesquisadora, faz-me querer entender o significado das experiências que tive nos projetos, a partir de um olhar não comum para os cheiros, os sons, as sombras, as histórias de vida de alunos, a luz, para o que se mostra no cotidiano escolar e da comunidade, enfim o lixo.

É na dimensão, pois, desse eu em formação, juntamente com o outro e com o mundo, que esta pesquisa se dará pela abordagem qualitativa, pois, como afirma Chizzotti (1998, p.79), nessa abordagem “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Esse caminho metodológico nos oportuniza não visualizar um fim para a pesquisa, mas entendê-la como caminho para a compreensão de aspectos que permeiam as relações entre as pessoas e a vida.

Denzin e Lincoln (2006, p. 17) afirmam que

a pesquisa qualitativa envolve o uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo.

Para o pesquisador, a pesquisa da prática ao mesmo tempo que revela a reverberação da ação para si e para o outro possibilita compreender a constituição do pesquisador no momento em que reflete sobre o que viveu em determinadas fases de sua vida e do que a pesquisa poderá ser reveladora da complexidade da escola e da vida.

Josso (2004, p.48) diz que “vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. De fato, a partir das reflexões sobre minha vivência, sentida na minha solitária infância e adolescência, com a presença do alcoolismo em minha família, sobre as lembranças da minha escolaridade, sobre a minha vivência observada nos anos de docência e no projeto “Qualidade de Vida”, em que pude perceber o quanto os alunos sentem falta de quem os ouça, quem entenda seus dilemas, problemas da adolescência, com drogas, sexualidade, com os conflitos de gerações, enfim, com isso refiz minha história para perceber os movimentos de transformação pelos quais passei em minha vida, minha formação e profissão. As lembranças do passado afetam a nossa vida ao determinar ou ressignificar ações no presente e no futuro.

Início então um processo de escuta de mim, minhas emoções, meus erros, meus acertos, minhas ações, experiências passadas ou presentes para oportunizar o processo de escuta de meus alunos e reavaliar minha ação pedagógica.

Josso (2004, p.47) chama de “experiência formadora” as experiências significativas a partir de nossas aprendizagens, daquilo que construímos de nós mesmos, da própria história e de nossos ambientes, ao valor que atribuímos ao que é vivido. Esse é um processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem de quem está sempre se transformando e aprendendo.

Nesse sentido, Josso (ibid., p.47) nomeia tal processo de “biografia educativa”, pela qual se permite trabalhar com recordações consideradas pelo narrador de experiências significativas de suas aprendizagens construídas de si mesmo, com o outro e com o ambiente.

A biografia se situa nas práticas das histórias de vida juntamente com a autobiografia e os relatos de vida, propondo-se a compreender a formação do sujeito. Nesse contexto, as minhas histórias se entrelaçam com as histórias de meus alunos, como se fossem espelhos pelos quais me vejo e vejo o meu aluno.

A coleta de dados será feita pela análise de documentos como a LDB nº. 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais, Portarias e Orientações Curriculares do município de São Paulo, dentre outros, auxiliando-me a investigar o lixo oculto.

A investigação utilizou registros, tais como redações, trabalhos em sala e fotos do projeto, os quais serviram de reflexão e tomada de diretrizes metodológicas.

Outro recurso foi a retomada das leituras dos registros que fiz no processo de realização do projeto de pesquisa. Tive conhecimento dessa prática depois que comecei a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI), em 2006. Quantas atividades, projetos não se perdem na memória de professores por falta de registro de suas práticas! Muitas vezes achamos que o trabalho, os projetos que realizamos são sem importância, por fazerem parte de nosso dia a dia; muitas vezes não os registramos por falta de tempo, diante da correria a que estamos subordinados. Perdemos, assim, a oportunidade de registrar a nossa história, apropriar do nosso processo vivido para novas práticas, acertos e até mesmo erros que porventura possam ocorrer.

Warschauer (2001, p. 63) orienta-nos que “registrar a própria prática pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir”. Alinhada a essa concepção, hoje oriento também os alunos para que registrem o processo, suas impressões, o ganho e a perda de todo trabalho ou projeto que vivenciam.

1.3. Justificativa

Ouvimos muito falar em mal-estar docente, em momentos que se ouve, se vê e se sente na pele o cotidiano dos professores, em um modelo de educação que busque educar multidões e em um momento em que se procure esconder os sujeitos que sofrem, crianças e jovens vítimas do preconceito, da violência familiar, abusos sexuais, abandono, crianças sem carinho, amor e sem seus direitos de cidadãos, excluídos do conhecimento e da tecnologia; ouvimos falar, enfim, em pessoas consumidas pelo “lixo”.

Ao pensar numa dimensão profissional, reflito sobre o significado da experiência com o projeto “Qualidade de Vida” em minha trajetória; mas, agora, também teço reflexões sobre as aflições que vivencio com o crescente número de alunos com dificuldades na leitura e escrita, expostos à vulnerabilidade social. Tenho de lidar com esses alunos e seus traumas ao mesmo tempo que preciso dar conta das orientações curriculares, assim como da pressão que as avaliações obrigatórias internas e externas impõem-nos para o cumprimento das metas estipuladas. Preocupo-me com a formação dos demais profissionais envolvidos com a escola e com a formação dos futuros educadores os quais atuarão na sala de aula, um lugar onde encontrarão ótimos alunos, equipes gestoras compromissadas, pais e comunidades participativos, mas outros nem tanto. A sala de aula, o aluno e a comunidade são minhas grandes preocupações. Minha crença é a de que, por detrás do “lixo”, há um mundo a ser descoberto.

Por meio dessa experiência, de compreender este “lugar”, a escola pública onde descobri o belo numa prática interdisciplinar com o lixo, mas que, agora, com a implantação das propostas apresentadas pelo sistema de ensino que a sustenta, observo certo distanciamento entre o ideal e o real, é que entendo a dificuldade dos professores em compreender a interdisciplinaridade, dada a complexidade da realidade na qual estão inseridas.

Sob o aspecto social, a pesquisa possibilitará compreender as relações entre as pessoas, principalmente aluno-professor-comunidade, pois, atualmente, nos deparamos com aumento da pobreza, com a globalização presente e excludente, com o lixo social.

Para ancorar este trabalho, promoveu-se uma extensa revisão da literatura em diferentes bancos de dados conceituados, para que uma síntese preliminar da literatura sobre o tema fosse apresentada e, ao mesmo tempo, para que fosse recortado dessa

investigação o foco bibliográfico da pesquisa. O período privilegiado para a observação abrange os anos de 2005 a 2009.

O pesquisador deve ter como objetivo na revisão da literatura

[...] tentar encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual (LAVILLE, 1999, p.112)

Assim, aliado a esse princípio de que fala Laville, acima, é ainda importante lembrar que as contribuições de pesquisadores são muitas e diversas, mas não podemos perder o foco do problema de pesquisa. Por isso, no percurso de revisão bibliográfica algumas escolhas são feitas para posteriormente justificá-las e explicá-las à luz de abordagem com a qual trataremos o objeto da investigação.

A pesquisa da revisão da literatura foi realizada em bancos de dados informatizados. Foram consultados os *sites* da CAPES⁷, USP e PUC para a seleção de teses e dissertações que versassem sobre o tema. O exame desses bancos foi feito por meio de palavras-chaves, com o objetivo de cobrir o campo de pesquisa, que são currículo e prática interdisciplinar. Posteriormente, também procurei associar palavras até conduzir às informações desejadas, numa operação de associação de conceitos por meio das conjunções “and” ou “e” (por exemplo, currículo e/and prática interdisciplinar).

Embora seja ainda uma análise prematura, percebi que o fato de a investigação ter sido realizada via *site* de buscas e por meio das palavras-chave pode não ter sido satisfatório o suficiente para capturar tudo que já foi pesquisado, correndo-se o risco de não localizar obras e documentos importantes. Por isso, não tenham sido encontradas muitas referências ou pesquisas que tratassem da prática interdisciplinar, ou quando encontradas, são em maior número relacionadas aos campos da geografia ou das ciências.

De modo específico, pode-se observar que quando o tema currículo é abordado, amplia-se o enfoque para outros assuntos, como a qualidade da educação, a questão política e econômica, a globalização, a internacionalização dos mercados, a cultura global, e não somente a questão pedagógica do currículo. Podemos dizer que é nesses

⁷ Neste banco de dados, é possível pesquisar dissertações e teses de universidades brasileiras por autor, assunto, instituição, nível de ensino e ano.

temas correlatos onde o lixo se esconde. O momento no qual vivemos e que antecede toda essa estruturação curricular é responsável, certamente, por uma abordagem mais ampla do currículo.

1.4. Estruturação da tese

A tese está estruturada quatro capítulos. É importante mencionar que os capítulos se iniciam com uma epígrafe, que é uma história, aliás como outras que aparecem no corpo da tese; histórias que fizeram parte de minha vida enquanto docente, revelando as dificuldades, os encontros, as vitórias do meu trabalho, da minha formação, enfim, aquilo que agora faz parte da pesquisadora.

Mas retomando a organização da tese, o primeiro capítulo busca um entendimento do processo histórico, econômico, social e cultural pelo qual o Brasil e o mundo passaram nas últimas décadas e que desencadeou as mudanças na estrutura da sociedade, na formação do professor e nas alterações curriculares presentes na escola. Esse é um dos fios que perpassa o meu entendimento do processo de minha formação tanto inicial quanto continuada e das mudanças de valores na sociedade incidindo na escola. É o momento em que busco encontrar subsídios para investigar a questão do “lixo”.

O capítulo 2 expõe a discussão acerca das reformas curriculares e as mudanças nas práticas pedagógicas. Faço uma reflexão sobre o currículo desde sua origem até nossos dias, para que possamos estabelecer um elo entre a proposta e o currículo como elemento regulador do conhecimento e da prática. É onde o “lixo” se esconde.

No capítulo 3 descrevo e analiso as características da proposta curricular da Prefeitura do município de São Paulo, desde sua implantação até os dias de hoje e nada lá encontro que possa iluminar minha questão.

O capítulo 4 contextualiza a prática interdisciplinar desenvolvida ao longo dos anos de 2010 e 2011, alicerçada na teoria da Interdisciplinaridade. Procuo relacioná-la com a aplicação da Proposta Curricular na rede da Prefeitura de São Paulo. Constitui um momento da exposição que representam as tentativas de investigar o “lixo”.

No capítulo 5 traço um percurso do meu encontro com a interdisciplinaridade brasileira e a evolução do conceito nos estudos de Fazenda, desde a década de 70 até ampliação dos olhares para a teoria com as últimas dissertações e teses defendidas por

renomados pesquisadores de diversos campos de atuação, recentemente. É a possibilidade de transformação do “lixo” em material nobre, isto é, pelo estudo da teoria podemos ressignificar as práticas pedagógicas nas escolas.

2. O PROCESSO HISTÓRICO, ECONÔMICO, SOCIAL E CULTURAL DAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS – buscando subsídios para investigar a questão do “lixo”

João⁸ é um aluno do 6º ano, apresenta problemas de disciplina, de gagueira e de aprendizagem. Ao caminhar em direção à sala dos professores, passei pela sala da direção e ouvi a assistente chamar-lhe a atenção de forma arrogante, dizendo que queria falar com a sua mãe de qualquer maneira, ela teria de comparecer à escola. O menino saiu chorando. Eu o encontrei no corredor e perguntei o que tinha acontecido para que ela ficasse tão brava. Ele me disse que tinha batido em outro aluno. Mais tarde, na sala de aula, ele chegou ao meu ouvido dizendo que não sabia como fazer para sua mãe comparecer, pois ela estava presa. Não disse o motivo, também não perguntei. Respeitei seu silêncio. Momentos depois, fui falar com a diretora, eu lhe perguntei se sabia o que estava acontecendo com o menino, ela me disse que não e que então viesse outro responsável, pois não justificava a sua agressividade.⁹ (SOARES, 2011)

A sala de aula, muitas vezes, nos proporciona situações como a que descrevo na epígrafe acima, que nos levam a refletir sobre as questões sociais, econômicas e políticas que cerceiam a nossa sociedade. Desvela as inúmeras dificuldades a que o ser humano é submetido para sobreviver frente às condições mínimas necessárias para se desenvolver em todos os sentidos. Ao mesmo tempo, amplia nosso olhar para alguns aspectos da escola relacionados ao contexto maior da sociedade. Indaga-se, por exemplo: como o comportamento, a atenção, os sentimentos das pessoas podem estar cristalizados em lugares onde o respeito pelas diferenças e pelas condições humanas devem permear as relações?

Importante, portanto, é entender as mudanças que ocorreram a partir das duas últimas décadas nas estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais do país; mudanças que respondem a uma nova ordem mundial, que encobrem o lixo social encontrado nas ruas, nas escolas, nos hospitais, nas fundações que cuidam das crianças e adolescentes, dentre outros lugares, e que desencadearam as reformas educacionais, principalmente no que se refere ao currículo. Assim, conhecedores dessas tendências, os professores poderão enxergar os limites, as brechas, as alternativas disponíveis de práticas educacionais, para resistirem ao que parece ser inevitável, ou então, para acomodarem-se à prescrição de certas políticas.

⁸ Os nomes João e Maria utilizados nos relatos são fictícios, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

⁹ O texto da epígrafe é representação do meu diálogo com o aluno e a diretora.

Na década de 70, uma crise financeira imprevisível, com baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação, se desenvolveu nos países capitalistas.

Segundo Fhayed e Friedman (*apud* Chauí, 2007, p. 313), os motivos para a crise estavam relacionados ao poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários, que até então faziam parte de um modelo econômico no qual o “Estado era parceiro econômico, na qualidade de definidor das políticas econômicas e sociais, e de mediador e regulador das forças do mercado, de maneira a conduzi-las progressiva e pacificamente rumo ao socialismo” (CHAUÍ, 2007, p. 312).

A solução para a crise foi uma reestruturação econômica global, o que é conhecido como globalização, sob hegemonia capitalista, desenvolvida em muitos países juntamente com a implementação de políticas neoliberais. O rompimento da viabilidade de um Estado de bem-estar social para um Estado forte contém algumas características:

- a dissolução dos movimentos operários, do poder dos sindicatos com severa legislação antigreve;
- o controle do dinheiro público com menos encargo social e investimentos na economia;
- a busca da estabilidade monetária e formação de mão-de-obra industrial de reserva para enfraquecer o poder dos sindicatos;
- a realização da reforma fiscal para incentivar investimentos privados, reduzindo impostos sobre o capital e as fortunas e aumentando impostos sobre renda individual, trabalho, comércio e consumo;
- o mercado, e não o Estado, operando a desregulação; e
- amplo programa de privatização.

Com esse modelo econômico alguns fatos foram desencadeados: a inflação foi reduzida, não houve aumento no crescimento da produção, apenas o incentivo à especulação financeira, e o monetarismo superou a indústria. É o chamado capitalismo pós-industrial.

Em linhas gerais, na evolução do sistema de produção, passamos pela fase artesanal, com pouca produção, com produtos de qualidade, do pequeno comércio; pela fase industrial, em que o capital induziria a produção em massa, o aparecimento de grandes fábricas onde o emprego era seguro, a mão-de-obra era barata e não qualificada

e havia durabilidade de produtos; pela fase pós-industrial, quando há a acumulação flexível de capital e a fragmentação e dispersão da produção econômica.

A forma atual desse modo de produção capitalista possui alguns traços principais:

- 1) o desemprego passa a ser estrutural – opera por exclusão como uma forma de eliminar o “lixo”. A automação nas fábricas e a rotatividade da mão-de-obra, por tornar-se desqualificada e obsoleta pela rapidez das mudanças tecnológicas, provocam desemprego. Espera-se uma mão-de-obra qualificada, “limpa”, com habilidades para se tomar decisões e resolver problemas; há o aumento da proporção de emprego avulso e do sexo feminino; também desaparece a solidariedade entre trabalhadores, o que faz com que os sindicatos se desmobilizem;
- 2) o monetarismo (ausência de relação entre a economia real e a virtual) e o capital financeiro tornam-se o coração e o centro nervoso do capitalismo;
- 3) a terceirização dos serviços – a classe trabalhadora perde as referências como classe social; ela se torna o “lixo”;
- 4) a ciência e a tecnologia tornam-se forças produtivas; a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio do conhecimento e da informação, a chamada “sociedade do conhecimento”, e a economia funda-se sobre o trabalho intelectual, sobre a ciência e a informação, pelo uso competitivo do conhecimento, da inovação tecnológica e da informação nos processos produtivos;
- 5) a privatização de empresas e de serviços públicos (educação, telefonia, saúde etc.) torna-se estrutural. A ideia dos direitos sociais como garantia dos direitos civis ou políticos desaparece, porque o que era um direito se converte num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, mercadoria a que têm acesso apenas os dotados de poder aquisitivo, apenas os considerados “limpos”;
- 6) estados do terceiro mundo disputam os investimentos estrangeiros, reduzindo direitos sociais, liberdade sindical e poder de negociação dos trabalhadores. Há a divisão acentuada de classes em duas: a do primeiro mundo, com a riqueza, e a do terceiro mundo, com a miséria. O capital opera por exclusão econômica e social. Trabalhador e produtos são descartáveis. Pode-se perguntar: somos “lixo”?;

7) FMI e Banco Mundial¹⁰ são os centros econômicos, jurídicos e políticos planetários, cujos objetivos são a estabilidade econômica e o corte do déficit público; demonstram interferência nas decisões do governo eleito.

Pelo que se observa, reforça-se a ideologia da competência; a sociedade do conhecimento é o capital intelectual, pois quem possui conhecimento tem direito de mandar. Surge o especialista competente, aquele que está descontaminado do “lixo”.

A produção e a circulação da informação estão submetidas a imperativos que escapam ao controle social e político; assim, as decisões escapam dos cidadãos, o que causa despolitização da sociedade, encolhimento do espaço público e aumento do espaço privado. A soberania do mercado e da competição e a ideia de ser humano descartável criam condições para exercício da violência em todas as formas e lugares. Crime organizado, governos, administrações públicas, inclusive pela falta de impunidade, são o “lixo”.

A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, organizada por particulares com estratégias particulares competindo entre si. São os chamados “jogos de poder”, isto é, o “lixo”.

A fragmentação e a globalização da produção econômica engendram a compressão espaço-temporal sob os efeitos das tecnologias eletrônicas e de informação. Com relação ao espaço, tudo se passa aqui, sem distâncias nem fronteiras. Nas escolas o efeito imediato é a tendência para as aulas virtuais, os cursos à distância. No tempo, tudo se passa no agora, sem passado nem futuro; o tempo perdeu a profundidade e se reduziu a movimento de imagens velozes e fugazes; vivemos o tempo real e/ou virtual. É a desestruturalização do tempo e do espaço, pois agora podemos fazer uma mesma coisa em tempos e lugares diferentes. É a simultaneidade, aquilo que conduz à pasteurização.

Todo esse processo de transformações, caracterizado pela crise que abalou o mundo, desencadeou a diminuição da arrecadação tributária, ocasionando um déficit nas contas públicas e a impossibilidade de aumento de investimentos em serviços básicos à população, como a saúde e a educação. Por fim, a perda da qualidade nos serviços como também o aumento dos problemas sociais, é também o “lixo”.

¹⁰ O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) atuam desde 1944 no intuito de estabelecer uma nova ordem internacional no pós-guerra. Sob gestão principalmente dos Estados Unidos, auxilia na execução de sua política externa.

Para tornar este modelo mais próximo de nossa realidade, observamos mudanças ao longo do tempo em nosso dia a dia. Elas parecem acontecer lentamente, como um processo natural. Paralelamente, não temos tempo para parar e percebê-las em nós mesmos. Hoje precisamos ser mais criativos, críticos, autônomos.

Difícilmente encontramos a venda da esquina onde podíamos ter quem nos atendesse, onde comprávamos apenas o necessário e ainda marcávamos na caderneta. Essa venda foi sucumbida pelo monopólio dos hipermercados, onde há uma enorme quantidade de produtos disponíveis, onde podemos até pagar à prestação, o que nos torna consumidores em excesso. Nossas refeições passam do ser servido ao *fast-food*, em nossas casas a alimentação é congelada, mais rápida, prática, até mesmo as refeições em família tornam-se mais raras, pois cada vez mais temos outras atribuições e responsabilidades que consomem nosso tempo. Os rituais religiosos passam a ser rituais de massa, levando-nos a indagar: onde estão as novenas de casa em casa? O brincar na rua, a conversa à porta de casa com os vizinhos dificilmente acontecem, em virtude também da crescente violência. Estamos o tempo todo ligados ao celular, ao computador, às redes em geral. Estamos o tempo todo sendo vigiados, até os bebês nos berçários podem ser monitorados. O brincar, o cuidar e a conversa passaram a ser à distância.

Outro dia, na escola, o celular foi retirado de um menino pelo professor porque aluno não parava de atendê-lo durante a aula. Na direção da escola estavam presentes a mãe que veio buscar o aparelho, o professor e o aluno. A situação foi explicada para ela que, no entanto, achou a atitude do professor inadequada, porque, afinal, a única forma que a mãe tinha de falar com o filho era pelo celular; eles apenas se encontravam no final de semana.

Ora, o uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos invadiram a sala de aula. O uso indiscriminado pode interferir na concentração, na comunicação e na relação entre professor e aluno, mas também pode ser objeto de estudo da linguagem e de pesquisa em alguns momentos. Cabe estabelecer acordos responsáveis para que haja respeito pelo aluno, pelo professor e pelo processo ensino-aprendizagem.

Podemos dizer que os avanços, as conquistas humanas, principalmente nas áreas da ciência e tecnologia, foram importantes para a medicina, para a indústria em geral, mas paulatinamente a perda de valores tradicionais se deu com o enfraquecimento dos costumes e das tradições culturais. O consumo e a produção de bens desenfreados, e por vezes sem necessidade, servindo apenas à lógica do mercado, parecem se tornar

necessários à vida das pessoas. Com isso, a crescente produção de lixo, bem como o seu destino e a destruição ambiental com suas consequências para a vida em nosso planeta, tornam-se problemas graves da nossa época.

Na educação, a globalização faz surgir novas demandas, que aparecem como norteadoras dos sistemas educacionais em todo o mundo. As políticas de avaliação, a descentralização dos sistemas educacionais, as questões ambientais em evidência, novos conhecimentos, novas competências, novas tecnologias, o multiculturalismo em evidência com as questões de raça, classe e gênero, com o feminismo e os valores humanos, com as formas de evitar se a discriminação.

No Brasil, em 2008, o Governo Federal aponta, em documento que trata do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹¹, prioridades para alcançar uma educação básica de qualidade. Como parte do PDE, os municípios assinaram o plano de metas intitulado “Compromisso Todos pela Educação” e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR), um planejamento multidimensional da política de educação que cada município elaborou para o período de quatro anos — 2008 a 2011 —, com o objetivo de atingir metas como, por exemplo, a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade, sem atentar para o “lixo” acumulado.

Há no documento que aborda o Plano de Desenvolvimento da Educação, o item que trata da questão da avaliação da educação do país, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, como indicador da qualidade da educação, o que, na verdade, representa a limpeza ideológica.

O IDEB é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP). Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, e as médias de desempenho utilizadas são as do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em conjunto com a Prova Brasil. O Saeb é realizado a cada dois anos e avalia uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana ou rural. Já a Prova Brasil avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 5º e 9º anos do ensino fundamental.

¹¹ Documento disponível em www.mec.org.br.

O IDEB calculado para o país, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8, em 2005 e 4,2 em 2007, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6,0, meta, aliás, que passa a ser a nacional para 2022. Assim, o desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹².

A discussão em torno dos índices de desenvolvimento da educação mundial passa a ser fundamental. Em 1997, os países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD, sigla em inglês e OCDE, em espanhol) lançaram um Programa para a Avaliação Internacional para Estudantes (PISA, sigla em inglês). O objetivo desse programa é monitorar como os estudantes que se encontram ao final da escolaridade obrigatória têm adquirido os conhecimentos e as habilidades, uma monitoração realizada a partir de avaliações externas e padronizadas do desempenho escolar, cujo objetivo é verificar a qualidade do ensino no país, para considerá-lo “limpo”.

Trata-se de um período que valoriza muito mais o que fazer com o que se conhece do que o conhecimento em si, conforme é possível observar no documento, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no trecho relativo às competências-chave para se viver em um mundo globalizado, diverso e inter conectado. “As sociedades atuais demandam que os indivíduos enfrentem a complexidade de muitas áreas de suas vidas”, por isso é necessário monitorar “[...] os conhecimentos adquiridos e as destrezas necessárias para sua plena participação na sociedade” (2008, p.5)¹³. Essa valorização das competências também foi transportada para as propostas curriculares, em desenvolvimento no Brasil, como por exemplo, a do Governo do Estado de São Paulo. Trata-se de uma Educação pautada em

¹² A OCDE foi criada em 30 de setembro de 1961, sucedendo à Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948. Também é chamada de "Grupo dos Ricos", porque os 31 países participantes produzem, juntos, mais da metade de toda a riqueza do mundo e alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Por isso são considerados países desenvolvidos, exceto México, Turquia e Chile. A OCDE influencia a política econômica e social de seus membros. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_para_a_Coopera%C3%A7%C3%A3o_e_Developimento_Econ%C3%B3mico. Acesso em 07 de setembro 2011.

¹³ A tradução para o Português (Brasil) do resumo executivo sobre a definição e seleção de competências-chave, foi elaborada pelos (as) alunos (as) da disciplina Políticas de Currículo no Brasil, da linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares (PUC/SP), sob orientação do Prof. Dr. Antonio Chizzotti, Profa. Dra. Branca Jurema Ponce e Profa. Dra. Maria Malta Campos.

competências necessárias para a plena participação na sociedade, ou melhor, para uma sociedade que não considera os excluídos, os marginalizados, o impuro.

São competências “que se preocupam pela capacidade dos estudantes de analisar, racionar e comunicar-se efetivamente conforme se apresentam resolvem e interpretam problemas em uma variedade de áreas” (OCDE, 2008, p.4) e objetivos individuais e coletivos. O indivíduo terá êxito na sociedade, se tiver um bom emprego, saúde pessoal e segurança, participação política e integrar redes sociais. Por extensão, a sociedade terá êxito se tiver produtividade econômica, processos democráticos, coesão social, equidade e direitos humanos, além de sustentabilidade ecológica, uma sociedade onde o “lixo” inexistente.

O projeto de Definição e Seleção de Competências (DeSeCo) da OCDE classifica as referidas competências em três amplas categorias, que se interrelacionam, formando a base para definir as chamadas “competências-chave”.

A primeira diz respeito a usar as “ferramentas” (2008, p.6) de maneira interativa, como a linguagem, a tecnologia, para que possamos compreender e interagir efetivamente com o ambiente físico e sociocultural em benefício próprio. As competências-chave desta categoria associam-se às habilidades linguísticas orais e escritas, as da computação e da matemática, para que o indivíduo tenha êxito na sociedade, em seu ambiente de trabalho, sendo capaz de dialogar com os outros, de usar conhecimentos, informações e a tecnologia de forma interativa.

A segunda refere-se à comunicação. Por vivermos em um mundo cada vez mais interdependente, é importante nos comunicarmos com os outros, mesmo com pessoas de diferentes origens, para que possamos interagir em grupos heterogêneos.

Como a sociedade se constitui cada vez mais de forma fragmentada e diversa, as competências desta categoria alinham-se às habilidades de relacionar-se bem com os outros, para que o indivíduo possa ter êxito econômico numa economia mutável, mostrando habilidade em cooperar seja qual for o ambiente. Nesse sentido, algumas ações passam a ser essenciais para este novo modelo de indivíduo: apresentar e escutar ideias; construir alianças táticas e sustentáveis; negociar; ter um entendimento das dinâmicas de debate e seguimento de agenda; ser capaz de tomar decisões que permitam diferentes opiniões e, por fim, ter a habilidade de usar e resolver conflitos seja no lar, no local de trabalho, na comunidade, enfim, na sociedade em geral.

A terceira categoria é atuar de forma autônoma neste contexto social mais amplo, para que o indivíduo possa ter a responsabilidade de manejar sua própria vida,

compreender o ambiente que o rodeia, as dinâmicas sociais e as funções que cada um desempenha. Dessa forma, o indivíduo tem êxito em todas as áreas da vida, incluindo o lugar de trabalho, a vida familiar e a vida social. Podemos, de certo modo, considerar esse indivíduo um “super ser”.

A primeira habilidade desta categoria refere-se à capacidade que o indivíduo tem de atuar dentro de um grande esquema, numa sociedade com, dentro das instituições sociais e econômicas. Outra habilidade está relacionada à necessidade de compreender o ambiente que o rodeia, fixando metas e conduzindo planos de vida e projetos pessoais.

Todas essas competências se relacionam com as características principais e as demandas da vida moderna, e também estão determinadas pela forma como alcançamos nossas metas, tanto individuais quanto coletivas, seja no âmbito do trabalho ou na escola. Portanto, espera-se que os indivíduos se adaptem a essa demanda, mas também sejam inovadores, criativos, autônomos e auto-motivados, em suma “limpos”. Espera-se, justamente, que a escola crie ambientes de aprendizagens por meio dos quais se desenvolva essas competências, que não são transmitidas, mas desenvolvidas e construídas por cada um.

Ora, espera-se uma sociedade ideal, uma escola ideal, alunos ideais. Como desenvolver, porém, tais competências, se estamos limitados em orientações, avaliações? Se, por durante anos tivemos/temos uma educação disciplinar e conservadora agindo por repetição? Esse impasse está posto para a nossa educação, para a nossa vida.

Conhecimentos, competências, habilidades e qualidade da educação ou do ensino: quatro termos que, como se procurou demonstrar, ganham força no processo histórico e estão disseminados no vocabulário pedagógico das escolas, fortemente associados ao mundo empresarial e do trabalho. Mas e o pessoal?

Analisaremos brevemente e amiúde esses conceitos para que possamos compreender sua inserção no vocabulário pedagógico e, a partir disso, abordarmos o universo pessoal e escolar.

Iniciamos com o conceito de conhecimento.

Fala-se muito em conhecimento, atualmente. Talvez mais do que em outras épocas, em que o plantar, o construir significava conhecer, ou eficiência na era da industrialização tomava conta da educação e da economia.

Recorremos ao dicionário, então, para buscarmos um significado ou um sinônimo para a palavra, isto nos ajuda a compreender um termo com base em outros que já conhecemos. Assim, vimos que, para Ferreira A., o termo significa:

1. Ato ou efeito de conhecer. 2. Ideia, noção. 3. Informação, notícia, ciência. 4. Prática da vida; experiência. 5. Discernimento, critério, apreciação. 6. Consciência de si mesmo; acordo. 7. Pessoa com quem travamos relações. 8. *Com.* Documento escrito, declaração ou recibo de que consta ter alguém em seu poder certas mercadorias. 9. *Com.* Nota de despacho de mercadorias entregues para transporte. 10. *Com.* Recibo de parcela de contribuição direta. (FERREIRA A., 1988, p.170)

Conhecimento é o ato de conhecer e, por extensão, o de incorporar algo novo, um fato original; ou seja, o conhecimento surge das experiências, da prática da vida cotidiana, das diferentes leituras que fazemos e dos relacionamentos interpessoais que temos nas diferentes épocas de nossa vida. Nas palavras de Severino,

O conhecimento pode ser definido com o estabelecimento de nexos que, no nível da subjetividade humana, vinculam, com determina coerência entre si, elementos da realidade experienciada pelo homem a partir do próprio processo vital. Estabelecer esses nexos é identificar/conferir um sentido. (SEVERINO, 1994, p. 36)

O sentido requer olhar o claro e o escuro e não apenas o claro.

As ideias passam a ser importantes; o conhecer também é sinônimo de informação. Mas informação não é o mesmo que conhecimento, pois somos diariamente “bombardeados” com inúmeras informações, na escola os alunos têm acesso a muitas; no entanto, não se conhece sem que se relacione a informação com algo do mundo real da pessoa, com a sua experiência.

Vivemos em uma sociedade na qual a economia gira em torno da informação, seja pela enorme quantidade a que estamos submetidos por meio das diferentes mídias seja pelo fato de não termos acesso a ela, o que gera uma nova forma de exclusão. O conhecimento, por sua vez, é um direito de todos. O aluno, especificamente, tem de aprender que o conhecimento é para o bem dele, da comunidade, para o mundo. O conhecimento tem de extrapolar os muros da escola para ser livre.

Não podemos negar que ganhamos muito com o conhecimento produzido pelo homem em todas as áreas, dentre elas a evolução dos recursos tecnológicos. Da mesma forma, não podemos negar que perdemos em importar e disseminar tantas informações,

como a cultura em geral de outros países, principalmente dos Estados Unidos, em detrimento da nossa.

Com Sócrates¹⁴ (470-399 a.C.) nasce a ideia de que o conhecimento é abrangente, de que não há resposta que determine algo; antes, algo deve ser pensado para além do que se conhece, para além das definições que lhe damos ao longo da vida, e não de forma limitada.

Para o filósofo, não há como definir conhecimento de forma verdadeira ou racional, porque conhecer é a busca do saber. Quanto mais buscamos mais vemos que não sabemos. E essa busca se dá principalmente pelo conhecimento de si, tal como a célebre frase “Conhece-te a ti mesmo”, que demonstra a descoberta para o saber a partir do olhar de si para si próprio.

Se traçarmos um paralelo do método aplicado por Sócrates para descoberta do conhecimento com a educação ao longo dos anos, vemos o quanto nós professores podemos ter excluído dos alunos o despertar para o saber, para a descoberta, por não aceitarmos o conhecimento do aluno, por admitirmos uma única resposta correta ou, talvez, pela prepotência de acharmos que estamos sempre certos.

Para Sócrates, conhecer parte é fragmentar o saber, é não conhecer o todo. Se fecharmos os olhos para as outras disciplinas, para o conhecimento do aluno, da comunidade, do mundo, não conseguiremos superar a visão fragmentada da realidade.

Se o tempo nos deixar parar de buscar informações, e de apenas querer encontrar respostas sem ao menos perguntar ou saber o sentido da pergunta, se superarmos a distância que existe entre professor e aluno e nos abirmos ao diálogo, à interação com o outro e todas as formas de vida, estaremos abertos à sabedoria contida dentro de nós mesmos.

Voltemos, agora, à discussão dos termos que se tornaram comuns no meio educacional.

Outro termo muito difundido é competência. Ferreira A. (1988, p. 164) aponta apenas três significados para a palavra:

1. Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões.
2. Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa;

¹⁴ Versão eletrônica do diálogo platônico “Teeteto”. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia) Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/teeteto.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2011.

capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. 3. Oposição, conflito, luta.

Espera-se que um indivíduo seja competente, capaz de resolver qualquer assunto, seja qualificado para fazer determinada coisa, que seja hábil, como Ferreira A. nos indica. Mas a negação dessa palavra, o seu oposto, pode significar um sentimento depreciativo e até a marginalização na sociedade, porque se espera que sejamos competentes em todos os lugares e setores da sociedade.

Por sua vez, o uso do termo no plural, competências, é o que define a formação do aluno; é o que se pretende hoje na educação, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil em consonância com a mundial.

No campo do currículo, o termo é bastante estudado por muitos pesquisadores. Uma importante referência é Perrenoud (1999, p.7), que, embora admita que a palavra tenha múltiplos significados, afirma que ela pode ser entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” Nesse caso, há uma íntima relação entre conhecimento e competência, pois a partir de nossa experiência e de nossa formação podemos construir ou transferir os saberes para nossa realidade. É a ponte entre o pensamento e a ação.

Perrenoud (2000, p.15) acrescenta que a noção de competência pode mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar determinadas situações. Nesse sentido, a definição do termo se complementa ao se considerar quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos conscientemente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. “As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (Le Boterf, 1997)”.

Como se vê, trabalhar com as competências exige do aluno e do professor outra maneira de pensar a educação. É mudar o foco do objetivo do ensino, que não mais está

focado no conteúdo, no saber por si só, mas no desenvolvimento das competências e habilidades, a fim de mobilizar o saber frente a determinadas situações.

Os conteúdos das diferentes disciplinas devem ser o meio para o desenvolvimento das competências e habilidades. Talvez a dificuldade que encontramos é que, como não fomos formados dessa maneira, é difícil saber realmente em que consiste determinada competência ou habilidade, e como a desenvolvemos nos alunos frente às diversidades em sala de aula.

Dessa forma, o professor competente precisa ter conhecimentos teóricos da disciplina que leciona, ter habilidade para responder a alguma pergunta inesperada do aluno ou até exercer a humildade para dizer que não tem todas as respostas prontas por também estar em processo de aprender, em processo de construção. É, ainda, saber lidar com os incidentes que por ventura possam ocorrer numa sala de aula, como, por exemplo, uma briga de alunos durante a aula. É, principalmente, saber que cada um tem sua história e que esta reflete no coletivo do qual também fazemos parte.

Fazenda (2001) também explora o conceito de competência na formação de professores como sendo uma característica interdisciplinar na forma do professor exercer sua profissão. Nos estudos de Fazenda (2002a) consideram-se quatro tipos de competência.

A primeira é a intuitiva, a que subsidia o professor a fim de que este possa ver além de seu espaço e tempo. Ele tem a ousadia como um de seus principais atributos, pois não se restringe aos planos já elaborados, comportando-se como mero executor. Antes procura sempre alternativas diferentes e novas para o seu trabalho, incitando seus alunos à pesquisa, à leitura e a duvidar. Por isso, se transforma numa forma transgressora de trabalhar, o que muitas vezes não é compreendido.

O intuitivo competente é sempre uma pessoa equilibrada e comprometida – embora aparentemente pareça alguém que apenas inova. Sua característica principal é o comprometimento com um trabalho de qualidade – ele ama a pesquisa, pois esta representa a possibilidade da dúvida. (FAZENDA, 2002a, p.25)

A segunda é a competência intelectual, caracterizada pela capacidade de reflexão e análise pelo professor sobre as situações, atividades, conceitos. Contagia os alunos a também desenvolverem o pensamento reflexivo, o que faz com que o vejam como filósofo. “É um ser de esperas consolidadas, que planta, planta, planta e deixa a colheita

para outrem. Ele ajuda a organizar ideias, classificá-las, defini-las” (FAZENDA, 2002a, p. 25).

A terceira competência é a prática. Ela permite que o professor se organize no espaço e no tempo, para que ele cumpra com eficiência e conforme o planejado. Diferentemente da competência intuitiva, esta permite selecionar resultados satisfatórios de boas práticas para copiar em outro momento. “Sua capacidade de organização prática torna-o um professor querido por seus alunos, que nele sentem a presença de um porto seguro” (FAZENDA, 2002a, p. 26).

A última é a competência emocional, extremamente necessária à formação do educador que trabalha com crianças carentes em todos os sentidos. Ela permite que o conhecimento seja trabalhado a partir do autoconhecimento; é a “leitura da alma”. O professor com competência emocional provoca uma sintonia imediata com seus pares, porque em seu trabalho há um apelo muito grande aos afetos, disseminando tranquilidade e segurança no grupo. Expõe suas ideias por meio do sentimento, é inovador e contribui para a organização de conhecimentos mais próximos às vidas.

Todas essas competências são necessárias à formação do professor para a prática interdisciplinar. A presença de apenas uma é insuficiente para o professor enfrentar os problemas relacionados ao cotidiano e ao que é imposto pelo sistema educacional.

O último termo a ser trabalhado é habilidade. Para Ferreira A. (1988, p. 335) é a “qualidade de hábil”, considerando-se que hábil é:

1. Que tem aptidão para alguma coisa.
2. Competente, apto, capaz.
3. Ágil de mãos e movimentos, destro.
4. Inteligente, esperto, sagaz, fino.
5. Astucioso, manhoso.
6. Que tem capacidade legal para certos atos.
7. Engenhoso; sutil.
8. Conveniente, vantajoso.
9. Que está de acordo com as imposições legais, com as exigências preestabelecidas.

Reconhecemos certa proximidade entre os significados mencionados por Ferreira A.: competente e ser hábil. Se o indivíduo possui aptidão, capacidade para fazer algo, isso remete à ação, porque não há competência ou habilidade se não estiver relacionado à prática. Ter aptidão para alguma coisa é ter a técnica para fazer algo. Podemos saber usar o computador, mas para programarmos um computador é preciso, além da experiência e habilidade, conhecer todos os processos que o compõe.

Essa relação teoria-prática é vista como fundamental para a competência humana e as habilidades profissionais que são exigidas nesse novo modelo de sociedade, pois se um profissional possui as competências necessárias, podemos dizer

que este é qualificado para o trabalho. Assim, a noção de competência está articulada à de qualidade.

O termo qualidade é sempre fundamental nas questões de negócio. Segundo Rios (2010), o termo surgiu com o Programa Qualidade Total, nas empresas do Japão na década de 50, e traz em seu bojo as noções de eficiência, controle e produtividade.

Na educação, o discurso da qualidade total aparece em oposição ao discurso da democratização como direito do cidadão, algo a ser construído, buscado pelos sujeitos ao considerar e respeitar as diferenças, suas histórias. Está associado à produtividade e à competitividade, ideia de cristalização do pensamento e determinação de modelos a serem seguidos. “O corolário que se adotou foi o que é bom para a empresa, é bom para a escola” (RIOS, 2010, p.73).

Nos estudos de Oliveira e Araújo (2005), o termo qualidade foi progressivamente se tornando central no debate educacional mundial a partir da década de 1940, com o início da expansão da escolarização.

No Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três maneiras diferentes, ao longo dos anos e de sua história.

Na primeira, a qualidade foi determinada pela oferta insuficiente de vagas na escolarização, por processos de seleção extra e intra escolares. Em sua história, a escola atendeu aos interesses de uma minoria, a elite. Assim, buscou-se até a década de 80 a ampliação quantitativa, seguindo o lema “escola para todos”, com oferta de vagas para atender a população. Essa ampliação deu-se, principalmente, pela construção de prédios escolares. Mas, aliado a isso, também ocorreu a compra de material escolar, muitas vezes de segunda categoria e a precarização do trabalho docente pelo rebaixamento dos salários e condições de trabalho, sem dar ênfase na qualidade do ensino.

Na segunda, a qualidade foi percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental. A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Vivemos um processo de exclusão, retenção e evasão em larga escala. A década de 1990 foi marcada pela tendência de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da progressão continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem, difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96.

Na terceira, é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior, além de outros mais específicos de acordo com cada secretaria da educação. Por isso a cobrança por metas. Há que se obter os resultados esperados nas diversas avaliações.

Podemos observar, então, que o conceito de qualidade assume um sentido de acordo com a posição ideológica esperada para cada época.

Temos muito ainda a saber sobre estas temáticas em voga no meio educacional. Há que se discutir com maior vigor e consistência teórica; no entanto, podemos observar que as últimas transformações decorrentes do modelo de gerenciamento na educação evidenciam a relação entre esses termos com o currículo, as políticas públicas, o trabalho docente e a formação do professor.

Enfim, nesse processo busca-se o desenvolvimento de habilidades, de valores e atitudes e de gestão com qualidade com o objetivo de formar em cada aluno ou indivíduo um conjunto de competências desejadas pelo mercado de trabalho. Cabe ao próprio indivíduo preocupar-se em adquirir este repertório, o que garantirá a sua empregabilidade, associada a “um contrato por competências que reduz o contrato de trabalho, de direito social e coletivo, a mero contrato civil como qualquer outro” (FRIGOTTO, 2005, p. 234).

Esse processo reforça a formação de cidadãos individualistas, competitivos, consumidores, passivos, sujeitos a uma cidadania e a uma democracia mínimas. Para atender a esse objetivo, a educação, mais especificamente o currículo, é o principal ideário da política neoliberal.

3. REFORMAS CURRICULARES E AS MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – onde o “lixo” se esconde

Desde a década de 90, o currículo tem sido objeto de destaque e de controvérsias nas estâncias federais, estaduais e municipais, bem como nas escolas e nas universidades, por apresentar indicações para a sua reestruturação com características de homogeneização de conteúdos e semelhanças em muitas secretarias de educação em nosso país.

Nesta etapa da pesquisa, faz-se necessário refletir sobre as questões curriculares que envolvem o processo de escolarização, em sua dimensão histórica, filosófica, social, política e econômica, bem como as relações existentes entre os currículos institucionais vigentes, por meio das orientações curriculares vinculadas à escola, e a própria escola, lugar onde se manifestam os conflitos e onde ocorrem as práticas que consolidam a transmissão da cultura sob a configuração do currículo.

Sacristán e Gómez (1998) ao mesmo tempo que indicam a polissemia do termo currículo, tratando-o como um conceito “bastante elástico” (1998, p.126), remete-nos à prática, chamando a atenção para o fato de que “o contexto social, econômico, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em relação a como analisar e avaliar um currículo” (ibid., p. 129). É por meio de uma interpretação dialética e histórica que podemos elucidar “as ações, os agentes e as práticas que se misturam nos processos educativos, como processos sociais que são” (ibid., p. 142) e que incidem na sociedade.

Ao rever a história do currículo, reporto-me a pesquisa realizada por Hamilton (1992) que busca, no período pós-medieval e renascentista, as origens dos termos classe e currículo. O autor revela que os mesmos constituem uma trama histórica e são permeados pelo contexto econômico, social e político. Portanto concordamos com a afirmação de que “o discurso da escolarização é um artefato histórico” (1992a, p. 33).

Associado às origens do termo classe, dois outros momentos dos estudos de Hamilton são importantes para enriquecer nossa discussão sobre a diferença, já naquela época, entre a escolaridade para ricos e para pobres.

A primeira data do século XIII, com a fundação de “colégios”, também conhecidos como hospícios, pedagogias ou casas onde atendiam e forneciam acomodações e ensino para escolares pobres, os quais, por sinal, eram submetidos à uma rígida disciplina. Mais tarde esses colégios passariam a admitir pagantes, e é a

partir daí que se insere no meio educacional o termo “cliente”. Nesta época, clientes eram menos sujeitos à disciplina.

A segunda surge nas escolas dos Irmãos da Vida Comum, escolas já com sistemas administrativos autoritários, com gerência de professores sobre alunos e com o sentido moderno de “classe” (turmas progressivas e hierárquicas com um professor vinculado a elas), que recebiam alunos pagantes para a educação formal e escolares pobres que eram copistas dos livros dos Irmãos. Esse termo “copista” é utilizado em nossas escolas até hoje para referir-se a alunos que sabem apenas copiar matérias da lousa ou de livros sem entendê-las ou interpretá-las.

Hamilton constata que, a partir do século XVI, o termo classe está relacionado à “difusão de novos pressupostos sobre a eficiência da escolarização em particular com subdivisões ou unidade pedagógicas menores com maior controle de professores e crianças, maior aprendizagem em menor tempo e com scripts determinados e coreografados e a eficiência da sociedade em geral” (HAMILTON, 1992a, p. 42).

Ainda segundo o autor, o termo “currículo” vem atrelado às noções de ordem, disciplina e linearidade do método, contribuindo para a consolidação de uma escolarização baseada na ordem, eficiência e melhoria (ibid., p. 44-5).

A ideia de currículo associado à eficiência da escolarização e da sociedade é retomada por Sacristán e Gómez (1998, p.125) para quem a escolarização se torna uma atividade de massas que necessita de uma regulação e de ordem para estruturar-se. É a partir dessa noção que o conceito de currículo como percurso ou conteúdo se consolida como meio de regular e controlar o conhecimento e a prática.

Nesse sentido, vê-se que a organização curricular vem se constituindo com ênfase na tradição cultural acumulada e dominante, que valoriza apenas os saberes organizados por disciplinas especializadas e pela ordenação de conteúdos, que opera de maneira excludente e que divide a escola: de um lado uma escola de qualidade para a formação da elite dominante, e de outro, escolas para as camadas populares.

Não só a escola opera por exclusão de seus alunos, mas a sociedade naturalmente se incumbem de excluí-los, até mesmo quando têm de abandonar a escola para encontrar em trabalhos informais um meio de sobrevivência.

Em 2009, tive uma aluna do 6º ano que estudava no período da tarde. Levantava às 04h00min para ajudar a mãe a fazer sanduíches naturais, café, chá e outras guloseimas. Trabalhava com ela numa barraca em frente ao aeroporto de Congonhas até às 10h00min. Chegava em sua casa, tomava banho, almoçava e ia para a escola. Às

vezes dormia na sala de aula. Era visível o seu cansaço, mas não se deixava abater. Considerava-a uma boa aluna, por ser responsável em seus estudos, ajudar os que tinham dificuldades, sempre querer participar de atividades, projetos e por ter maturidade na maneira de se expressar.

Tendo como referência as histórias de alunos e até mesmo a minha, vemos que no momento atual a responsabilidade da educação está em cada um de nós. Mais do que a necessidade de mão-de-obra, o mercado necessita de mão-de-obra especializada; portanto, se as pessoas não se esforçarem e procurarem o melhor para si, o processo de exclusão passa a ser natural, como que cada um tivesse o seu lugar nesta sociedade, principalmente os menos favorecidos.

Depois que terminei o antigo ginásio, procurei um curso técnico. Era o caminho mais rápido para conseguir uma profissão, embora eu já trabalhasse como auxiliar de classe numa “escolinha”, hoje escola de educação infantil. Eu tinha a função de tomar conta das crianças no recreio, trocar fraudas e ajudar a professora. Lembro até hoje de uma menina que todos os dias só levava de lanche bolacha Maisena e um copo de leite. O que eu fazia? Trocava ou dividia o lanche com as outras crianças. Tinha uma preocupação maior com esta menina, pois me parecia carente de afeto e de cuidados.

Minha opção de curso técnico foi o Secretariado no período noturno, que aliei com um curso de inglês gratuito.

Mais tarde, para conseguir realizar meu bacharelado em Letras, tive de trabalhar para pagar meus estudos, só que, nesta época, já era auxiliar administrativa. Essa era, pois, a condição que tínhamos na época.

Quando prestei vestibular, ele era unificado, Universidade de São Paulo (USP) e uma particular. Como o curso da USP era matutino e eu já trabalhava, a universidade era muito longe de minha casa e não tinha condução que me levasse até lá, pois morava na periferia de Santo Amaro, optei pela particular. Consegui terminar a faculdade e, nesse tempo, tornei-me secretária sênior numa empresa muito conceituada.

Esse depoimento ilustra o fato de que a manutenção dos contextos econômicos e políticos da sociedade se estabelecem de acordo com as necessidades da qualificação do mercado. Para isso, justamente, o currículo sofre alterações e mudanças em suas concepções. Na visão de Apple (2006), a lógica das relações de poder determina a organização curricular, a avaliação e a prática pedagógica, é onde o “lixo” se esconde.

As instituições de ensino, nesse processo, passam a ser valiosas e necessárias na medida em que oferecem ou não uma formação adequada ao profissional desse novo

mercado. Para obter um posto de trabalho no setor privado a escola atua fundamentalmente na formação de seres humanos com habilidades mecânicas e técnicas, aliás esse setor se vê ampliado em oposição à retração do setor público (CHAUÍ, 2006, p. 328).

Severino (2001) também considera que a sociedade capitalista encarrega a escola de inculcar sua ideologia dominante, pois a prática educativa assume o compromisso de preparar os alunos para o que a sociedade espera deles. Nesse sentido, o autor compreende a educação como prática social e histórica, “uma mediação criadora e transformadora da História (...) sendo sua finalidade inserir as novas gerações no universo social, fora do qual não sobrevivem” (SEVERINO, 2001, p. 72).

No contexto brasileiro, os estudos de Moreira (2008) revelam que o campo do currículo tem suas origens a partir da década de vinte, quando o país passa por mudanças econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas.

Na escola tradicional, o currículo era centrado em disciplinas, entendido como instrumento para capacitar o aluno, sob a noção de que o professor deveria transmitir conhecimentos enciclopédicos.

Influências estrangeiras, principalmente a americana, já sinalizavam ideias associadas ao pragmatismo. Mas foram as ideias dos progressistas americanos Dewey e Kilpatrick e dos europeus Claparède, Decroly e Montessori que influenciaram o cenário educacional até a década de sessenta, com a Escola Nova.

A Escola Nova procura adequar a escola às necessidades da vida; a escola está atrelada à experiência, à pesquisa e à descoberta. A ênfase, pois, está no processo de aquisição do saber, na qualidade do conhecimento a ser aprendido e não na quantidade. O currículo, nesse sentido, era centrado no aluno “como parte de um processo educativo que dura por toda a vida” (MOREIRA, 2008, p. 93).

Faziam parte desse processo, propostas de trabalhos em grupo, trabalhos extraclasse, cooperação entre professor e aluno, organização de bibliotecas dentre outras que estão presentes na prática pedagógica atual.

A partir de então houve a predominância de uma tendência tecnicista inserida nos programas educacionais e baseada nos modelos sugeridos por Tyler e Taba. A divisão do trabalho didático apresentava a seguinte sequência linear: objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação. Todos com técnicas e passos a serem seguidos de maneira simplificada para que não oportunizasse uma visão integrada das questões curriculares, assim como do contexto histórico sob o qual emergiram (MOREIRA,

2008, p.136). Esperava-se aumentar a eficácia e a eficiência do processo pedagógico e da sua administração.

O papel da escola, assim, era preparar e produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. A finalidade era a de transmitir informações rápidas e objetivas para tornar o aluno um profissional para a produção e para o consumo. A ênfase era no ter e não no ser.

Por sua vez, o professor tinha o papel de técnico – aquele que repassa técnicas e verdades para o aluno – e este o de recipiente das informações. Ambos eram espectadores do conhecimento. Nessa tendência, o professor tornou-se mais distante dos problemas educacionais, pois sua formação era baseada no modelo tecnicista, o que dificultava o surgimento de propostas condizentes com as necessidades nacionais e regionais.

Minha formação inicia-se no final dessa tendência, e por ela também passaram muitos professores que lecionam nas escolas públicas nacionais, o que, em certa medida, implica a forma cristalizada da ação e da prática dos mesmos, até hoje.

A partir da década de oitenta, instala-se um período de reflexão sobre o modelo imposto, originando novas concepções de educação preocupadas com a realidade do país.

O pensamento, principalmente, de Paulo Freire torna-se referência para a compreensão das diferenças existentes na sociedade. A educação “visa a conscientizar os oprimidos, capacitando-os a refletir criticamente sobre seu destino, suas responsabilidades e seu papel no processo de vencer o atraso do país, a miséria e as injustiças sociais” (FREIRE *apud* MOREIRA 2008, p. 129). Escola, currículo, conteúdos e professor assumem um novo papel.

Novos caminhos foram surgindo para a educação. Um deles é a ênfase nos trabalhos interdisciplinares, capazes de representar a realidade sob outros olhares além da razão; uma maneira de conhecer o mundo e também de superar a compartimentalização imposta pelo tecnicismo.

Uma nova atitude perante o mundo tecnicista, como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas, aberta ao diálogo, à parceria é que se vê com essa nova perspectiva. Década em que a Interdisciplinaridade brasileira enfrenta uma das principais dicotomias: a relação teoria/prática. Fazenda (1994, p.33) ao recuperar o registro e análise das práticas dos professores, supera essa dicotomia.

Sabemos que a promulgação da Lei de Diretrizes e Base nº 9394/96 foi gestada num panorama político, econômico e ideológico neoliberal, mas que, mesmo assim, procura romper com o modelo tecnicista, ampliando a participação da família, da comunidade, tal como está expresso no artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Além disso, destaca o espírito de abertura na concepção de liberdade, de formação para a cidadania e a preparação para o trabalho, como vemos nos princípios do art. 3º da mesma Lei:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. garantia de padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extra-escolar;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996)

Notamos que alguns princípios trazem para a escola a ideia de aprender a fazer e aprender a conviver, mostrando que os conhecimentos devem ser articulados com a realidade, com a sociedade e com o mundo do trabalho. Isso incide em mudanças nas diretrizes curriculares.

Com relação ao Ensino Fundamental, o artigo 32 da referida lei, destaca a obrigatoriedade do ensino, que passa a ter duração de 9 (nove) anos, iniciando aos 6 anos de idade. Essa etapa da formação tem por objetivo formar o cidadão para:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)

Observamos que as finalidades da educação, quando se referem ao ensino fundamental, são específicas, enfocando, principalmente, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. No entanto, a mudança para o ensino de 9 anos, com início aos 6 anos de idade, reforça as condições de acesso à escola à época. É bem verdade que isso implica trazer para a escola a necessidade de reorganização em sua infraestrutura e capacitação: adequação das salas de aula para atender tanto a idade de 6 anos quanto os maiores em outro período; e formação para o professor que vai trabalhar com este 1º ano para se adequar com as questões da infância, pois sabemos que há divergências nos aspectos afeto, valores, cuidados e conhecimentos nas diferentes idades. Cumpre ressaltar que é preciso respeito à rotina e ao currículo dessa faixa etária para que não se prejudique os alunos ainda imaturos para este nível de ensino, tampouco aqueles que conseguem avançar sem dificuldades.

A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica é atribuída ao Conselho Nacional de Educação (CNE), baseado nos princípios da Constituição e da LDB 9394/96. Seu objetivo primeiro é assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola.

Um dos principais documentos que norteiam a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Estes foram elaborados, em 1998, dada a expansão do ensino fundamental e aos índices de reprovação e evasão dos alunos das escolas, na época.

Eles têm a proposta de ser a base comum nacional para o ensino fundamental, respeitando a autonomia da escola e suas diferenças, e ainda “[...] as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (PCNs., 1998, p.5), com foco na construção de uma cidadania democrática.

Nos estudos de Bastos (apud Cunha, 1996, p.3), eles foram gestados no governo Fernando Henrique Cardoso, época em que o ensino básico teria que capacitar a força de trabalho para o setor produtivo devido o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Estes constituíram-se nos primeiros documentos a estabelecer “à relação entre a implantação de um currículo nacional e a progressiva adoção de um “modelo mercadológico” que, após avaliação dos alunos por testes, resultaria na publicação dos rendimentos dos alunos por escola para efeito da orientação dos ‘consumidores’ da mercadoria educacional”.

No entanto, para a época, os PCNs. não apresentavam um caráter obrigatório, mais tarde, em 2001, quando foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172, os PCNs. passam a ser relacionados como uma das metas para o ensino fundamental. Nos termos da referida Lei, a oitava meta é a seguinte: “Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2001). Nota-se que o caráter impositivo é para que os professores passem a incorporá-los nos projetos pedagógicos de suas escolas e aos seus planos de ensino.

Desde então, tornaram-se referências para os conteúdos curriculares, com orientações didáticas e “pontos comuns” (BRASIL, 1998, p. 49) para os critérios de avaliação da aprendizagem; esta, por sua vez, tem o objetivo de orientar e garantir a qualidade de ensino. Em suma, os PCNs tiveram o papel de homogeneizar o ensino e promover mudanças nas relações da escola.

Como vemos, os autores citados defendem a ideia de que a educação não é inocente, neutra ou imparcial. Na prática educativa, faz-se uma escolha daquilo que será ensinado aos alunos e, ao fazê-la, há determinados aspectos da cultura que são selecionados e outros que são excluídos.

A presença de um currículo homogêneo reforça essas escolhas e também a fronteira entre aqueles que decidem, elaboram e escolhem os conteúdos, aqueles que executam e aqueles que recebem.

Muito se fala sobre evasão, problemas disciplinares e violência nas salas de aula, depredação do patrimônio escolar, presença e uso de drogas, sobre o que alunos sabem ou não, professores que não sabem dar aulas ou não têm formação adequada; falas, enfim, que remetem ao fracasso escolar, em particular, da escola pública. Embora saibamos que esses problemas são indicadores de que algo não vai bem na sociedade como um todo, que as estruturas vigentes remetem ao fracasso social e escolar, principalmente dos grupos sociais mais distantes do poder, muitas vezes alguns desses problemas são analisados pela mídia e até mesmo pela escola de forma pontual e individual, sem considerar todas as relações existentes.

Sabemos que cada aluno tem a sua própria cultura, os seus próprios conhecimentos, o seu ritmo de aprendizagem, a sua maneira de ser, seus valores. Por sua vez, a comunidade em que a escola está inserida também tem sua própria cultura, expectativas em relação à escola. Portanto, temos de considerar as contradições que se apresentam dentro do contexto escolar, fruto dos conflitos desta sociedade capitalista.

A contradição dos diferentes contextos econômicos, políticos, científicos e sociais dificultam a compreensão das funções sociais da escola e a complexidade do processo educativo. É neste sentido que Sacristán (2000, p,48) diz que “o currículo antes de ser um objeto idealizado por qualquer teorização, se constitui em torno de problemas reais que se dão nas escolas, que os professores têm, que afetam os alunos e a sociedade em geral”.

Ora, ao considerar essa definição, podemos dizer que o currículo pode propiciar a interação dialógica entre a teoria e a prática, o senso comum e o conhecimento científico, respeitando as raízes culturais do aluno e instrumentalizando-o para conhecer outras culturas.

O mesmo autor define amiúde o currículo como o “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p.34). Portanto, a escola configura-se como um sistema social consolidado pelas condições concretas do currículo, num determinado momento histórico e dentro de um contexto cultural, para que produza cultura e não reproduza uma seleção de conteúdos culturais. A escola passa a ser expressão de uma

realidade complexa e contraditória em mudança. Por isso, o currículo deve ser estruturado considerando professores, alunos e todos os que trabalham na e para a escola, como sujeitos que vivem, convivem, criam e recriam a sua história.

Contudo, cabe aos professores a tarefa de integrar-se num processo de constante elaboração curricular, de investigação sobre sua própria prática, social e historicamente contextualizada, sobre as possibilidades abertas pela sociedade do conhecimento, propiciada pelo avanço das tecnologias, em que o mesmo torna-se valorizado, flexível e instável, tecnologias com as quais o aluno tem também a possibilidade de ser autor de sua própria história. Em suma, os professores têm o desafio de educar para e em uma realidade em transformação.

Severino (2001, p.71) acrescenta que a educação é “uma mediação criadora e transformadora da História”. Ela deve servir como instrumento mediante o qual as pessoas lutem para encontrar métodos de transformar a realidade. E ainda baseado em Antonio Gramsci, “a educação tem uma posição estratégica para a formação de intelectuais de outras classes, assim, a escola pode contraditoriamente atuar contra a hegemonia de uma classe social” (GRAMSCI *apud* SEVERINO, 2001, p. 79).

Educar significa oferecer aos cidadãos conhecimentos e habilidades para analisar o funcionamento da sociedade, criticar os modelos produtivos vigentes e as instituições, quando favorecem os grupos sociais mais privilegiados e não funcionam de maneira democrática, para, assim, poder intervir na estruturação de algumas instituições.

Devemos refletir sobre uma organização curricular e escolar que não sirva à lógica do mercado produtivo, que não trate alunos como clientes ou como consumidores, mas, sim, que sirva à vida, que considere alunos como sujeitos; uma educação entendida como um processo de construção social pelos sujeitos que a constituem, numa perspectiva crítica e emancipadora, dentro de uma práxis curricular.

Pensar nessa escola que considere os sujeitos nela inseridos, que esteja aberta a inovações, que possua ações e projetos para atender a toda a diversidade de alunos presentes na escola com qualidade, é pensar também na inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Sabemos que para esses alunos existem ritmos e tempos diferentes para aprender, como também os professores têm diversas maneiras de ensinar. Nesse processo de abertura a novos paradigmas educacionais que enfatizam a valorização das diferenças humanas, fica difícil considerar a existência de um currículo homogeneizador. Urge, então, vislumbrarmos nos projetos curriculares das escolas, por

exemplo, práticas pedagógicas que permitam “a coexistência do ensino individualizado com o ensino para a classe inteira” (HAMILTON, 1992b, p.35), como acontecia na sala de aula do século XVI.

No tocante à educação especial, vejo, nas escolas, que os alunos com necessidades especiais se sentem felizes, mas vejo também que ainda há muita dificuldade em adaptar o currículo e trabalhar com eles, por falta de material adequado para aluno e professor, acompanhamento de profissionais especializados, oferecendo suporte na sala de aula para o professor e até mesmo suporte para a família, pois as salas de aula ainda são muito lotadas e não há um acompanhamento devido para ambos.

A construção de conhecimentos e a interação entre o ensino e a aprendizagem devem respeitar as necessidades dos alunos e partir de suas experiências. Devem também dialogar com os contextos – a comunidade, o bairro, a cultura local – nos quais as práticas pedagógicas se desenvolvem e ganham significado.

Quantas histórias de vida de alunos e familiares chegam aos ouvidos de nós professores. Histórias constituídas de valores, crenças e ideologias que podem diferenciar das pessoas que compõem a escola e que podem explicar condutas individuais e comportamentos grupais expressos em determinadas ações, como, por exemplo, na indisciplina. Esses fatores também podem afetar o trabalho do professor e, assim, modificar o currículo e o ensino. Faz parte do contexto escolar, o trabalho com a diversidade cultural, as normas, os valores e as práticas. Esse conjunto molda e dá significado ao currículo.

Para que as práticas pedagógicas não fiquem apenas no papel e alcancem resultados efetivos e significativos as mudanças dependem do envolvimento de todos da escola e da contribuição da sociedade como um todo.

As pesquisas sobre o currículo devem colaborar e oferecer elementos para a reformulação das teorias educacionais, esclarecendo as práticas e tornando-as sintonizadas com a teoria, a fim de propiciarem uma melhora nas relações em sala de aula, o que refletir-se-á na vida dos alunos, de sua família e da comunidade.

A partir dessas pesquisas, mudanças podem ser introduzidas em instâncias superiores, no que diz respeito às orientações curriculares, propostas, parâmetros, porque refletirão na organização do ensino para a prática da sala de aula, esta hoje demarcada pela ambiguidade vivenciada entre a autonomia do professor e o rígido controle pedagógico, como veremos no capítulo seguinte.

4. A PROPOSTA CURRICULAR DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO A PARTIR DE 2008¹⁵

A carta é conteúdo obrigatório para um bimestre em Português. Em 2009, tive cinco alunos numa sala do 6º ano que liam com muita dificuldade; não escreviam, apenas copiavam. Todos com problemas graves de disciplina. Enquanto os demais trabalhavam na atividade proposta, coloquei os cinco em volta da minha mesa e pedi a eles que me falassem para quem e o que gostariam de escrever na carta. Cada um tinha uma história mais triste do que a outra; ouvimos mais do que escrevemos. Um deles disse-nos que queria escrever “Eu gosto da minha mãe.” Perguntei o porquê. Disse-me que morava com a avó, a mãe o tinha abandonado, aparecia raramente, mas mesmo assim gostava dela. Os alunos e eu, praticamente soletrando as palavras, ajudamos João a escrever uma carta de três linhas. (SOARES, 2011)

Quando no início do ano de 2008 tivemos efetivamente contato com as orientações curriculares para a discussão e realização dos planos de ensino, a sensação da maioria dos professores foi a mesma: indignação. Mais uma vez teríamos de seguir aquilo que já vem pronto; mais uma mudança válida apenas para esta gestão. Para outros, acomodação: vamos escrever e pronto.

E assim foi e está sendo o trabalho nas escolas para a maioria dos professores. Refiro-me às escolas, porque até 2010, para compor jornada de 25 aulas no ensino municipal, eu trabalhava em duas ou três escolas por dia, além da jornada na escola estadual no período noturno. Atividades obrigatórias cobradas pela coordenação, cobrança de resultados nas avaliações, sondagens que se tornam mais fáceis para que o número de alunos não ultrapasse níveis indesejáveis, número de alunos que chegam ao 6º ano com grandes dificuldades de leitura e escrita ou alunos “copistas” aumentando a cada ano, como a história que descrevo na epígrafe, justificando muitas vezes o seu comportamento não desejado pela equipe escolar; até mesmo os (pais) responsáveis que chegam à escola dizendo “eu não sei mais o que fazer com ele(a)”.

É nesse cenário que se estrutura a realidade que se apresenta em sala de aula: a ambiguidade entre o controle do que fazer, de como e o que ensinar, com o discurso da democratização do ensino e da autonomia do professor. Em contrapartida encontramos a diversidade da sala de aula, com alunos bons e interessados, alunos com necessidades especiais e outros com problemas sociais e emocionais graves.

¹⁵ Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>

Para levantar dados da detalhada proposta curricular implementada em toda a rede escolar do município de São Paulo percorro o caminho pelas instâncias federais e estaduais e a municipal que regem o sistema de ensino em nosso país, além da escola.

A instância Federal norteia a concepção pedagógica das escolas no país, com diretrizes curriculares gerais e parâmetros. Assim, o artigo 210, do Parágrafo 3 da Constituição da República Federativa do Brasil – 1988 no Capítulo III, versando sobre Educação, cultura e desporto indica a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados em 1998, constituem uma indicação de reorientação curricular em nível nacional, com propostas de trabalhos com temas transversais aos professores e a construção de referenciais comuns.

Uma vez que eles definiram padrões, a partir dessas linhas gerais de atuação, estados e municípios também definiram seu currículo com base nas diferenças e necessidades de cada região.

Considerando especificamente esse impacto, vê-se que se intensifica a “preocupação” com a “qualidade” da educação brasileira, em especial a paulistana, como podemos observar abaixo.

Com base no documento “Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão” publicado no Diário Oficial da cidade de São Paulo em 24 de fevereiro de 2005, a educação paulistana apresentava, na época duas, questões preocupantes: uma com relação à falta de vagas para crianças de 0 a 3 anos nos CEIs e outra relacionada à qualidade do ensino fundamental do Brasil baseado em dados das avaliações do Saeb e PISA, os quais demonstraram índices insatisfatórios: quadragésimo lugar dentre 40 países avaliados. Somos o “lixo”?

Com o propósito de reverter esse quadro, o documento propõe uma “visão renovada e holística do processo ensino/aprendizagem” (SP, 2005, p.7) implantando um gerenciamento estratégico eficiente. Inicia-se, então, um processo específico de implementação das propostas de intervenção na didática e no currículo das escolas no município de São Paulo.

No mesmo ano, a Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo (SMESP) publicou a Portaria 6328/05 - SME que instituiu, para o ano de 2006, o Programa "Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal" nas Escolas Municipais de Ensino

Fundamental - EMEFs - e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs.

Esse programa foi concebido e organizado com base em estudos diagnósticos realizados nas escolas da rede em 2004. Os dados revelaram que 30% dos alunos que cursavam o 3º ano do ciclo I não tinham competência escrita, isto é, não escreviam convencionalmente; apontou-se, ademais, que havia alunos concluintes do 1º ano do Ciclo I sem os conhecimentos mínimos necessários de leitura e escrita.

A mesma portaria definiu um conjunto de ações para a implementação do Programa, cujas principais referem-se à formação e acompanhamento da equipe gestora e pedagógica das escolas para elaboração de planos mais eficientes; à criação de um sistema de avaliação do aproveitamento escolar dos alunos, com o objetivo de orientar as políticas e recursos da SME em direção à melhoria na qualidade do ensino; e à produção de “cadernos” referenciais de orientação didática aos professores e de material pedagógico para sua formação.

O caminho indicado por esse documento era, enfim, atuar na didática e investir nos anos inicial e final do Ciclo I e no Ciclo II e, ao mesmo tempo, implementar, acompanhar e avaliar o processo.

No mesmo ano, a SMESP publicou a Proposta de Formação DOT 2005, apresentando o Programa Gestão Pedagógica – Aprendizagem na escola: ponto de chegada e de partida, cujo eixo comum era o da gestão pedagógica.

Para criar condições de implementação do currículo, com suas metas e princípios estabelecidos pelas orientações curriculares gerais e dos projetos pedagógicos das unidades, a Secretaria Municipal do Estado de São Paulo investiu na formação dos quadros de profissionais da Rede, gestores das unidades e gestores dos órgãos regionais da Diretoria Regional de Ensino (DRE).

Ao longo dos últimos anos, intensificaram o investimento na formação do coordenador pedagógico, com o objetivo de fortalecer seu papel de formador e de gestor do currículo. Na prática, definiu-se que é papel do coordenador pedagógico acompanhar e cobrar a inserção da proposta prescritiva em todos os seus passos: cadernos de apoio e aprendizagem, avaliações internas, dentre elas as sondagens realizadas no início dos semestres para avaliar a leitura e interpretação de texto, estabelecimento de rotinas, principalmente nas disciplinas de Português e Matemática.

Também foi prescrito que as ações de “capacitação” para implementação da proposta realizar-se-iam nas unidades educacionais, potencializando as horas de

trabalho coletivo dos professores, que se tornou espaço de gestão pedagógica, com Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que prevê 40 horas de trabalho semanais, das quais 15 horas são dedicadas ao aperfeiçoamento docente e à preparação das aulas, sendo 8 horas coletivas.

No entanto, as horas coletivas demonstraram-se suficientes para a formação necessária do professor, pois somente a leitura de fragmentos de textos e a discussão rápida não permitem a apreensão do sentido do texto, da teoria envolvida. Além disso, não são todos os professores que participam desse momento por terem jornadas¹⁶ de trabalho diferentes da dos demais. Assim, a formação não acontece, e o trabalho coletivo da escola fica restrito às reuniões pedagógicas ou ao interesse e comprometimento do professor com o trabalho pedagógico da escola.

A proposta apresenta algumas contradições em seu texto, no que diz respeito à construção do programa. Ela formalizava o seu propósito, mas atenua seu sentido quando diz “buscando juntos soluções para os problemas da escola”, “dar voz e vez aos integrantes, seus projetos, demandas e ideias” (SME/DOT, 2005, p.10). Percebe-se que o documento tem a intenção de reverter a ideia de que a proposta não é vertical, “de cima para baixo” e que, ao reconhecer seus integrantes, projetos, idéias, procura resgatar a identidade da escola com “autonomia”.

Os cadernos a que nos referimos para a implementação da proposta na época foram distribuídos à escola e ao professor dependendo da sua área de atuação, são eles:

¹⁶ A Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007 em seu Art. 15. Dispõe sobre as Jornadas Básicas e Especiais de Trabalho do Docente que correspondem a:

I - Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais: 25 (vinte e cinco) horas em regência de turma e 5 (cinco) horas atividade semanais;

II - Jornada Básica do Docente: 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais, correspondendo a 180 (cento e oitenta) horas aula mensais;

III - Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais;

IV - Jornada Especial de Trabalho Excedente e Jornada Especial de Horas Aula Excedentes:

a) até o limite de 110 (cento e dez) horas aula mensais, quando o Professor estiver submetido à Jornada Especial Integral de Formação;

b) até o limite de 170 (cento e setenta) horas aula mensais, quando o Professor estiver submetido à Jornada Básica do Docente;

V - Jornada Especial de Trabalho Excedente para o titular de cargo de Professor de Educação Infantil: até o limite de 30 (trinta) horas excedentes mensais;

VI - Jornada Especial de Hora Trabalho Excedente: até o limite de 30 (trinta) horas excedentes mensais;

VII - Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais: quando no exercício de cargo de provimento em comissão e prestação de serviços técnico-educacionais.

Disponível

em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Legislação/LeiMunicipal14660.pdf>. Acesso em: 14 set. 2011.

- Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I
- Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais - Educação Especial
- Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil
- Orientações Didáticas: alfabetização e letramento - EJA e MOVA - Educação de Jovens e Adultos / MOVA
- Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos - EJA – Educação de Jovens e Adultos
- Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - Educação Étnico-Racial
- Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental II: ciclo II – Artes, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa.

Esses cadernos servem de base para a elaboração dos planos de ensino de cada componente curricular.

Outros cadernos sobre os projetos e guia de planejamento e orientações didáticas para o professor, como por exemplo, o “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental”, de 2006, somente as escolas receberam, o que pode comprometer a implementação da proposta, uma vez que ficará dependente do interesse do professor pelo material. O documento oficial atesta que o objetivo do material é “auxiliar a escola a planejar a ação para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação” (SME/DOT, 2006, p.5); por isso, há cronogramas, textos prescritivos, indicando como fazer para desenvolver habilidades com os alunos, como trabalhar leituras e como avaliar.

O conteúdo desses cadernos tem um caráter instrumental, já que não procuram estabelecer um diálogo sobre as teorias de produção do saber e a prática, nem compartilhar dificuldades e resultados. Em vez disso, a ênfase neste caderno é colocada sob o professor, em “como fazer”, como desenvolver as habilidades nos alunos. Por um lado, isso é interessante para aquele que não sabe ainda trabalhar com tais habilidades,

pois o objetivo do processo ensino e aprendizagem está em desenvolvê-las. A escola deve, portanto, ensinar a comparar, classificar, identificar, descrever, opinar, dentre outras habilidades. O que difere da educação tecnicista é que os objetivos estavam nos conteúdos. Mas, agora, os conteúdos são instrumentos para o desenvolvimento das habilidades.

Além disso, pautou-se que a dinâmica da aula deve ser diferente: dever haver a programação, o preparo; mas há que se prever que, às vezes, há situações inusitadas, o que faz a aula ser imprevisível. Ilustra bem esse tipo de dinâmica o seguinte caso: a quantidade de exercícios para cada atividade exige do professor e dos alunos rapidez na realização dos mesmos. Trabalhar com o conteúdo, dessa forma, não condiz com o que se espera da prática pedagógica, pois o conteúdo deve ser aprofundado à medida que se faz necessário.

Metaforicamente, pode-se dizer que a sala de aula não pode ser um barco à deriva, sujeito ao soprar dos ventos sem um porto para chegar, tampouco sem ter rota traçada, sem poder desviar de alguma tempestade que lhe apanhe pelo caminho. Se ficarmos presos às amarras, não damos espaço para que o aluno questione, relacione, discuta, aplique, identifique, descreva e tantos outros verbos que, enquanto professores, temos de vivenciar quando se trata de competências e habilidades.

Segundo Picollo¹⁷, “uma aula interdisciplinar você sabe como e quando começa, mas não quando termina”. A aula interdisciplinar conduz professor e aluno a um tempo kairótico e não cronológico¹⁸.

Podemos observar que esse modelo investe na capacitação e no monitoramento das práticas, em especial as dos professores e das escolas. Ao estabelecer expectativas comuns a todas as unidades escolares e prescrever o que se deve ensinar, sem ao menos respeitar as diferenças sociais, emocionais e individuais dos alunos, sem atingir a autonomia dos professores, que muitas vezes, por sua experiência profissional, tem seu próprio estilo de desenvolver e trabalhar com os alunos, no mínimo nega-se os processos de aprendizagens e de formação desenvolvidos pelas teorias ao longo da história.

¹⁷ Anotação do memorial de aula (2009). Prof. Dr. Cláudio Picollo, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI), ministra aulas de Inglês na PUC/SP.

¹⁸ Segundo Queluz (2000, p.132), *cronos* é o tempo vivido cronologicamente pela passagem dos anos, dos meses, dos dias, das horas, dos minutos e dos segundos, tempo quantitativo, marcado pelo relógio, pela rotina, pela monotonia, pelo tempo tarefeiro. E *kairós* é o tempo vivido para a criação, de valor qualitativo, para a significação, para o aprender.

No ano passado, uma aluna do 6º ano chegou até mim e disse que faltaria no dia seguinte para ir ao Fórum, a fim de decidir com quem ela ficaria. Achei estranho e perguntei: como assim, com quem você vai ficar? Ela contou-me sua história. Foi criada pela tia até os 7 anos de idade, mas, quando voltou para a casa dos pais, começou a ser violentada pelo pai, com o consentimento da mãe, até que o denunciou no começo daquele ano. Contou-me detalhes, sem alterar a voz, sofrer ou chorar, sobre a violência que sofria e perguntou-me se eu acreditava nela. Na hora não sabia o que responder, pois pensava: por qual motivo ela perguntaria se eu acreditava nela? Será que era verdade aquela história ou seria sua imaginação? Não, não poderia ser. Perguntei se estava com acompanhamento psicológico e quis saber por que eu tinha que acreditar que aquela história era verdadeira, se as autoridades tinham como comprovar a veracidade dos fatos, inclusive fazendo exames físicos e psicológicos. Ela, então, me disse-me que haviam realizado os procedimentos, tendo sido comprovado o fato, só que os pais desmentem. Hoje o pai está preso, ela mora com os tios porque se sente segura, mas está ameaçada de morte. Na ocasião, aconselhei-a ser muito sincera em todas as reuniões que tivesse de comparecer, e que sempre que quisesse conversar eu estaria à disposição.

Ora, naquela aula, eu havia programado trabalhar o conteúdo do Caderno de Apoio e Aprendizagem referente a “cartas de reclamação”, mas me senti mal, pois passei a considerar: o que aquele conteúdo significaria para aquela menina? Como ela poderia se concentrar para fazer o exercício que seria proposto tendo de lidar com um problema dessa natureza? Que sentido tinha a minha ação para com os alunos? E esse conteúdo? Embora já tivesse trabalhado algumas habilidades indicadas no caderno, olhava para cada um deles procurando respostas. Senti-me um “lixo”.

Terminado o horário das aulas, dirigi-me à coordenadora para falar sobre a angústia que vivi naquele momento, e também saber se a história era verdadeira, avaliar o como proceder com a menina, se poderíamos fazer algo por ela etc. A coordenadora confirmou a história da aluna. Disse-me que a menina estava tendo acompanhamento psicológico, que era muito esclarecida e que tratava com naturalidade sua situação, mas que o conteúdo tinha de ser estudado.

Além do trabalho com os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, a SME instituiu outra meta, é a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular. Pela proposta, ou melhor, no plano do que se espera da escola ideal, a inclusão deveria promover mudanças nas atitudes e nas práticas, tanto no âmbito

político quanto no administrativo e pedagógico, mas o que se vê realmente nas escolas é que poucas são as mudanças para esses alunos, nos levando a concluir que há inclusão apenas no que diz respeito à socialização dos meninos, mas faltam recursos humanos e materiais, além de formação dos envolvidos na escola, para saber trabalhar com os alunos especiais. Nas palavras da proposta, a escola deve ser sentida **de todos e para todos** (SME/DOT, 2005, p.5, grifo nosso). Ora, ela o é; resta termos condições satisfatórias para que, dentro da própria escola, não ocorra a exclusão de alguns alunos pelo trabalho homogeneizado que a proposta define.

Outra meta a ser alcançada por SME, diz respeito à valorização dos profissionais da educação, aumentando os vencimentos (gratificações). É natural, hoje, sabermos que os salários dos professores tornam-se cada vez mais baixos a cada ano por não haver aumentos de acordo com o que é devido, implantou-se, então, a Gratificação por Desempenho Escolar (GDE) para **profissionais que cumprem as obrigações da melhor forma, faltando menos** (SME/DOT, 2005, p.7, grifo nosso) e pela obtenção de resultados nas avaliações dos alunos.

4.1. As avaliações externas

A cobrança por resultados e o controle sobre o que ensinar é justificado pelo sistema de avaliação implantado pela proposta.

O sistema de avaliação nas escolas tem se alterado desde a sua primeira publicação em 2005, pela Lei nº 14.063, que instituiu o Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal.

Em 2007, a SME publicou as matrizes de referência para avaliação do rendimento escolar - Prova São Paulo. Essa prova utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos ao término do segundo e quarto anos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, em todas as áreas curriculares, alternando ano a ano a periodicidade das áreas.

Para coletar informações e dados sobre as condições intra e extra-escolares são realizados diferentes questionários: do aluno, do professor, do diretor, dos coordenadores, dos supervisores e da escola.

As Matrizes de Referência servem de referência para avaliação dos alunos ao término do segundo e quarto anos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental.

São investigados dados socioeconômicos dos alunos e de suas famílias; dos professores, sua formação, prática docente e condições de ensino; dos coordenadores pedagógicos, sua formação, prática profissional e condições de trabalho; dos diretores, sua formação, práticas de gestão e condições de trabalho; dos supervisores, sua formação, práticas e condições de trabalho para uma melhor caracterização dos fatores que podem interferir no desempenho do aluno.

Além de o aluno receber em casa os resultados de sua prova, a escola também os recebe, para poder verificar o desempenho dos alunos e trabalhar os pontos específicos do currículo.

A identificação dos conteúdos ou objetos de conhecimento das áreas de Língua Portuguesa e Matemática serviram para a construção da Matriz de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar.

Há indicação de que os professores devam trabalhar o seu plano de ensino a partir dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação pela Prova São Paulo. Essas provas são elaboradas a partir das orientações curriculares. Nos próprios termos do documento, vê-se que o aluno é avaliado **a partir do que foi descrito como fundamental para que ele aprenda** a cada ano do ciclo (SME, 2007, p. 8, grifo nosso).

Com o objetivo de garantir o cumprimento das metas e traduzi-las em indicadores de qualidade, outra avaliação externa a que os alunos estão sendo submetidos a partir deste ano de 2011 é a Prova da Cidade, instituída pela Portaria nº 1.628 de 14 de março de 2011.

A Prova da Cidade é baseada nas expectativas de aprendizagem trabalhadas nos Cadernos de Apoio e Aprendizagem (CAAs) desde que estes foram inseridos no início de 2010. Somente as disciplinas de Português e Matemática os receberam. A aplicação no primeiro bimestre foi realizada em dois dias, um para Português e outro para Matemática. A equipe pedagógica mobilizou a escola toda para que nada dificultasse a sua aplicação.

A correção foi feita pelos próprios professores da escola e os resultados foram encaminhados à Diretoria de Ensino para posterior comparação entre as escolas. Tal comparação é fruto da competição que se instaurou nesta sociedade do conhecimento, em que a busca por resultados sobre o desempenho escolar do aluno, tanto em escolas públicas quanto em privadas, é acirrada. Cabe, então, perguntar: para que estamos

formando os alunos? Para fazerem provas, para competirem entre si ou para a vida? E nós professores? Será que serei considerada boa ou má professora somente pelos resultados medidos a partir das notas que meus alunos obtiverem nas avaliações externas? É indicação que se realize também um levantamento sobre os erros e os acertos de cada aluno para cada questão, comparando-os, depois, às expectativas de aprendizagem. A partir de então, os professores de Português e de Matemática têm de trabalhar a correção, explicação e revisão da prova com os alunos, para que, nas próximas, eles não repitam os mesmos erros.

O atual sistema cerca a escola e os professores, ao associar o currículo com as avaliações e ao definir como se deve trabalhar para alcançar as metas desejáveis e avaliáveis de forma clara.

4.2. A formação do professor

A formação do professor seja ela inicial ou continuada, em órgãos públicos ou particulares, deveria ser de fundamental relevância para as políticas públicas nacionais, se visamos melhorias na educação básica, mas não é.

Pensando na formação continuada do professor para além da capacitação nas escolas pelo coordenador pedagógico ou em encontros semestrais de formação, a Prefeitura do município de São Paulo promoveu um curso na Diretoria de Ensino para professores de Língua Portuguesa e Matemática, especificamente, como possibilidade da real implementação da proposta em questão.

Em 19 de março deste ano de 2011, a SME publicou a Portaria nº 1.710. Em seu artigo 1º convocava os professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II das escolas municipais de ensino fundamental da rede municipal de educação para participar do Curso de Formação – Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Nos termos da portaria, o objetivo era atender as diretrizes dos programas Orientações Curriculares: Proposições de Expectativas de Aprendizagem e o Ler e Escrever: prioridade na escola municipal. Em foco estava a intenção de investir na formação dos professores de Língua Portuguesa para permanente reflexão sobre a qualidade das situações de aprendizagem oferecidas aos alunos, e contribuir para a organização do planejamento, bem como nas **intervenções didáticas** (grifo nosso) que

apóiem o ensino na área de Língua Portuguesa a fim de **alcançar as metas** (grifo nosso) de aprendizagens propostas pela SME.

Na escola, conversamos e, como não houve interesse das demais professoras em participar desta formação, fui aos encontros. Foram quatro, com duração de quatro horas cada.

No início, o formador enfatizou a rica oportunidade que tínhamos para debater questões da sala de aula, a prática, a ação do professor para, então, chegar ao ponto em virtude do qual tínhamos sido convocados: a implementação dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem.

Na primeira metade do primeiro encontro foi feita uma avaliação dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem. Selecionei em minhas anotações, além dos aspectos positivos e negativos, algumas falas dos professores em relação ao que era abordado.

Em relação aos aspectos positivos, os professores levantaram que os CAAs complementaram positivamente o trabalho em sala de aula, no que diz respeito principalmente à redução de fotocópias; que facilitaram o trabalho e a organização por gêneros e a articulação com as expectativas de aprendizagens; que ajudaram a entender como pode ser o trabalho, considerando a noção de sequência didática; que dinamizaram as aulas, favorecendo a pesquisa e o uso dos DVDs; que possibilitaram a troca de experiências entre os alunos; que favoreceram a interação dos alunos com os textos; que ajudaram no trabalho com gêneros previstos para cada ano; possibilitaram outro olhar para os gêneros, numa perspectiva diferente da do livro didático; por fim, que consolidaram a importância de enfatizar a leitura e a escrita como práticas articuladas.

Os aspectos negativos relacionaram-se ao tempo de duração das atividades, em sala de aula, pois as sequências são muito longas e torna o trabalho cansativo; à chegada tardia do material, o que dificultou relacioná-lo com o planejamento; à dificuldade de trabalhar com determinados gêneros; à dificuldade de conscientizar os alunos de trazerem os Cadernos de Apoio às aulas; aos alunos não terem “bagagem” necessária nem os pré-requisitos adequados para se trabalhar com o material; a adequar o material aos saberes dos alunos; ao tempo de formação do professor e à falta de formação na escola sobre uso do material; a não ter recebido todos os Cadernos (de todos os anos) para entender a proposta do material na íntegra; ao trabalho com produção de conto, que foi uma dificuldade; e à temática de alguns textos e vídeos, que é muito distante da realidade dos alunos. Embora seja do conhecimento do professor que os CAAs teriam

de ser trabalhados desde o primeiro bimestre, a chegada tardia do material causou certo desconforto aos professores, pois a cobrança nas avaliações externas seriam referentes à programação completa do material.

É bem verdade que se pode observar algumas contradições nos relatos, como, por exemplo: ao mesmo tempo em que o material dinamiza o trabalho, os professores também o consideram cansativo; quanto à articulação da expectativa com os gêneros, fica clara a facilidade que o material ofereceu, pois o trabalho está pronto: no caderno do professor tem a atividade, sua expectativa e como trabalhar.

Discutiu-se também como poderíamos superar as dificuldades relatadas, para que o material pudesse ser acessível tanto aos professores quanto aos alunos.

No intervalo, porém, ao rever várias professoras com as quais já tive a oportunidade de trabalhar em outras escolas, a conversa em relação à aplicação do CAA mudou. Poucas não faziam uso dele até ano passado, porque achavam uma desconsideração ao trabalho do professor, postura que alterou devido à prova da Cidade realizada a cada bimestre, baseada nas expectativas de aprendizagem inseridas nos CAAs; muitas faziam uso esporadicamente, não utilizavam a sequência proposta, apenas alguns textos e exercícios; outras, por comodismo e por serem muito cobradas pela coordenação, seguiam todo o caderno.

Essas impressões podem revelar que a formação tradicional ainda pode refletir na sala de aula. Em outro trabalho dessa natureza poderíamos discutir a relação desses professores com as teorias da educação, suas escolhas e seus princípios.

Após o intervalo, houve a apresentação da proposta do curso, cujo título era a “Implementação dos cadernos de apoio e aprendizagem de Língua Portuguesa”, com o objetivo de refletir sobre a organização da rotina de trabalho, articulando o CAA, o livro didático e os projetos da escola. Além disso, a pauta consistia em discutir como as expectativas de aprendizagem estavam organizadas, o que era possível esperar dos CAAs e como desenvolver um trabalho articulado com o Professor Orientador de Informática educativa (POIE) e o Orientador de Sala de Leitura (OSL). Essa era a direção a ser tomada.

As falas do formador vão no sentido de que o CAA seja apoio para o professor, garantindo sua autonomia, e não o professor ser o apoio do CAA. Ressaltou-se, ainda, que é preciso readequar a escola para atender as necessidades que são exigidas hoje no mundo contemporâneo e não adequar apenas para o CAA e para as provas externas. Em

vista disso, não é difícil perceber que vivemos em eterna contradição: o discurso é um, mas a prática tem de ser outra.

Mais uma vez a palavra “autonomia” aparece em destaque nas falas do formador, assim como nas orientações curriculares. Ferreira N. (2011, p.12) adverte ser este mais um “slogan pedagógico” no cenário educacional; por isso, convém discutir o termo, não com a intenção de esgotá-lo, mas com a de compreender seu sentido na educação.

Ferreira A. (1988) apresenta vários significados para a palavra autonomia dependendo do contexto que ela representar. Para o autor, o termo significa:

1. Faculdade de se governar por si mesmo. 2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias. 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual. 4. Distância máxima que um veículo, um avião ou um navio pode percorrer sem se reabastecer de combustível. 5. Ét. Propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta. (FERREIRA A., 1988, p.74)

A partir desses significados, podemos nos apropriar do terceiro sentido para dizer que compreender autonomia em educação é poder ter liberdade, independência. Ora, considerando que há fatores que interferem no processo de aprendizagem, educar implica a possibilidade de reflexão, que deve ser livre e autônoma, sem limites. A própria Constituição Federal e a LDB propõem formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e até mesmo seres reflexivos; no entanto, o trabalho escolar vem cercado de limites. Silva (2008) acrescenta que

O caráter prescritivo que define a priori os objetivos e o sentido da formação limita, no indivíduo, a possibilidade de autodeterminação, o que faz com que a autonomia e a liberdade, condições imprescindíveis para que a formação ocorra, estejam presentes apenas de forma parcial e sujeitas ao controle. (SILVA, 2008, p. 24)

Fala-se em autonomia financeira, administrativa e pedagógica nas escolas, mas gestores e professores sentem as limitações dessa autonomia, com a imposição de orientações definidas a serem seguidas, inclusive com a adoção de apostilas, livros e a maneira como utilizá-los. Assim, viabilizar a autonomia implica negar alguns fatores externos que podem interferir no seu processo, como a mudança de legislação, as avaliações internas e externas, os aspectos culturais, econômicos e políticos e a tecnologia.

Portanto, a autonomia tem os seus limites impostos pelas relações de forças presentes nesta sociedade que é regida por interesses econômicos e políticos.

Freire (1997), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, não define autonomia, mas podemos inferir que, para ele, autonomia seria a capacidade e a liberdade do aluno de construir e reconstruir o que lhe é ensinado. Além disso, o autor atribui importância ao papel do professor, na medida em que este não é o que transmite conhecimento, mas aquele que cria possibilidades para que o aluno produza ou construa seu próprio conhecimento, respeitando, assim, sua própria identidade. Sua visão crítica de autonomia, nesse sentido, visa à transformação social, à liberdade de pensar e agir para tornar-se autor do próprio mundo.

Os estilos diferentes de aprendizagens e as estratégias preferidas pelos professores em sala de aula parecem ser ignorados, uma vez que a autonomia do professor parece girar em torno do seu empenho em controlar o aluno, para que todos os passos previamente planejados sejam seguidos. Contudo, penso que o que garante a autonomia do professor e do aluno é ambos criarem e desenvolverem atividades, projetos que lhes interessem e tenham significado, sem serem desprovidos de conteúdo, mas, antes, com uma maneira ressignificada de trabalhar. Ao sair do curso, talvez não fosse somente eu que tivera a mesma sensação de estarmos sendo expropriados de nossos conhecimentos pedagógicos.

De volta ao relato do curso de formação, os demais encontros tiveram temas específicos da área de Português: produção de textos, leitura, diferentes gêneros e sua inserção na sala de aula, mas todos a partir das indicações dos CAAs.

É mister considerar que a formação torna-se incompleta quando não atinge todos os professores da escola, não só os de Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, mesmo depois da formação, tive a oportunidade de conversar sobre o que aconteceu no curso somente no horário do intervalo e não com todas as professoras. Também devemos considerar que o meu olhar, o que consegui absorver dos encontros, por mais que eu tenha anotado e repassado o material que foi fornecido, não é o mesmo de outro professor, pois meus referenciais, minha ação, meus projetos, minha formação, meus limites diferem dos demais.

O discurso, tanto na formação quanto nas indicações oficiais, é para que o coletivo dos professores conheça os CAAs, bem como que haja articulação e integração das áreas; mas, no espaço escolar, não há tempo para a divulgação e apropriação do

material. E mais: na escola não há exemplares suficientes do material, nem para os professores de Português e Matemática muito menos para os demais.

Oportunizar discussões para revisar e investigar a nossa área de conhecimento é essencial, mas não suficiente para o processo de formação. Fazenda (1991, p.63) alerta que, sem ter “(...) oportunidade de pesquisar-se a si mesmo, necessariamente não poderá projetar seu próprio trabalho, avaliar seu desempenho e contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos.”

Essa deveria ser a pauta de nossos encontros, das formações conduzidas pelos coordenadores das escolas, que deveriam propor a seus professores o processo de vivenciar a sua formação em todas as dimensões, ontológica, epistemológica e praxiológica, inclusive a compreensão da dimensão política e econômica neoliberal que prescrevem as mudanças curriculares que atingem as escolas.

Mizukami (2002, p. 12) compartilha a ideia de que a formação do professor, no contexto atual, não se limita ao modelo da racionalidade técnica de estudos de conteúdos e de técnicas de transmissão, já que em cursos de formação inicial ou em cursos de curta duração, conhecidos como reciclagem ou capacitação, a concepção é a de que o conhecimento do professor deve ser transmitido ao aluno. Tal modelo de formação sucumbe ao cotidiano da sala de aula, pois o professor defronta-se com diversas situações, com a complexidade dos fenômenos educativos, que não são trabalhados em cursos.

A autora (idem, p. 15) apresenta a ideia de formação docente num processo *continuum*, por meio da racionalidade prática, com base na realidade e sob um modelo reflexivo e artístico. O professor constrói seu conhecimento de forma "idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica". Essa ideia possibilita ao professor estabelecer um fio condutor que, pela reflexão, intuição, emoção e paixão, possa dar sentido, significado e equilíbrio ao longo de sua formação inicial e continuada, aliada às suas experiências de vida. Desse modo, é possível construir sua própria prática de forma reflexiva.

No início deste ano de 2011, houve a eleição para professor coordenador de sala. Sempre tive uma ótima relação com um 8º ano¹⁹, pois em sua maioria são alunos muito falantes, mas muito criativos e interessados. Achava que teria muitos votos naquela sala de aula, mas não: ganhou o professor de História. Fiquei decepcionada, mas,

¹⁹ É com esta sala que eu e a professora de Artes estamos desenvolvendo um projeto, enfocando a elaboração de uma peça sobre “bullying” – tema escolhido pelos próprios alunos.

considerando que o trabalho docente não se esgota na sala de aula, ao voltar para casa, refleti sobre o caso.

No dia seguinte, cheguei até os alunos brincando, dizendo que haviam me traído etc. e perguntei o porquê daquela escolha do coordenador. Para minha surpresa, a resposta foi que eu era muito legal, uma ótima professora, mas era muito exigente, responsável e que para professora coordenadora não serviria, pois eles queriam alguém que não os cobrassem tanto.

Na mesma hora, pensei: será que estou errada? Se sim, estou errando em quê? Será que, de fato, sou exigente demais? Quais valores permeiam a relação professor/aluno? Saí aquele dia com muitos questionamentos a respeito da profissão docente, da interação e da dinâmica da sala de aula, da relação professor-aluno.

Conversei com alguns professores e também com minha colega da Pós-Graduação, os quais diziam que a atitude em questão era esperada, em vista da idade que as crianças têm. Então, tive apenas uma certeza: a de que não somos professores; de que nos construímos professores nas diversas experiências cotidianas, nas escutas, nas falas, em nossos estudos, na possibilidade de rever nossa ação didática e, principalmente, na possibilidade de rever nossas certezas.

A partir do exercício da humildade perante o conhecimento das teorias, da possibilidade de elaborar perguntas sobre a minha ação envolvendo a sala de aula, sobre a minha vida e sobre a relação com o outro e com o mundo, inicio um processo de formação/transformação, pois sou ao mesmo tempo eu-pessoa, eu-professor e eu-pesquisador.

Formar, nessa dimensão, é perceber o movimento que a vida pessoal e profissional assume; é dar sentido à pesquisa que nasce, quando adentramos a sala de aula. Por isso Fazenda (2006) esclarece:

O pesquisador que denominamos interdisciplinar precisa antes de mais nada embebedar-se de conhecimento – sem isso será incapaz de habitar o interior das escolas descobrindo seus segredos. Sem esse preliminar exercício será impossível sentir o pulsar da vida de uma sala de aula, muito menos ensaiar respostas quanto impossível formular perguntas. (FAZENDA, 2006, p. 6)

Percebemos que o rigor científico é imprescindível tanto para a pesquisa quanto para o que se mostra no cotidiano escolar. Somente com esse rigor é que conseguimos ter autonomia para olhar a sala de aula em outra dimensão.

Quando Ferreira N. (2011) discute o conceito de autonomia, relaciona-o à prática pedagógica, à ação didática e, por isso, avalia a sua ação no processo de formação para a autonomia dos futuros professores, e o faz com o depoimento de uma aluna:

O curso ensina a olhar o outro, a buscar o equilíbrio entre o pessoal e o profissional e não apresenta respostas prontas, mas o caminho para superar os desafios, pois conduz à formação para a autonomia. (ROSA, apud. FERREIRA N., 2011, p. 45)

Podemos perceber que a formação vivenciada nesse curso de Pedagogia referido acima tem como fundamento os princípios da coerência, do desapego, da humildade, do respeito e da espera escritos e vivenciados por Fazenda (2002a); princípios necessários para a formação, para o que vivenciamos muitas vezes nos obstáculos, em acontecimentos na sala de aula; são princípios para a vida.

A formação do professor, a atitude do pesquisador diante de sua pesquisa e do professor diante de seus alunos, diante do conhecimento e diante de si mesmo deve ter como referência tais princípios. Fazenda (2005, p. 123) destaca que “um educador que se aninha nessa forma de investigar interdisciplinarmente nunca mais abandona a pesquisa, ela acaba fazendo parte de sua vida pessoal e profissional”.

Essa dimensão deve permear tanto a formação inicial quanto a continuada de professores, para que possam duvidar de sua prática e para que se sintam responsáveis pela formação global do aluno; não apenas que ela seja informativa, mas que permita também trabalhar os conteúdos com mobilidade, a fim de atender as diversas situações da sala de aula e da realidade escolar.

Lecionava no período noturno, quando certo dia a escola recebeu um telefonema da dona de um comércio que pediu para falar com a diretora. Ela reclamava da escola, porque sua contratada, que frequentava o Ensino Médio, não sabia fazer contas. Era uma situação inusitada, pois estávamos acostumados a cobranças de ordem superior por resultados, mas, exceto isso, nem mesmos os pais cobram da escola a formação de seus filhos. A culpa pelo mau desempenho de alunos ou é da desestrutura familiar ou do próprio aluno, por motivos diversos; ninguém, portanto, jamais esperava dar esse tipo de satisfação ao mercado de trabalho.

No mesmo momento, foi levantada a vida escolar da aluna. Ela era faltosa e com notas baixas, porque, segundo os professores, não entregava as avaliações e não tinha feito a recuperação paralela.

Na época, fora um alívio para todos, afinal, a culpa pelo mau desempenho no serviço era da aluna e não dos professores ou da escola. Mas a equipe não se preocupou em fazer uma reflexão mais apurada para, talvez, identificar em sua vida escolar as falhas da escola, os problemas pessoais ou familiares que a aluna possa ter enfrentado sozinha e que repercutiram no seu desempenho ou na própria vida da aluna.

Sabemos que a escola e os professores enfrentam problemas que interferem no processo ensino-aprendizagem: grande número de alunos nas salas de aula, recuperações que não conseguem sanar dificuldades dos alunos por serem insuficientes e mal preparadas, professores desmotivados por baixos salários e que procuram trabalho em outras escolas para conseguir uma renda melhor, falta de recursos, desmobilização coletiva de professores e gestores para reivindicar, enquanto classe trabalhadora, direitos, valorização da profissão, melhores condições de trabalho e uma educação mais democrática, dentre outros.

Que papel então o professor e a escola devem assumir neste modelo de educação contemporânea?

Não cabe mais o papel de transmissor de conteúdos, repetindo a cada ano as mesmas técnicas para os mesmos conteúdos; cabe-lhe, sim, o papel de facilitador de competências e habilidades para que os alunos possam desenvolver a capacidade de buscar o conhecimento, de aprender a aprender conforme o contexto.

O caminho é encontrar equilíbrio entre o preparo e a programação das aulas para que o professor e o aluno tenham tempo para elaborar perguntas e construir respostas; saber quais recursos terá disponível para atingir os objetivos que pretende alcançar com aqueles que são ótimos alunos, com os portadores de necessidades especiais e com os que possuem limitações, sejam elas quais forem.

O papel do educador, para Fazenda (2011, p.80), é “o de acompanhar o aluno, de modo que ambos vivessem a comunicação educacional como uma intersubjetividade, atitude esta que iria possibilitando a troca contínua de experiências”. Dessa forma, o aluno poderá recuperar o seu papel de agente de transformação no mundo, partindo de sua realidade.

A partir dos documentos legais e das minhas experiências e impressões ao longo desses anos, pude observar que todas as ações, planos e orientações que a tal proposta

curricular apresenta estão ancorados nas competências propostas pela OCDE. Há uma preocupação grande em alcançar metas, com a inclusão digital, com as competências leitora e escritora, com o ensino de matemática. Nesse ínterim, as avaliações internas e externas, tanto para o Ciclo I quanto para o Ciclo II, estão de acordo com as exigências do PISA.

Podemos dizer que os textos apresentados pela proposta são ricos em nuances e justificativas para a sua implementação. Porém, mesmo afirmando que houve a participação de professores (grupos de referências) na sua construção, o projeto da Secretaria Municipal de São Paulo se configura uma detalhada proposta que prescreve como, quando e o que ensinar atrelada às avaliações, incidindo nos passos e procedimentos diários do professor em sala de aula.

Na prática, desconsideram-se os conhecimentos e saberes que o professor adquiriu com sua experiência profissional e até mesmo acadêmica, colocando-o na condição de executor das metas governamentais.

Outra questão importante é a remuneração dos professores atrelada a sua capacidade de alcançar metas de ensino – uma remuneração variável por avaliações internas e externas, e adotada por uma política de bônus, o que acarreta interferência no rendimento financeiro de professores e gestores.

Com efeito, a preocupação crescente com a qualidade da educação tem levado o governo a criar mecanismos de incentivo e cobranças crescentes de metas e resultados de professores e gestores educacionais. Há um discurso bastante difundido de que a experiência do setor privado deva ser aplicada ao público, visando a uma gestão de qualidade representada no fato de tornar o país mais competitivo.

Podemos dizer que essa “inovação” curricular para a rede municipal não chega à essência do problema educacional, que é o crescente número de alunos com dificuldades de leitura e escrita, com problemas de violência e de indisciplina e com problemas sociais. E isso se dá, porque não se respeita as diferenças individuais de alunos e professores, não se atribui a esses atores o fazer e o pensar a educação com autonomia e em sua totalidade. Somente práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo, a escuta sensível²⁰ e que leve em conta o ser é que poderão obter os resultados tão esperados.

²⁰ Segundo Fazenda (2001, p.122) a escuta sensível na pesquisa interdisciplinar refere-se à “escuta aos seus achados ainda não revelados (nem muitas vezes a si mesmos), escuta paciente e sensível [...]”. A escuta sensível permeia o processo de escuta de mim e do outro.

5. A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR – tentativas de investigar o “lixo”.

Sempre busco a cada ano integrar em minha prática pedagógica a realização de projetos, por acreditar que é uma forma de aproximar-me dos alunos, oportunizar aulas diferentes, discussões, compartilhar descobertas, ir além da sala de aula.

A aproximação traz a possibilidade de criarmos vínculos com os alunos, de estarmos abertos para a escuta e, da mesma forma, proporcionar abertura para que nos ouçam, porque o que mais deve entristecer um professor é quando uma aula não é compartilhada com o aluno; de perceber as diferenças de cada aluno na maneira de ser, do conhecimento que traz e do que consegue conceber; perceber as dificuldades de relacionamento entre aluno/aluno e professor/aluno; a possibilidade da negociação, do encontro. Nesses encontros, aliás, é que os alunos criam coragem de contar suas histórias e de ouvir as minhas.

Neste ano de 2011, entrou um aluno na escola, e como era mais velho, foi reclassificado²¹ para uma das salas dos 7º anos. Ele é inquieto, não consegue ficar parado no lugar, provoca um ou outro aluno, pede para sair da sala a todo o momento. Peço para parar, fazer uma lição, ler um livro na aula de leitura, mas ele não consegue. Raramente traz material; então, sempre me pede. Brinco com ele, dizendo que vou à falência. Empréstimo/dou papel e lápis para fazer a lição, mas quando vejo, ele está desenhando ou escrevendo algo. Às vezes me pergunta como escreve tal palavra sem que ela faça referência à lição, e eu lhe pergunto calmamente o que está fazendo e o porquê; ele responde quando está mais calmo. Desde o início sabia que este aluno devia ter algum problema que o afligia. É um aluno considerado indisciplinado, com problemas de leitura e escrita. Era preciso esperar. Espera, como já se mencionou atrás, é um dos princípios da Interdisciplinaridade. Espera pelo momento do encontro, do estabelecimento da confiança, da mudança do olhar, do dele para mim e do meu para com ele.

Então, procurei saber sua história através da coordenadora. Sua mãe foi morta pelo seu pai a facadas; o pai está preso, a família o rejeitou e ele mora na “Casa do

²¹ O processo de reclassificação consiste em alterar a classificação do aluno para um ano superior ao que ele está cursando observando sua idade/ano. É amparado pela LDB 9394/96, Capítulo II, art. 23 e pela Indicação 4/97 do Conselho Municipal de Educação. O pedido é feito pelo responsável até o final do primeiro bimestre letivo. Consiste na realização de uma avaliação de competências, por meio de uma prova de Português, Matemática e redação.

menor”²². Em uma reunião de pais, a “mãe” veio conversar conosco. Disse que não aguentava mais o menino, porque causava muitos problemas com os outros menores do que ele. Disse, ainda, que ele tivera uma ótima chance para mudar, pois uma pessoa, por caridade, pagou durante três anos uma escola particular para ele estudar, num bairro nobre de São Paulo, mas ele não queria estudar e só trazia problemas para a escola.

Não podemos julgar o trabalho da escola sem conhecê-la, mas talvez o garoto precisasse primeiro de amparo emocional e psicológico de um profissional habilitado tornando-o capaz de enfrentar suas angústias, traumas e inquietações, o que a escola pública também não disponibiliza. Pode-se encaminhar, via escola, o aluno para o posto de saúde, mas é preciso acompanhamento de um responsável e o processo é muito lento. Ou apenas respeitar o seu momento e tentar despertá-lo para a escola e para o saber.

Um dia, coloquei na lousa um exercício de gramática (adjetivo e locução adjetiva), para complementar o assunto do livro didático. Percebi que ele começou a copiar da lousa o exercício; achei um bom começo. Mas ele não sabia como fazer. Enquanto anotava a chamada, um aluno veio tirar dúvidas. Dúvidas solucionadas, convidei o aluno em questão para sentar ao meu lado e fazermos o exercício juntos. Para minha surpresa, ele veio. Nem acreditava; era, de fato, o começo. Fui explicando e deixando que ele mesmo fosse descobrindo o exercício, sempre elogiando o acerto e pedindo que acreditasse no seu potencial, porque ele era capaz e que os professores estavam lá para ajudá-lo. Não deu tempo de terminarmos o exercício, pois o sinal tocou. Aliás, o sinal nos impõe muitas vezes um limite, leva à interrupção do trabalho no momento errado, impõe-nos à correria do tempo. Mas penso que dei um passo muito importante para a aproximação e a confiança deste aluno.

Por muito tempo a escola se mantém numa estrutura burocrática e hierarquizada com a implantação da grade curricular, das disciplinas, dos horários e, atualmente, das orientações curriculares. Estes da mesma forma que organizam também podem disciplinar as ações docentes na sala de aula, impedindo que se desenvolva um trabalho que leve em conta o processo de construção do conhecimento e de convívio social. Somente com atitude e um trabalho de mediação entre o como e o que fazer e a possibilidade de criação e ousadia é que conseguiremos superar essa estrutura imposta.

²² A conhecida “Casa do menor” é uma Organização não governamental (ONG) de acolhimento e abrigo de crianças e adolescentes. O aluno reside na Casa da Criança e do Adolescente de Santo Amaro Grossarl, sob registro nº 130/94, unidade que é amparada pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

No início de 2010, ao conversar com os professores sobre projetos, tivemos a ideia de desenvolver um sobre meio ambiente.

Na realidade, esse assunto faz parte de algumas atividades rotineiras em minha sala de aula. Sempre que sai alguma notícia no jornal sobre o tema levo para os alunos e lemos, discutimos.

Também desenvolvo um trabalho de leituras de jornal. Levo na segunda-feira o jornal de domingo, e a cada semana escolho (ou eles se elegem, individualmente ou em dupla), apenas três participantes/grupos, para que escolham uma reportagem. Os meninos inicialmente escolhem sobre esportes, principalmente futebol; já as meninas têm interesses mais diversificados. Um assunto que é recusado por ambos é política; eles acham difícil, não gostam. De todo modo, eles devem lê-la e contarem o que entenderam em umas das próximas aulas. Os demais alunos podem se pronunciar com perguntas sobre o que não entenderam ou dúvidas sobre o assunto. Às vezes, esse processo leva a uma pesquisa complementar, porque nem eu consigo solucionar questões na própria aula. O aluno fica responsável pela pesquisa e explica para todos.

Durante alguns dias rememorei a experiência do projeto “Qualidade de Vida”, a minha vivência juntamente com meus pares, as nossas dificuldades, as nossas incertezas, as sombras e o mais importante: a luz.

Fazenda (2006, p. 05) afirma que “a pesquisa interdisciplinar nasce de uma vontade construída; (...) é uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado”. Assim considerando, concluí que seria uma ótima oportunidade de rever um projeto cujo tema fosse o meio ambiente. Seria um desafio, agora, aliar o projeto com as obrigações das orientações curriculares. Como seria vencer as amarras, romper com as descrições padronizadas, para o desvelamento da prática?

A resposta estaria na negociação, na capacidade que teria para barganhar com a proposta e a cobrança da coordenação e no jogo de cintura com o tempo cronológico para vivenciar o kairótico. As Orientações Curriculares da Prefeitura do Município de São Paulo (2008) nos indicam que a escola deve ser um espaço de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, e é neste sentido que procuramos desenvolver o projeto.

Sabemos o quanto é necessário construir uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano, respeitar, orientar, ensinar e aprender. Construir com o educando uma educação baseada em valores para que ele possa

trabalhar em equipe, aprender a ganhar e a perder, a tomar decisões, aprender a respeitar e a escutar o outro, a ser solidário e tolerante e a compartilhar o que sabe.

Faz-se necessário, também, a interação da escola com as famílias e com outras instituições responsáveis pela educação dos alunos.

O Projeto foi desenvolvido na E.M.E.F. “Carlos de Andrade Rizzini”, situada à Rua Omar Cardoso, 99 – Santo Amaro – CEP 047047-050. A escola pertence à Diretoria Regional de Santo Amaro, e está localizada próximo ao centro de Santo Amaro.

De acordo com o Projeto Pedagógico da Unidade Escolar de 2010, o conhecimento que se tem da comunidade escolar, aponta que em torno de cinquenta por cento dos alunos residem em bairros circunvizinhos e bairros distantes, como Parelheiros, Jardim Ângela e Jardim São Francisco.

Os alunos optaram pela escola por vários motivos: alguns devido à reputação que tem de ser uma boa escola, outros fugindo da violência das escolas nos bairros periféricos e existem aqueles cujos pais optaram em matriculá-los próximo ao trabalho, ou que a escola é ponto de passagem para os locais de trabalho.

Os alunos dessa escola são provenientes das classes populares, muitas famílias exercem ocupações na informalidade.

A escola atende alunos que vivem na linha da pobreza, residentes em bolsões de encortiçados e imóveis invadidos, além de uma clientela pertencente à classe média bem estruturada, que diariamente é levada para a escola pelos pais em carros particulares.

O projeto priorizou os 6º e 7º anos, porque o planejamento da disciplina de Ciências para essas turmas abrange, justamente, os conteúdos meio ambiente e seres vivos. A partir de então iniciamos um processo de reflexão sobre como poderíamos trabalhar com os alunos.

Algumas perguntas nortearam o processo de construção e realização do projeto na escola:

- Como transformar um projeto com características de multidisciplinar em interdisciplinar, levando em consideração a interdisciplinaridade brasileira, o ser?
- Como tornar o projeto significante e transformador da realidade dos alunos e para a escola?

- Como sensibilizar os alunos para a mudança de hábitos com relação ao corpo (higiene, saúde, alimentação, drogas etc.) e nos ambientes em que vivem (sala de aula, escola, casa, rua etc.)?

É indicação das orientações curriculares da Prefeitura do Município de São Paulo (2007), a promoção da articulação de conteúdos de diferentes áreas. Com a palavra articulação, recomenda-se que os trabalhos das disciplinas tenham uma comunicação, uma indicação para a multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade ou interdisciplinaridade.

Em outro momento, as orientações curriculares (2007, p.19) sugerem que o “diálogo entre áreas de conhecimento pode ser feito por meio de modalidades como os projetos interdisciplinares”.

A partir dessas proposições, busco explicitar tais conceitos para um melhor esclarecimento e aprofundamento no que diz às diretrizes que regem a educação brasileira, especificamente à proposta da Prefeitura Municipal de São Paulo, em consonância com o projeto desenvolvido.

Tendo como referência os estudos de Japiassú (1976), Fazenda (2011) esclarece que entre os conceitos multi e pluridisciplinaridade há um nível de gradação, o que os diferi é o grau de cooperação e coordenação entre as disciplinas.

Em nível de multi e de pluridisciplinaridade, ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina, atingindo-se quando muito o nível de integração de métodos, teorias ou conhecimentos. (FAZENDA, 2011, p.70)

Por fim, a Interdisciplinaridade “se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (Japiassú, 1976, p. 74). Nessa modalidade, as fronteiras do conhecimento são eliminadas e há um enriquecimento das disciplinas, pois o conhecimento passa a ser unitário.

Fazenda (2011, p. 70) acrescenta a relação de reciprocidade, de mutualidade o que possibilita o diálogo entre as pessoas, entre professor e aluno. Para que se efetive

depende de uma atitude, da colaboração entre as disciplinas, o que conduz a uma interação e a uma intersubjetividade²³.

Outro estudioso da interdisciplinaridade que podemos ter como referência neste momento é Lenoir (2006). Ele difere quatro campos de operacionalização da interdisciplinaridade: a científica, a escolar, a profissional e a prática.

Nessa diferenciação, “a interdisciplinaridade escolar trata das matérias escolares, não de disciplinas científicas” (Lenoir *in* Fazenda, 2006, p. 47), pois os elementos de conteúdos diferem dos das disciplinas científicas em suas estruturas internas e finalidades. Mesmo que as disciplinas escolares “tomem certos empréstimos às disciplinas científicas, não constituem cópias de maneira alguma, nem tampouco resultam de uma simples transposição de saberes eruditos” (ibid., p. 47).

Para o autor (ibid., p.52), a interdisciplinaridade escolar tem por finalidade difundir o conhecimento, favorecer a integração de aprendizagens e conhecimentos e a formação de atores sociais. Para isso, colocam-se “em prática as condições mais apropriadas para suscitar e sustentar o desenvolvimento dos processos integradores e a apropriação dos conhecimentos como produtos cognitivos”. Para tanto, deverá haver uma “organização dos conhecimentos escolares sobre os planos curriculares, didáticos e pedagógicos”, bem como o “estabelecimento de ligações entre teoria e prática e de ligações entre os distintos trabalhos de um segmento real de estudo”.

A interdisciplinaridade escolar implica “a noção de ensino, de formação”. A referência para o aluno é a sua relação com o conhecimento (LENOIR, 2006, p. 52).

Fazenda (2008, p. 21) acrescenta que “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”.

Nas palavras do Programa Ler e Escrever (2007, p. 13), a finalidade é “envolver os professores de todas as áreas a trabalharem com as práticas de leitura e escrita, a fim de contribuir para a melhoria das competências leitora e escritora de todos os alunos do ciclo II”. Ora, esse envolver demanda desenvolvimento de trabalhos multi, pluri ou inter, e o que vai demandar sua modalidade é a intenção e de seus autores, as oportunidades que o projeto pode propiciar.

²³ Por intersubjetividade compreende-se o ultrapassar de um estágio subjetivo, em que as limitações são camufladas, a um estágio compreensivo, em que se passa a aceitar e incorporar as experiências dos outros, a ver na experiência do outro a complementação da sua própria. (FAZENDA, 2011, p.82)

No entanto, o fato de se sugerir trabalhos interdisciplinares em propostas prescritivas como essa, soa-me com caráter impositivo de trabalhos. Projetos interdisciplinares nascem da vontade de uma atitude, da ousadia de não se acomodar com o que é imposto, da possibilidade da verdadeira autonomia.

Quanto ao projeto do meio ambiente, procuramos articular, principalmente, as áreas de Português, Ciências e História. Buscamos integrar conteúdos para que o aluno pudesse estabelecer, por meio das atividades propostas, relações entre o conhecimento que tem na escola e os hábitos em sua moradia.

O projeto teve início no mês de julho de 2010, com atividades desenvolvidas no decorrer dos anos de 2010 e 2011. Temos como registro dessas atividades, exposições dos slides, fotos das oficinas, dos trabalhos em grupos e os resultados das pesquisas.

Em julho de 2010, conversamos com as classes sobre a possibilidade e o interesse deles em participar de um projeto sobre animais e meio ambiente. Na mesma hora, eles adoraram. Então, comentei como surgiu o interesse dos professores em participar, quais professores, as discussões sobre meio ambiente e a relação com a escola.

A partir das discussões com as classes, surgiram alguns depoimentos e dúvidas sobre os animais que temos em casa e aqueles que não podemos ter, por serem proibidos. Verificamos que muitos alunos têm ou já tiveram em casa papagaios, tartarugas etc. Percebi então que seria interessante pesquisar essa relação.

5.1. Animais domésticos

Para essa primeira atividade, pedi que os alunos pensassem em algumas perguntas para uma pesquisa que pudesse tratar da questão dos animais domésticos.

Aulas depois, eles trouxeram várias perguntas, mas, em conjunto, escolhemos as 10 abaixo, que foram norteadoras para outra atividade: a de pesquisa com os próprios alunos sobre hábitos em suas casas. São elas:

1. Que animais estão presentes onde vocês vivem?
2. Qual a diferença desses animais com os do zoológico?
3. Qual a idade do seu animal de estimação?

4. Você acha que os animais do zoológico vivem mais por serem mais protegidos e cuidados?
5. Qual o seu animal preferido?
6. Por que seu animal é seu amigo?
7. Quando você sai com seu cachorro para passear, você carrega uma pá e um saco plástico para limpeza?
8. Há algum animal do qual você tem medo ou nojo? Por que?
9. Seu animal é castrado?
10. Como você vê a preservação e a continuidade das espécies no zoológico?

Os alunos realizaram a pesquisa com as famílias sobre os hábitos em suas casas e cuidados com o meio ambiente (ANEXO 1).

A partir desta atividade pudemos discutir a importância e os cuidados com os animais domésticos em relação aos próprios alunos e ao meio ambiente, pois observamos que muitos não têm cuidados com a higiene dos animais que vivem em suas casas.

Depois, estipulamos um prazo para que trouxessem a pesquisa. Nem todos trouxeram.

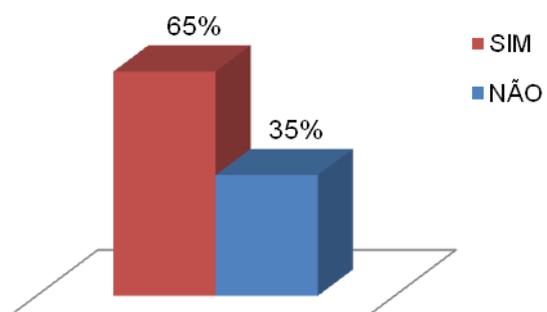
Cada classe reuniu seus resultados, e fez uma tabela.

Agrupei a tabela de todas as classes e, na sala de informática educativa, um aluno de cada sala elaborou o gráfico correspondente, conforme se observa abaixo:

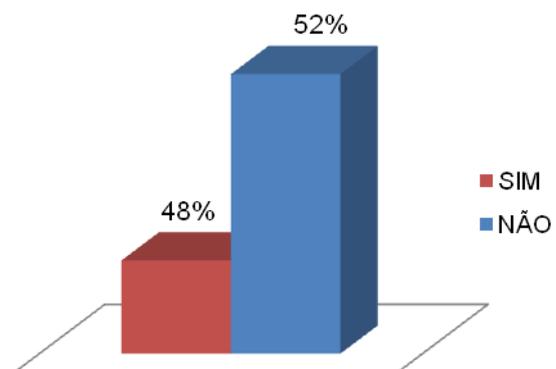
TABELA 1. Resultado da pesquisa com as famílias

	SIM	NÃO
Possuem animais domésticos?	65%	35%
Os animais são castrados?	48%	52%
Recolhem as fezes?	40%	60%
TOTAL DE ALUNOS PESQUISADOS	90	

POSSUEM ANIMAIS DOMÉSTICOS



OS ANIMAIS SÃO CASTRADOS ?



RECOLHEM AS FEZES

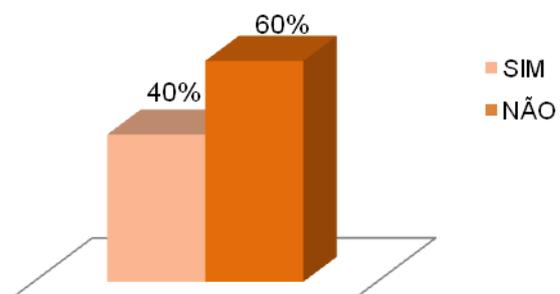
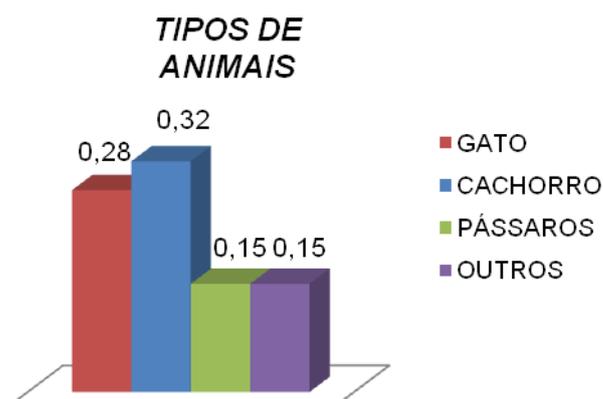


TABELA 2. Tipos de animais

Gato	28%
Cachorro	32%
Pássaro	15%
Outros	15%
TOTAL DE ALUNOS PESQUISADOS	90%



Observações oportunas geradas a partir dessa atividade: a discussão foi muito conflituosa na questão da necessidade de recolhimento das fezes de nossos animais. Para os alunos causou estranhamento tal recomendação; para eles, não havia sentido recolher fezes. Como a calçada é do outro não tinha problema. Mas quando se questionava sobre a possibilidade de deixarem as fezes na sua calçada, ou até mesmo o fato de pisarem em uma de outros animais, então paravam para pensar. As discussões partiram também para o campo das doenças que poderíamos contrair com a falta de higiene, até mesmo em nossos quintais. Sobre as doenças eles solucionaram as dúvidas com a professora de Ciências.

5.2. Jogos de adivinhação

A professora de Ciências desenvolveu outra atividade. Pediu aos alunos de todas as salas participantes do projeto que realizassem uma pesquisa em livros didáticos, paradidáticos ou pela internet sobre as características dos animais e sobre o meio

ambiente visando à confecção de jogos de adivinhação. A professora explicou os jogos e eles elaboraram as frases.

- Jogo de fichas: a partir de duas afirmações, os alunos levantam as fichas com as respectivas letras V/F, V/V, F/V, F/F.

Alguns exemplos de afirmações usadas no jogo:

➤ 1

- a) o chão da Mata Atlântica é um ambiente pobre em húmus e com grande quantidade de formas de vida.
- b) o elefante é originário da floresta amazônica.

➤ 2

- a) a mata ciliar é prejudicial ao meio ambiente.
- b) voçoroca é um processo erosivo provocado por práticas agrícolas.

➤ 3

- a) as girafas alimentam-se de animais menores.
- b) as tartarugas andam e nadam.

- Jogo de sensibilização: curiosidades sobre os animais. Exemplos:

- 1) Sou pequena, não vivo no zoológico, sou marrom e comprida como terra, e sou gosmenta.
- 2) Resposta: minhoca
- 3) Dorme de dia, acorda a noite, sente muito frio, gosta de fazer ninho em papel toalha, não gosta de luz, tem quatro patas e um rabo grande. A fêmea depois de três horas de ter os filhotes, pode engravidar de novo.
- 4) Resposta: Hamster

Segundo a professora, esse trabalho foi dinâmico. Os alunos adoraram pesquisar, confeccionar e brincar com os jogos.

5.3. Trabalho de pesquisa sobre meio ambiente

Como complemento do conteúdo, solicitei aos alunos dos 6º e 7º anos que realizassem uma pesquisa sobre os seguintes temas: história da educação ambiental, história dos zoológicos, animais em extinção e Mata Atlântica.

Num primeiro momento, como já era de se esperar, os alunos pesquisaram em sites da internet, copiaram, colaram, fizeram uma capa bonita e entregaram.

Em se tratando das pesquisas, sabemos o quanto um conteúdo acadêmico é importante para o conhecimento dos alunos, mas sabemos também que se os tratarmos apenas na forma conceitual, não atingiremos nossos objetivos, que é o de desenvolver habilidades e, principalmente, o de despertar o gosto pelo processo de aprender. Assim, após o recebimento dos trabalhos, orientamos para que os lessem. Tivemos uma aula na disciplina de Ciências para que relatassem o que tinham entendido.

Os trabalhos dos 6º anos serviram como base para a construção de maquetes. Cada grupo escolheu um tema para desenvolver em sua maquete. Os temas de maior interesse foram Mata Atlântica, animais em extinção e História dos Zoológicos.

Para a confecção de maquete sobre a Mata Atlântica, por exemplo, os alunos precisariam pesquisar a fauna e flora existente nela e a devastação ao longo dos anos para poder melhor representá-la. É o que se vê na foto abaixo:



FIGURA 1: Desmatamento na Mata Atlântica – antes e depois

Algumas ficaram boas, outras nem tanto, mas a oportunidade de procurar na pesquisa elementos para a montagem das mesmas fez com que eles desenvolvessem a curiosidade sobre como era esse cenário no passado e o quanto o ser humano modificou a natureza, no caso, com o desmatamento e a extinção dos animais.

Com relação à história dos zoológicos, os alunos perceberam a evolução no conceito, que passou de um simples lugar de exposição dos animais e de entretenimento do público, para a dimensão de preservar e dar continuidade às espécies.

Além disso, tiveram a oportunidade de realizar o trabalho em grupo, dividir material, pois nem todos trouxeram o que foi combinado. E a alegria deles na hora de tirar foto? Tudo foi muito prazeroso para eles e para mim!

5.4. Atividade com o Caderno de Apoio e Aprendizagem de Português

Com os 7º anos realizamos outra atividade. Aproveitamos o Caderno de Apoio e Aprendizagem (CAA) de Língua Portuguesa do 7º ano²⁴ cujo conteúdo traz orientações para pesquisa bibliográfica para trabalhar as pesquisas (atividade 6, p. 41 a 52).

A primeira etapa dessa atividade envolveu a pesquisa bibliográfica. Conceituar, apontar o objetivo da pesquisa, como fazer e escrever as referências no final de um trabalho, enfim, esses são alguns aspectos enfocados nessa fase. Foi abordado, ainda, um texto intitulado “Dicas para reunir informações sobre um assunto e fazer trabalhos dignos de nota dez!”, no qual se discute a necessidade em se ter organização, concentração e confiabilidade na pesquisa de artigos, principalmente pela internet.

A segunda etapa traz a sugestão para a prática de pesquisa bibliográfica com o tema dengue. Aproveitei o exercício só que com os temas do projeto, a fim de ampliar a pesquisa que os alunos já tinham realizado.

O exercício solicitava que uma ampla atividade de pesquisa: investigação em diferentes fontes impressas (o material oriundo de fontes virtuais eles já tinham), o que levava os alunos à sala de leitura em busca de livros paradidáticos, didáticos e revistas; registro das informações de interesse de forma organizada; resumo das informações recolhidas para posterior articulação das mesmas; e proposição de ações para os problemas já discutidos sobre desmatamento e extinção dos animais.

²⁴ Material de apoio implantado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2008.

A terceira etapa é a escrita de um artigo de divulgação científica, reunindo as informações e os resumos dos textos lidos das pesquisas.

Como aconteceu e minhas impressões sobre essa atividade é o que passo a relatar agora.

Depois que li os trabalhos e terminei o assunto que estava sendo trabalhado, iniciei uma dinâmica com a leitura e exercícios de textos científicos sobre a dengue. Em seguida, realizamos atividades que ensinavam como fazer resumos e, posteriormente, como escrever um texto científico.

Enquanto estava trabalhando a leitura e entendimento do texto do CAA, os alunos não sentiram dificuldades. No passo a passo do resumo também não. Decidi, então, retornar às pesquisas feitas por eles sobre os temas para que lessem e realizassem os resumos. Iniciei com a leitura e o procedimento a partir de um trabalho deles. Posteriormente, deveriam terminá-los em casa sozinhos. O prazo para essa atividade foi de uma semana.

O prazo não foi cumprido; poucos foram os que entregaram. Esperei mais alguns dias, mesmo assim alguns não entregaram. Solicitei, então, que buscassem em materiais da Sala de Leitura ou em jornais, revistas outros textos que tratassem do assunto em questão. Poucos trouxeram.

Interrompo essa narrativa apenas para ilustrar com um caso nas orientações que o CAA (Livro do professor) propõe sobre a atividade. Observe-se:

Para a pesquisa bibliográfica em grupos, também é interessante a parceria com o professor responsável pela sala de informática e com professor orientador de sala de leitura. Eles poderão orientar os alunos a realizar uma pesquisa mais refinada com base em palavras-chave e em fontes fidedignas. (CAA. 2010, p. 62).

Orientações dessa natureza parecem indicar que o professor é desprovido de conhecimento sobre como proceder em caso de pesquisas com alunos; também parecem não considerar a sua formação, sua experiência, suas escolhas pessoais ao longo da sua profissão.

Voltando ao relato da atividade, pedi que lessem o material e selecionassem as partes mais importantes, exemplos e o que tinha chamado a atenção deles sobre o tema. Todos fizeram.

O próximo passo seria a preparação para a escrita. Voltamos ao CAA (p. 50), pois lá havia algumas orientações de como preparar o texto, por exemplo: “usar

metáforas para explicar um fato desconhecido em termos mais coloquiais; traduzir termos técnicos para a linguagem cotidiana”. Eles não sabiam o que eram metáforas; então, expliquei-lhes o conceito, relacionei com a noção de comparação, para facilitar a compreensão, dei alguns exemplos de ocorrências dos fenômenos na lousa e pedi que também pensassem em outros.

Lembrava das aulas do GEPI, das discussões sobre o uso de metáforas na pesquisa. Gonçalves (2001) explicita-nos o quanto é importante para o pesquisador interdisciplinar descobrir a sua metáfora:

O investigador interdisciplinar, ao ampliar o significado das palavras na construção literária, formula representações não apenas com a finalidade explícita da explicação factual, mas abre-se para transitar no campo da subjetividade, onde as concepções e expressões são despertadas pela sensibilidade. Dessa forma, o fenômeno observado é compreendido também pelas “emoções” e “estados de espírito”, implícitos no próprio fato. (GONÇALVES, 2001, p. 212)

Para mim, metáfora é uma palavra, um símbolo que emerge de nossos sentimentos, fruto da nossa imaginação, mas ao mesmo tempo a verdade, pois une o mais íntimo do ser com o mundo. É por ela que podemos interpretar nossa vida.

Por muitas vezes já questionei se a minha metáfora era o lixo. E por quê? Por ser professora de escola pública, talvez? Por ter morado na periferia de Santo Amaro durante a adolescência? Por ter vivido histórias semelhantes a de meus alunos? Não sei. Ainda não me encontrei, ou talvez, ainda não sei o que já sou.

Gostaria de receber algum trabalho com o uso de metáforas. Disse aos alunos que poderiam fazer com calma essa produção escrita, porque exigia nova leitura dos textos para compor os seus próprios, mas sempre os lembrava que tomassem cuidado para que o trabalho não se perdesse.

Depois de umas três semanas, com intermináveis lembranças para o processo de escrita, solicitei que entregassem a produção. Recebi apenas dois e, mesmo assim, não estavam bem organizados. Estavam com frases soltas; eles apenas tinham copiado partes de um e de outro de referência.

Pedi que trouxessem todo o material que já tinham elaborado e sentei com os dois alunos para organizar novamente a pesquisa. Mesmo assim ainda não estava como eu queria.

Então, pedi que lessem para a sala, a fim de que os alunos pudessem fazer perguntas sobre o que não tinham entendido. Deu resultado: justamente o que estava incompleto nos textos era o que os alunos perguntavam. Pensei comigo: “esta atividade parece uma banca de pesquisa, em que a colaboração dos participantes conduz ao aprimoramento da mesma!”. Mas na hora de escrever, apareceu novamente a dificuldade.

Nesse tipo de trabalho, não houve participação da maioria dos alunos. Sempre questionava o porquê da recusa em fazer as pesquisas. Alguns diziam que como não era para nota, não tinham interesse; outros diziam que ler e fazer os textos era muito “chato”, e outros, que não tinham tempo.

Na verdade, eles se interessavam pelos temas, pelas discussões, mas não pelas tarefas. As atividades que exigem mais concentração ou precisam de mais tempo para sua realização não causam interesse e, por isso, os alunos têm mais dificuldades.

De todo modo, foi possível concluir que essa atividade do CAA é interessante, mas é longa. Penso que poderia ser aplicada para o 9º ano.

5.5. O mapa

Para que a pesquisa não ficasse sem conclusão, principalmente para aqueles que não conseguiam ler, compreender e escrever, decidi buscar novos caminhos, realizando uma tarefa mais prática, para que os alunos se identificassem com o texto. Eles escolheram o tema que mais os tinham interessado: animais em extinção.

Decidi que desenharíamos um mapa mundi no papel para identificar e representar os animais em extinção e seu habitat.

Solicitei, então, a ajuda do professor de Geografia, pois não sabia como ensinar aos alunos ampliar no papel o desenho do mapa. Mas não consegui retorno. Talvez por falta de tempo ou por não participar do projeto, o professor não integrou o projeto.

Um dos obstáculos apresentado por Fazenda (2002b, p. 54) sobre as dificuldades para a realização de projetos interdisciplinares diz respeito à eliminação das barreiras entre as pessoas. Todo trabalho interdisciplinar requer um trabalho maior, uma vontade de mudar; no entanto, para alguns professores é mais fácil se acomodar com certas imposições ou costumes.

Então decidimos juntar as folhas e desenhar o mapa a mão livre. O trabalho não ficou tão bonito, mas oportunizou aos alunos identificarem os nomes dos continentes, países, cidades e relacioná-los com os animais em extinção de cada região. Pelo menos nessa atividade eles puderam saber fazer; puderam se encontrar com uma atividade, com suas limitações e dúvidas, e eu pude ajudá-los neste caminho.



FIGURA 2. Mapa mundi – representação livre do espaço

5.6. Pesquisa hábitos em casa

Outra atividade do projeto foi realizar com os alunos uma pesquisa que a coordenadora sugeriu, cujo título foi: “Você é um consumidor responsável?” (ANEXO 2).

Essa atividade foi realizada apenas com 34 alunos das diversas salas, pela indisponibilidade de mais fotocópias. A propósito, essa é uma das dificuldades a que estamos submetidos na escola pública: a falta de material, uma vez que não podemos solicitar dinheiro para os responsáveis.

Elaborei em conjunto com os alunos a tabulação dos dados de todas as perguntas em separado e depois em conjunto. Em outra aula, discutimos os resultados em relação ao nosso consumismo, aos impactos ambientais e sociais em nível micro e macro.

Os resultados estão apresentados a seguir:

- obtivemos 103 respostas A, o que significa que “Você é definitivamente um consumidor alienado, mas calma: nunca é tarde para mudar. Reflita sobre os impactos sociais e ambientais dos seus hábitos de consumo e comece a mudança já!”
- obtivemos 106 respostas B, o que significa que “Você parece ser um consumidor consciente, mas ainda pode melhorar bastante. Não basta ser consciente, é preciso mudar de fato os hábitos de consumo. Você está no caminho certo, apenas acelere o passo”.
- obtivemos 167 respostas C, o que significa que “Parabéns, você é um consumidor cidadão! Continue assim, procure sempre melhorar os seus hábitos de consumo e ajude a conscientizar aqueles que estão a sua volta: amigos, parentes, colegas de trabalho”.

Tanto essa atividade como as outras que desenvolvi em sala de aula demandaram tempo para serem realizadas, porque até os alunos sentarem em seus lugares ou formarem os grupos não é um processo rápido.

A minha preocupação durante as aulas sempre foi a de não conseguir dar conta de atender ao projeto de forma satisfatório e, ao mesmo tempo, dos conteúdos programados no caderno de apoio. De fato, não consegui.

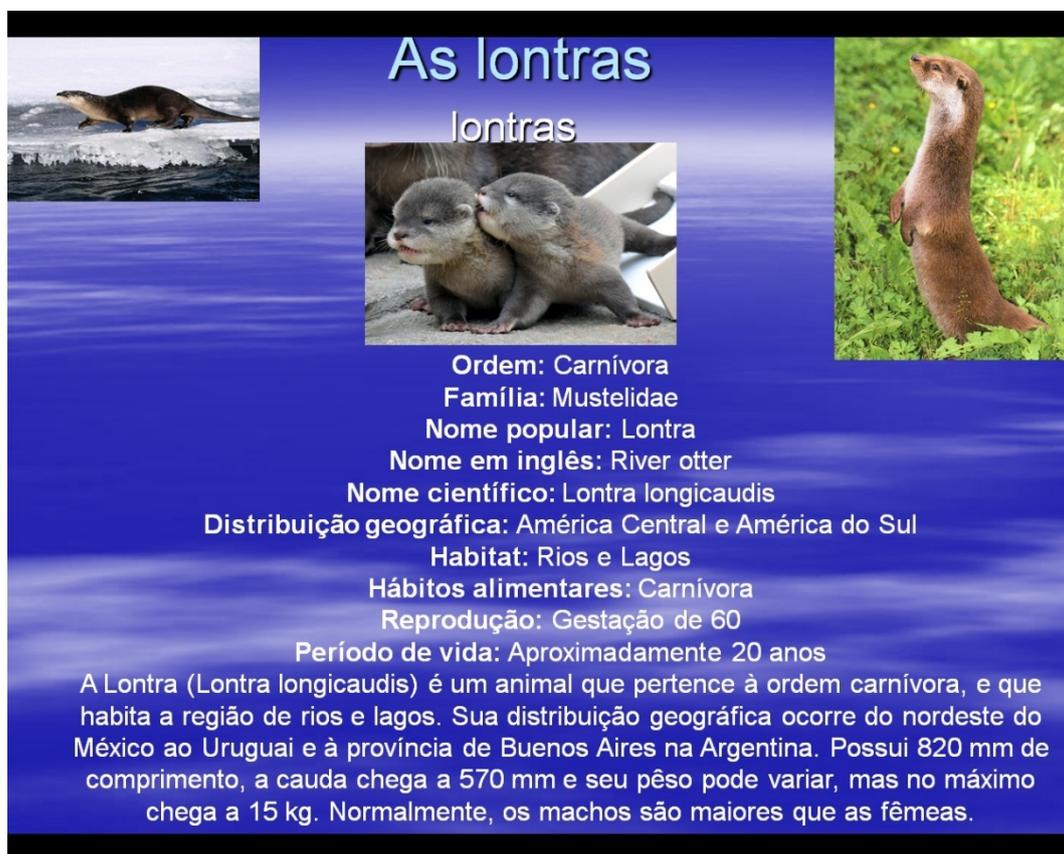
As sequências didáticas propostas são longas, com muitas atividades, o que causa desinteresse pelos alunos pela aprendizagem. Por sua vez, para o professor conseguir trabalhar todas as atividades teria de ser ágil, sem a garantia, contudo, de real apreensão do conteúdo. Para trabalhar o caderno de apoio temos de selecionar o que mais interessa aos alunos, sem comprometer as habilidades exigidas nas provas externas; e trabalhar, ao mesmo tempo, com projetos que possam trazer outras atividades mais dinâmicas para a sala de aula. Além disso, é preciso realizar um trabalho efetivamente adequado, com conteúdos que atendam e problematizem a realidade do aluno, a fim de o conhecimento fazer sentido em sua trajetória.

As individualidades, as histórias de vidas, os valores, as experiências são muitas, tanto de professor quanto de aluno. Temos de buscar a coerência para trabalhar coletivamente essas individualidades.

5.7. Pesquisa e slides

A partir das pesquisas realizadas pelos alunos, já mencionadas atrás, os 6º anos elaboraram, na Sala de Informática, slides sobre a Mata Atlântica e animais em extinção. Essa atividade proporcionou a retomada das pesquisas.

Para compor os slides, eles ainda pesquisaram outras fontes e utilizaram outros recursos nos programas disponíveis no computador. Como exemplo, vejamos:



As Lontras
Lontras

Ordem: Carnívora
Família: Mustelidae
Nome popular: Lontra
Nome em inglês: River otter
Nome científico: *Lontra longicaudis*
Distribuição geográfica: América Central e América do Sul
Habitat: Rios e Lagos
Hábitos alimentares: Carnívora
Reprodução: Gestação de 60
Período de vida: Aproximadamente 20 anos

A Lontra (*Lontra longicaudis*) é um animal que pertence à ordem carnívora, e que habita a região de rios e lagos. Sua distribuição geográfica ocorre do nordeste do México ao Uruguai e à província de Buenos Aires na Argentina. Possui 820 mm de comprimento, a cauda chega a 570 mm e seu peso pode variar, mas no máximo chega a 15 kg. Normalmente, os machos são maiores que as fêmeas.

FIGURA 3: Ilustração de pesquisa elaborada por alunos na Sala de Informática Educativa

Em outubro, realizamos a montagem de um painel com as fotos dos animais dos alunos e professores. Tal ideia surgiu por conta da pesquisa com os animais domésticos. Sempre algum aluno vinha contar uma história diferente sobre o seu animal.

Um exemplo: neste ano mesmo, um aluno chegou até mim, dizendo que estava muito triste. Perguntei o porquê de sua tristeza, ao que ele contou que seu cachorro havia sido atropelado, o que o levou a ficar quietinho e muito triste. Imediatamente perguntei se ele não havia levado o animal ao veterinário. Ele disse que não, porque não tinha dinheiro, mas achava que ele não tinha quebrado nada. Eu lhe disse, porém, que o cachorro poderia estar machucado por dentro, e que havia algumas universidades que tratam de graça dos animais. Dei o exemplo de uma, onde minha filha estuda e cumpre o estágio obrigatório. Mas o menino me respondeu que era muito longe e que não tinha dinheiro para a condução. Pedi então que rezasse pelo seu cachorrinho.

Quando este aluno contou-me sua história, pude perceber o quanto amoroso ele pode ser com o outro. Todos nós temos as mesmas necessidades de carinho, respeito, atenção e de amor.

Ao me aproximar dos estudos de Elias (2010) sobre a pedagogia de Freinet à educação, refleti sobre as valiosas contribuições deste educador, pois almejamos para nossos alunos um crescimento social e pessoal, preparando-o para um mundo melhor.

A nós professores, sempre em formação, é importante sentir, dar a palavra a criança e não somente exigir o silêncio. Ao exigir só o silêncio, o aluno se fecha.

Concordo com Elias quando diz,

Como seria bom se os educadores voltassem a sonhar e conseguissem captar, mesmo que intuitivamente, os pensamentos que em suas classes chegam de todos os lados; como seria bom se pudessem por à amostra toda a riqueza interior de seus alunos, possibilitando-lhes caminharem pelos próprios passos. (ELIAS, 2010, p. 88)

Perceber e refletir sobre todas as manifestações que se revelam na sala de aula é sair do egocentrismo e ir em busca de uma aprendizagem da sociabilidade, de “uma liberdade construída coletivamente e pelo respeito mútuo”. (ibid., p.63)

5.8. Entrevista

Outra atividade desenvolvida foi a elaboração de perguntas pelos alunos para uma entrevista com a professora de Ciências sobre o projeto, o que foi realizado com sucesso.

Após a entrevista, uma aluna do 6º ano C criou um blog juntamente com a equipe de professores de uma empresa farmacêutica. Esse blog foi inserido junto à rádio Rizzini, com acesso por meio do seguinte endereço: radiodorizzini.blogspot.com

Essa empresa²⁵ faz uma parceria educacional²⁶ junto à escola com as seguintes atividades: Ateliê digital, Canto em grupo, Som e movimento, Artes, jogos e brincadeiras e Era uma vez. São atividades com a duração de uma hora, realizadas uma vez por semana em dias alternados. Tal parceria merece considerações.

Fica a cargo da empresa proporcionar recursos financeiros e humanos para viabilizar o projeto na escola e este deverá estar condizente com as Diretrizes Educacionais da Secretaria Municipal de Educação. E mais: deve-se avaliar se os resultados do projeto estão de acordo com os resultados da Prova São Paulo. O projeto é aprovado por Conselho de Escola a cada ano.

Toda forma de incentivo e ajuda à escola pública é benéfica para os alunos. Cabe questionar, seguramente, se não seria essa uma maneira de os governos se isentarem de responsabilidade e de encargos da educação de seus alunos. Por que não contratar professores ou promover cargos em concursos públicos para tal função? Já temos há algum tempo operacionalização da cozinha no preparo da merenda; a limpeza da escola, do mesmo modo, já conta com serviços terceirizados. Mas, como vemos, a política neoliberal atua aos poucos e de forma precisa na privatização da escola pública.

Para ratificar essa discussão, encontro nas palavras de Frigotto (2005) a compreensão para esse processo de mudança da escola pública:

No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou pela filantropia. As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola”, “padrinho da escola” e, agora, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação, fundamental e média, não necessita de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários. (FRIGOTTO, 2005, p. 232)

Assim como na escola pública, o autor discute o mesmo processo nas universidades públicas de nosso país, onde houve grandes mudanças orçamentárias, o

²⁵ Não tenho autorização para divulgar o nome da empresa.

²⁶ Visando à qualidade da educação, a SME instituiu pela Portaria 2558/10 de 28 de abril de 2010, o Programa “Parceiros da Educação”.

que provocou a redução de recursos materiais e salariais de professores e funcionários e introdução de cursos pagos utilizando as instalações públicas, o que influencia a produção de pesquisas. Isto para o país significa um retrocesso.

Como o projeto está em andamento, algumas atividades estão programadas para este ano, como por exemplo: com os 7º anos, a criação de histórias em quadrinhos ou charges sobre meio ambiente ou zoológico (este é um assunto do CAA); a pintura de animais e produção de uma frase ou poema com o tema meio ambiente em sacola de tecido (retornável) para presentear aos pais em reunião, uma vez que o uso das sacolas plásticas será proibido a partir do próximo ano.

Hoje somos responsáveis por nossas ações. Antes nós não sabíamos que uma sacola plástica jogada na rua poderia matar uma tartaruga no oceano, mas a educação requer a constituição de um modo de vida que não provoque danos em nós mesmos, no outro e na natureza.

5.9. Avaliação do projeto na escola referente ao ano de 2010

A avaliação do projeto é uma etapa significativa, pois nos mostra o quanto atingimos dos objetivos propostos.

Fizeram parte da avaliação os alunos, os professores e a coordenadora pedagógica. Todo o processo desenvolvido num projeto nas escolas deve ser avaliado: verificam-se os pontos positivos e negativos, as expectativas, a satisfação, as aquisições, as descobertas e os interesses.

Também consideramos importante a autoavaliação e a autocrítica feita pelos alunos em relação a sua posição no processo: o quanto participaram, quais foram suas interferências e colaborações.

Selecionamos algumas redações e desenhos dos alunos como instrumentos de avaliação. Fazem parte ainda, algumas frases, nas quais os alunos puderam se posicionar frente ao que realizaram, são elas:

- Acredito que este projeto....
- Não gostei.....
- O que mais gostei neste projeto....
- Meu grupo/classe.....
- Em minha pesquisa descobri que....

A elaboração das frases foi feita por nós professoras. A primeira pergunta causou dúvidas aos alunos. Quando leram “Acredito que este projeto...”, eles perguntaram “Como assim?”. Nosso objetivo era saber se o projeto havia causado algum impacto, mudança em relação à conscientização, aos cuidados com eles mesmos, no que se refere à alimentação, higiene etc., ao respeito com os animais e sobre a questão ambiental. Depois de esclarecida a pergunta eles conseguiram responder.

As respostas à primeira pergunta foram satisfatórias, principalmente sobre os cuidados com os animais que eles têm em casa. Não era uma prática comum, por exemplo, recolher as fezes dos cachorros, mas, segundo as crianças, agora eles recolhem porque sabem que é preciso, que é uma questão de educação.

Na frase “Não gostei...”, a maioria respondeu que a parte da pesquisa foi a que menos gostaram.

Na frase “O que mais gostei neste projeto...”, a maioria respondeu que foram os jogos de fichas e os trabalhos que fizeram na sala de informática.

Na frase “Meu grupo/minha classe...”, as respostas ficaram divididas. Muitos escreveram que gostaram de fazer os trabalhos em grupo, aqueles em que os trabalhos ficaram prontos. Outros não gostaram justamente porque não conseguiram realizar a atividade ou porque o trabalho não ficou tão bom. Por exemplo, os 6º anos fizeram a pesquisa sobre a devastação da Mata Atlântica para depois representar em maquetes. Alguns grupos não se organizaram no dia que marcamos para trazer o material para a confecção da maquete. Eles não tinham quase nada, ou, então, alguns trouxeram e outros não. Eles mesmos escreveram que faltou responsabilidade de alguns alunos.

É preciso proporcionar outras atividades para que alguns alunos saibam dividir tarefas, responsabilidades e os méritos.

Na frase “Em minha pesquisa descobri que...”, a maioria dos alunos respondeu que não sabia o quanto a Mata Atlântica estava devastada, tampouco sobre a existência do tráfico de animais.

Ao ler as avaliações dos alunos sobre as atividades e o projeto para o ano de 2010, observamos que o resultado das atividades e das pesquisas foi positivo. No entanto este trabalho não tem um fim em si mesmo; ele deve perpetuar no aluno à medida que ele respeite todas as formas de vida e que ele faça o que considerar melhor para o ambiente em que vive, para a escola e para o seu próprio corpo.

Quanto à avaliação dos professores e coordenadora pedagógica, a conclusão foi a seguinte:

✓ Avaliação da Coordenadora Pedagógica:

O projeto desenvolvido pelas professoras em sala de aula foi de extrema importância para a formação dos alunos.

Foram realizadas observações diárias, produção textual, relatos escritos e orais, participação individual e em grupo e pesquisa sobre as condições e comportamentos na área ambiental, o que é muito positivo. Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive, garante que o aluno reflita sobre as condições e seu papel na sociedade.

Foi um trabalho integrado entre as professoras e seus alunos.

O projeto foi contemplado com a apresentação de um espetáculo teatral Dr. Elétrics, que trata do uso das várias formas de energia no meio ambiente.

Parabéns pela iniciativa das professoras e pela participação do projeto!

✓ Avaliação do projeto pela professora de História:

Esse projeto só está começando...

Que sirva de ponto de partida para que mais professores junte-se a nós para sua continuidade no decorrer dos próximos anos!

A maioria dos alunos demonstrou muito interesse e dedicação nas atividades correlacionadas ao tema.

Sentimos que foi um trabalho coletivo, que houve comprometimento por parte dos professores envolvidos no projeto e apoio da direção.

É mister buscarmos novos caminhos para o desenvolvimento intelectual do aluno e nada melhor do que projetos educativos, dentre outras atividades, para alcançarmos esse fim. Dessa forma, o projeto vai de encontro a essa proposta: os alunos aprendem a conhecer e respeitar os animais e o meio ambiente por meio do conhecimento, da informação. São “novas formas de ensinar e aprender”.

Esse projeto poderia ser o ponto de partida para que professores desenvolvam projetos interdisciplinares. Melhor seria se houvesse a participação de todo o coletivo da escola.

Parabéns a todos que têm este objetivo: caminhar nessa jornada, que é levar o conhecimento da teoria à prática!

✓ Avaliação da professora de Ciências:

O projeto realizado ao longo do ano de 2010, junto aos professores e alunos, possibilitou um contato mais direto destes com o meio ambiente e com os seres vivos que habitam e com os quais convivem, muitas vezes explorando-os da forma menos indicada.

Consciente ou até inconscientemente, agimos no sentido de preservar o meio ambiente; porém, uma chamada feita de modo especial, nos coloca frente a uma realidade nem sempre percebida no “corre-corre” do nosso cotidiano. O projeto representou essa “chamada”.

A integração entre professores e alunos permitiu uma convivência agradável, despertando o interesse, principalmente entre os alunos, que, na maioria das vezes, não demonstram motivação para alguns conteúdos já programados. A partir desses contatos, várias atividades foram desenvolvidas como a obtenção de informações via Internet, entrevistas, pesquisas e estatísticas, construção de modelos, fotografias e filmagens, até a confecção de um blog (e uma rádio-blog) pelos alunos. De meros participantes de um projeto, muitos se tornaram protagonistas do mesmo.

Tenho esta certeza: todos os participantes terminaram o projeto, este ano, muito melhores e mais conscientes do que o iniciaram. Só lamento que essas atividades sejam esporádicas e, por conseguinte, não consigam abranger toda a escola, alunos, professores e demais funcionários.

Parabenizo neste momento, todos os participantes deste projeto. Valeu!

✓ Avaliação da professora de Português:

O projeto trouxe vida e significado aos estudos e pesquisas que os alunos realizaram sobre o meio ambiente.

Ficou muito clara para os alunos a questão da necessidade de preservação dos animais e a preocupação com a extinção dos mesmos.

Outra preocupação deles foi para com o lixo: sua produção nas salas de aula, as sacolinhas de supermercado e garrafas pets.

Avalio o comprometimento de todos os envolvidos no projeto, alunos e professores, de forma muito significativa. Enquanto educadores, fizemos e estamos fazendo sentido na vida de nossos alunos. Conscientes dos problemas que ocorrem com

a sociedade, e principalmente com o meio ambiente, é a maneira de projetar no futuro aquilo que almejamos para todos: um caminho para uma vida mais digna, justa e de respeito a todos os seres que habitam nosso planeta.

Estamos ainda em fase de realização de atividades com os alunos. Dessa forma não há como chegar a uma conclusão mais abrangente. Aliás, consideramos nem ser apropriado o termo “conclusão”, pois um de nossos objetivos, ou melhor, o objetivo de qualquer educador, é que projetos, principalmente os que tratam do meio ambiente, dos hábitos das pessoas e o respeito que se deve ter para com todas as formas de vida, possam repercutir em termos de conhecimento e valores para os próximos anos na escola e para a vida de nossos alunos.

Fazenda (2002a) esclarece que

Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo e, mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida – somente com a pesquisa dos movimentos das ações exercidas poderemos delinear seus contornos e seus perfis. (FAZENDA, 2002a, p. 15)

Cabe salientar, então, que no decorrer do projeto observamos mudanças na fala dos alunos e preocupação deles com algumas de suas ações, tanto na escola quanto em suas casas. O conhecimento tornou-se significativo à medida que tratamos dos problemas vivenciados por eles em suas casas. No entanto, seria utopia dizer que atingimos todos os alunos. É preciso esperar, pois cada um tem seu tempo de amadurecimento.

A questão ambiental é a ordem do dia. É preciso que as políticas públicas transpareçam consciência de sua importância em relação à qualidade de vida das populações, oferecendo saneamento básico, saúde, lazer e cultura; é preciso, ademais, que a política econômica tenha diretrizes traduzidas em maneiras de o indivíduo obter recursos para conseguir uma moradia digna, além de trabalho.

O artigo 3º da Declaração de Princípios sobre a Tolerância da UNESCO afirma que

deve ser dada atenção especial aos grupos vulneráveis social ou economicamente desfavorecidos, afim de lhes assegurar a proteção das leis e regulamentos em vigor, sobretudo em matéria de moradia, de emprego e de saúde, de respeitar a autenticidade de sua cultura e de seus valores e de facilitar, em especial pela educação, sua promoção e sua integração social e profissional. (UNESCO, 1997, p.14)

Ao estudar com os alunos as pesquisas realizadas por eles foi possível discutir o quanto os interesses econômicos interferem no meio ambiente e em nossas vidas. A questão do consumo, dos valores que damos a objetos supérfluos, do crescimento desordenado das cidades e, por conta disso, os problemas de moradia e saneamento básico, é importante fator envolvido nesse processo.

O projeto levado a cabo já é uma demonstração de que somente se produz conhecimento com o esforço, o comprometimento e a atitude de ousadia; um conhecimento capaz de ampliar e construir novos referenciais e valores para/com os alunos, pois estamos, professores e alunos, alicerçados no diálogo e na parceria.

Da vivência nesse projeto, pude perceber que os cinco princípios que subsidiam uma prática interdisciplinar (humildade, coerência, espera, desapego e respeito), conforme Fazenda (2002, p. 12) permearam a nossa atitude.

O princípio da humildade permite reconhecer que não sabemos tudo, que temos de compartilhar as dúvidas com o outro, de reconhecer os saberes dos alunos para juntos construir novos saberes permeados pela realidade que está sempre em transformação.

Ser coerente entre o que digo e faço não impede que se tenha dúvidas sobre o agir. Que eu erre e que eu reflita sobre o que ainda não sei, mas que isso faça com que eu consiga a coerência entre o saber, a prática e as relações com meus alunos.

A espera para o saber que ainda não se concretizou, observar no aluno, procurando entender que cada um tem o seu tempo de amadurecimento também é bastante importante. Quando Fazenda (2001) fala em “espera vigiada”, ela nos aconselha que se cuide, se observe atentamente, que se acompanhe as formas e o tempo dos alunos para adquirir a sua confiança. Trata-se de uma espera para descobrir a vida no processo de escuta das suas histórias.

Ter desapego às práticas consolidadas, à rotina da sala de aula é fundamental para a constante busca pelo saber. É poder desprender-se do tempo cronos para poder retroceder, quando percebemos que o aluno não consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem ou avançar quando sentimos segurança.

Ter respeito, na teoria da interdisciplinaridade, é, antes de qualquer coisa, respeitar a si próprio, sua trajetória pessoal e profissional; significa respeitar o outro, as individualidades do aluno, o conhecimento, as novas formas de conhecimento.

Esses princípios são necessários para desenvolver a atitude docente nas práticas de sala de aula, porque estamos diante de desafios constantes encontrados nas adversidades do cotidiano, tal como alunos indisciplinados que dizem não querer fazer nada porque sabem que vão passar de ano de qualquer forma. Sabemos que muitas vezes a dificuldade de ler e escrever é a razão de suas atitudes; por isso, temos de descobrir os talentos, sejam eles quais forem, para que eles acreditem que são capazes de aprender.

A atitude interdisciplinar a que se refere Fazenda (2002) é a de ousar, de buscar alternativas para o conhecimento, num processo em que há reciprocidade, troca, cumplicidade entre professor e aluno, um posicionamento novo diante da produção do conhecimento. É uma atitude que se volta para o sujeito, pois o ser humano não deve ser mais visto fragmentado nem deslocado de sua realidade, do seu presente, no qual convive com outros seres, entendidos como natureza e nela integrados totalmente. Atitude necessária de abertura, para que os professores não se acomodem com práticas tradicionais ou com as impostas pelos governos, dentre elas, a implementação dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem pela prefeitura do município de São Paulo.

A interdisciplinaridade se efetiva, assim, como uma forma de sentir e perceber o mundo enquanto interdependente e interconectado.

Decorre daí a necessidade da consciência de que somos parte de uma grande rede condicionada por cada peça que compõe o todo. Só assim compreenderemos a complexidade e a fragilidade em que se encontra o planeta. Portanto, urge trabalharmos questões ambientais em nossas escolas, para que as futuras gerações possam minimizar os efeitos dos desmatamentos, do esgotamento de recursos, da extinção de espécies, das alterações climáticas etc. que atingem nossas vidas.

6. A INTERDISCIPLINARIDADE BRASILEIRA – O SER - transformação do lixo em material nobre

Quando ando nas ruas, quando olho a frente da escola, antes dos alunos entrarem, quando vejo o pátio na hora do intervalo ou o corredor entre uma aula e outra, vejo pessoas diferentes, ressaltando suas características, homens e mulheres, negros e brancos, uns mais alegres outros mais tristes, agressivos e passivos, intelectuais e emocionais. No entanto, à medida que conheço as pessoas, à medida que as compreendo, as diferenças aos poucos diminuem, desaparecem e em seu lugar surgem os mesmos temores, os mesmos desejos, a luta por uma vida melhor, as mesmas necessidades de compreensão, de escuta, de amizade, de carinho, de respeito, de alegria, de paz e de amor, nesta busca comum pela unidade. (SOARES, 2007, p. 95)

Início este capítulo não mais com uma história de um ou outro aluno que chega aos meus ouvidos e ao meu coração; história de um aluno que procura, num momento de tristeza, de dúvida ou de raiva, o aconchego, que quer ser ouvido, que precisa de uma palavra ou às vezes nenhuma, só um olhar, só um abraço. Início com a minha história com o penúltimo parágrafo da minha dissertação de Mestrado, a qual permitiu ver a escola com outro olhar.

Um olhar com intencionalidade (Fazenda, 2002a, p. 225), que desperta em si e no outro um desejo de interação, o que permite, num tempo único, acontecer um momento de transcendência, um momento iluminado de ilhas de paz, no qual a cumplicidade permite ver o que está por traz de cada um. É a metáfora do olhar; um olhar que acolhe, enxerga, se desmancha em múltiplas e infinitas direções, em camadas.

A primeira camada é a superficial, o início do processo de questionamentos e observações, como o primeiro dia numa sala de aula, onde professor e aluno são apenas pessoas. Aos poucos, esse processo é alimentado pela categoria da espera, pois abrem-se novos conhecimentos, aluno e professor se confundem, descobrem a vida, despertam para as dificuldades de suas trajetórias.

Olhar interdisciplinarmente é ser capaz de perceber as relações complexas em que se encontram os seres humanos, seus entornos com o universo. É ser capaz de perceber as possibilidades presentes no cotidiano, de olhar em todos os sentidos.

Com isso, advém a segunda camada do olhar, metáfora utilizada por Fazenda – a confiabilidade, uma relação que se estabelece pela confiança, e que é de mão dupla: acontece entre o professor e o aluno. Para a autora (Fazenda, 2002a, p. 226), essa

confiabilidade aparece na crença do professor, no trabalho do aluno e no trabalho do professor. É pela intencionalidade de ambos que, embora possa parecer o contrário, se mostra extremamente convergente, o que permite um desdobramento do olhar por parte do professor para com o aluno. Ao se apropriar do seu universo e ver seu aluno como alguém comprometido, o professor se torna um facilitador, favorecendo que o aluno construa seu aprendizado. Isto, aliás, permite outra camada do olhar, que é a do desvelamento, o ato de tirar os véus.

Essa é outra metáfora que Fazenda (Fazenda, 2002a, p. 227) utiliza para tratar da dimensão do olhar. Ao caminharem juntos, o primeiro véu é tirado pelo professor no momento do abraço e do aconchego, o que permite que o aluno se sinta bem, comungado, importante e feliz; com isso, o professor passa a ver outros fatores na vida de seu aluno.

“O segundo véu é tirado por intermédio da escrita” (ibid., p. 227). É pela produção de textos que o professor conhece melhor seu aluno e faz com que o próprio aluno tenha um olhar diferente sobre ele mesmo.

O terceiro véu é tirado pela fala; é por ela que o aluno expressa com o corpo o que está dentro dele. Aos poucos, o aluno adquire mais confiança em si e na sua escrita; é quando a fala se solta.

Propiciar esse encontro do olhar, essa intencionalidade no olhar requer coragem, pois o olhar rejeita, enxerga, desvela, encobre, revela. Porém, à medida que se adquire confiança, permeado pela espera, propicia-se a sabedoria da conquista.

Quando iniciei meus estudos sobre a interdisciplinaridade, entendia a teoria como integração de disciplinas. Fazenda (2002b), porém, esclarece-nos que é mesmo preciso integração. É o momento da interdisciplinaridade em que há a organização das disciplinas, num programa de estudos; é o conhecer e relacionar conteúdos, métodos e teorias; é integrar conhecimentos parciais e específicos em busca da totalidade sobre o conhecimento.

E para que ela se efetive é preciso interação; integração do conhecimento que procura novos questionamentos, novas buscas, que transforma a realidade presente.

Mais tarde a participação do projeto “Qualidade de Vida”, ampliou o meu olhar para a teoria. O fundamental no projeto não foi somente a integração e a interação presentes entre as disciplinas, entre professores, alunos e comunidade em busca da transformação da realidade, mas sim uma interdisciplinaridade que “pressupõe basicamente uma intersubjetividade, que não pretende a construção de uma

superiência, mas uma mudança frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentada para a unitária do ser humano” (Fazenda, 2002b, p. 40), onde a ação do educador foi a de “decifrar com o educando as coisas do mundo das quais ambos são participantes” (FAZENDA, 2003, p. 38).

No diálogo entre professor e aluno, ambos puderam conhecer a si, o outro e o mundo. Esse conhecimento se deu por meio da palavra e da ação. É pela palavra, pela comunicação, pela intersecção do “entre” que se deu o sentido de pertencimento, de conhecimento da cultura, do mundo e, portanto, da transformação da vida.

Também fui em busca de outros teóricos em minha dissertação de Mestrado, porque estava deslumbrada com a Interdisciplinaridade. De fato, eu havia encontrado meu porto seguro, mas, na época, necessitava rastrear outras falas, outros estudos, outras vertentes para aprofundar o conhecimento; eu buscava o sentido epistemológico da Interdisciplinaridade.

Dentre importantes teóricos citei Santomé (1998, p. 62)²⁷, quando esclarece que a disciplinarização é o resultado de uma maior rapidez e precisão na resolução de problemas. Para tanto, “o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar”. Já Interdisciplinaridade para Coll (1999, p. 18)²⁸ supõe ser o todo e não apenas parte; não há separação entre o professor com suas aulas e o aluno com seus conhecimentos prévios, entre a escola, a família e a sociedade. É ter uma relação de dependência, de interdependência, de ajuda mútua. “Cada parte (avaliação, ensino, aluno, professor) deve ser considerada em função das outras, mas simultaneamente, cada qual compõe um todo, com suas características e especificidade.”. Por sua vez, Carbonell (2002, p. 65)²⁹, afirma que “interdisciplinaridade não é senão a interação entre duas ou mais disciplinas ou o reconhecimento de outras identidades disciplinares com graus distintos de inter-relação, transferência e integração”; e Ramos (2001, p. 271)³⁰, em outra parte, afirma que “a

²⁷ SANTOMÉ, J.T. (1998) Os motivos do currículo integrado. In: SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo interdisciplinar**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, pp. 24-94.

²⁸ COLL, C. (1999) **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 4a. ed.

²⁹ CARBONELL, J. (2002) **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed.

³⁰ RAMOS, M. N. (2001) A noção de competência como ordenadora das relações educativas. In: RAMOS. M.N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, pp. 221-80.

interdisciplinaridade mantém a identidade das diferentes disciplinas, mas busca o estabelecimento de uma intercomunicação e uma cooperação, provocando intercâmbios reais, enriquecimento e modificações mútuas.”

Li esses autores, seus encontros com a teoria, mas o meu encontro já havia se formado com a tríade do ser, saber e fazer da Interdisciplinaridade brasileira.

Quando faço uma avaliação da minha ação para reverberar a ação interdisciplinar percorro o percurso do autoconhecimento para entender por que os alunos me contam suas histórias. O que eu tenho para obter sua confiança?

Aprendi com a interdisciplinaridade a olhar o aluno, acreditando, confiando, sem querer nada em troca, apenas respeitando. A aula é um acontecimento importante, e o conteúdo é o caminho para a discussão, para que ele conte sua história, para que ele ouça a história do outro e a minha. Ouvir os alunos não para resolver suas carências pessoais, mas para ajudá-lo a enfrentar as dificuldades que a vida impõe em determinados momentos.

Sayão (2004, p. 46) acrescenta que “os professores não se dão conta de que, se determinado aluno não teve a chance de ter uma família acolhedora, educativa, formadora etc., é exatamente para ele que a educação escolar se faz mais necessária”. No entanto, o que acontece é que geralmente se coloca a responsabilidade para seu comportamento na desestrutura familiar, porque se espera encontrar ou comparar ao padrão clássico de família – “pai, mãe e filhos”. Ora, sabemos que hoje isso mudou. Assim, esse aluno é descartado, é tratado como “lixo”.

Nas escolas, alguns considerados “educadores” pronunciam frases como “esse aluno é um lixo”, “a classe parece um lixo”, dentre outras que ouço sobre o “aluno-problema”, esse que apresenta comportamento inadequado, que é tido como “indisciplinado” ou que não tem desempenho compatível com o padrão pedagógico clássico.

Nesse contexto, há a sugestão de que ele deve ou tende a “desaparecer”, que precisa ser isolado para longe da vista. É o caso de alunos colocados para fora das salas de aula, os expulsos, os transferidos ou os evadidos. Podemos observar índices de evasão escolar em estatísticas ou em acordos entre a direção de escolas para transferir alunos indesejáveis.

Mas por que eu quero que ele conte sua história? Primeiro porque acredito que se o aluno aprender a se conhecer, ele poderá perceber como ele vive em relação ao mundo, perceber o que o mundo é para a vida dele. Dessa forma, poderá entender e

encontrar solução para seus problemas. Segundo, porque a adolescência é a fase das descobertas, dos dilemas interiores. Eu mesma não tinha para quem contar minhas histórias. Foram outras épocas, outros valores, outra maneira de educar os filhos. Quando o professor se abre para a escuta sensível cria-se um vínculo de empatia com o aluno, o que favorece a construção dos saberes.

E por que eu quero que ele me ouça? Ao ouvir minha história o olhar do aluno muda para comigo. Porque acredito que ele verá que os professores também vivenciaram, na sua infância e adolescência, as mesmas aflições, ou podem vivenciá-las com os filhos, os netos, os sobrinhos. Acredito nesse canal, no diálogo, e creio ser essa uma atitude interdisciplinar.

A ação do professor pode deixar marcas significativas nos alunos, que podem ser boas, incluí-los na sala de aula ou ruins, excluí-los da escola, em todos os casos elas servem de referência.

Essa parceria com os alunos me faz refletir sobre minha ação, principalmente agora com a imposição dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem e com as avaliações externas. Acredito que torno os conteúdos significativos quando os aproximo da realidade, ao refletir com eles sobre os nossos problemas. Esse é o meu encontro com a interdisciplinaridade.

Fazenda iniciou seus estudos sobre a interdisciplinaridade na década de 70. Desde então, percorre inúmeros caminhos, é reconhecida nacional e internacionalmente e, com sua sabedoria, intuição e acolhimento, incita o outro a desvelar sua pesquisa, o seu encontro.

O movimento vivido da Interdisciplinaridade percorre quatro fases as quais Fazenda (2002c, p.17-18) classifica em: 1970 – a preocupação é com a definição da Interdisciplinaridade (epistemológico); 1980 – a busca das contradições epistemológicas dessa definição (metodológico); 1990 – construção da nova teoria própria da Interdisciplinaridade; e 2000 – presença da estética do existir, do ser que pensa e reflete, da palavra, das novas tecnologias (2003, p. 7). Cada fase é entrelaçada com o movimento histórico, político e econômico da época.

A partir de alguns lampejos já encaminhados no decorrer do texto podemos ver indícios da Teoria da Interdisciplinaridade. Mas para termos ainda mais uma referência, revemos a definição de Interdisciplinaridade do teórico Yves Lenoir (2001, p. 01), para quem interdisciplinaridade é uma palavra polissêmica, comparada a uma esponja que absorve, pouco a pouco, as substâncias que encontra.

Lenoir (2001, p. 06) escreve sobre a interdisciplinaridade em três perspectivas diferentes: a francesa, a americana e a brasileira. Todas se alinham, embora com suas especificidades, principalmente culturais, a um objetivo comum, que é a formação de professores para o ensino e pesquisa.

A primeira dimensão se refere à interdisciplinaridade vista sob a concepção dos países de língua francesa, fortemente marcada por preocupações críticas e epistemológicas. Busca-se a unidade do saber por uma síntese conceitual, e uma unificação das ciências pela hierarquização das disciplinas científicas ou por uma superciência.

A preocupação francesa é com a instrução, o saber racional que problematiza o saber, para questionar o sentido antes de agir; um saber que se preocupa em definir e conceituar. Denomina-se “saber – saber”.

A segunda se refere à interdisciplinaridade vista sob a concepção da América do Norte, de origem anglo-saxônica, que utiliza um saber mais útil, funcional e operacional para a solução de problemas da sociedade. A interdisciplinaridade é instrumental, operatória e metodológica; é o “saber – fazer”, que favorece o intervir sobre e no mundo. No mundo atual não basta que o aluno saiba resolver o problema sem compreender como ele foi solucionado, tampouco saber quais conceitos podem estar envolvidos na solução do mesmo.

Essas duas dimensões são formadas por processos históricos diferentes, e por tradições e valores culturais que esses países passaram em suas colonizações, cujos reflexos se vêem nas sociedades até hoje. Contudo, atualmente, a preocupação é com a formação de indivíduos críticos, qualificados e emancipados, que não saibam apenas resolver problemas sem compreender como eles foram solucionados ou não saber quais conceitos podem estar envolvidos na problematização/solução: espera-se indivíduos com inserção e integração numa sociedade jovem, multiétnica.

A terceira dimensão se refere à interdisciplinaridade sob a concepção brasileira, principalmente sobre a teoria de Ivani Fazenda. Nas palavras de Lenoir,

Se a lógica francesa é orientada em direção ao saber e a lógica americana sobre o sujeito aprendiz, parece-me que a lógica brasileira é dirigida na direção do terceiro elemento constitutivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir. (LENOIR, 2005-2006, p. 05)

Essa é uma abordagem sob a perspectiva fenomenológica, que tem o olhar voltado para a subjetividade dos sujeitos, para a prática e experiência do professor, para a necessidade do autoconhecimento, para o diálogo com o outro, para uma atitude interdisciplinar que alcance uma dimensão humana para o saber-ser.

Tal atitude interdisciplinar perpassa as ações do cotidiano do professor diante da questão do conhecimento, com a abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos; é a que permite ao professor rever as suas práticas, colocando-as em questão.

Com essa possibilidade, a atitude torna-se de ousadia, de busca por alternativas diferentes para o conhecimento. E, para que esse conhecimento se efetive, tem de haver reciprocidade, troca, cumplicidade entre professor e aluno, a fim de se alcançar um posicionamento novo diante da produção do conhecimento.

Quando comecei a participar do GEPI é que percebi que a tríade da interdisciplinaridade – saber-saber, saber-fazer e saber-ser – se completam. Não há interdisciplinaridade sem prática, sem disciplina e sem ser, saberes essenciais para a vida de qualquer pessoa, à profissão docente e para o pesquisador. Mas ela deve ser ressignificada com um elemento infinitamente importante e de uma profundidade para a educação hoje, que é a humanização.

Souza (2009) trata do cuidar e da cura em educação, e resume o que eu considero ser o elemento essencial para a escola pública neste momento: “(...) a interdisciplinaridade recupera os conceitos e práticas tradicionais de ensino e aprendizagem avançando para outras dinâmicas e temáticas na recuperação da humanização na escola” (SOUZA, 2009, p. 53)

Vilches (2009), por sua vez, acrescenta uma nova competência à Interdisciplinaridade – o lúdico – e ainda revela:

A interdisciplinaridade permite incluir novamente entre as trocas disciplinares as categorias do Amor e da Afetividade, isoladas historicamente e menosprezadas enquanto possíveis saberes. Por este motivo é necessário ousar e permitir que a afetividade se consolide como atributo básico não só do professor, mas como de todos os agentes pedagógicos. Essa afetividade resgatada permite a adequação da estrutura “escola” a cada realidade e torna possível a sensação de felicidade a todos seus elementos pela harmonia construída em parceria. (VILCHES, 2009, p. 54-55)

Godoy (2010), como terapeuta e educadora de consciências, diz que o “Amor é base da Interdisciplinaridade. Amor é base para a atuação do professor interdisciplinar”, e constata:

(...) pela vivência e reflexões que tive nestes três anos que a Interdisciplinaridade vivida por Fazenda e o seu grupo de alunos é uma Terapia da Consciência aplicada ao âmbito Educacional e considero que convivi com verdadeiros terapeutas de consciências, ou seja, educadores que favorecem o autoconhecimento e crescimento de seus alunos num movimento de respeito e amor a si próprios, aos outros e ao mundo. (GODOY, 2010, p. 84)

Guimarães (2009), tendo a possibilidade do encontro de práticas avaliativas para a formação do professor, amplia o olhar interdisciplinar para o

Olhar sensível, olhar de totalidade: despertar da coragem de participar do poder criador que existe em todo ser humano, reconhecimento do outro e de si mesmo, encontro com o mundo. Nesse encontro, pelo exercício intencional da troca, da cooperação, do diálogo e do respeito, o despertar do sentido da sensação das experiências formadoras: sentido da avaliação interdisciplinar. (GUIMARÃES, 2009, p. 179-180)

Por fim, José (2011, p. 278) constata que a autoria é um princípio da teoria da Interdisciplinaridade quando comprova “que o sentido de ser autor em educação é condição implícita e explícita dos que se responsabilizam pelos processos educativos de forma livre e consciente, seja no âmbito da pesquisa, do ensino ou da aprendizagem.”

Com estes autores/pesquisadores compreendemos que a interdisciplinaridade “não se ensina, não se aprende, vive-se, exerce-se” como diz Fazenda (2002b, p.53). Nas palavras de Godoy,

Consegui compreender a Interdisciplinaridade a partir da vivência da Interdisciplinaridade de outras pessoas. Senti-me interdisciplinar. Vivi de dentro para fora do meu ser a Interdisciplinaridade, porém, precisava me apaixonar pelo exercício da Interdisciplinaridade: incorporar a minha essência à Interdisciplinaridade. (GODOY, 2011, p. 28)

Para incorporar a vivência, a essência, a autoria, a cura, a coragem, o olhar, a ludicidade, a humanização “Basta um toque”³¹.

É a partir desses novos olhares sobre a interdisciplinaridade e a atitude do professor que as práticas podem ser ressignificadas na escola, que o “lixo” pode ser transformado em material nobre, em práticas em que aluno e professor possam ser cúmplices de um saber-fazer-ser.

A forma como a implementação dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem atua na ação didática do professor não permite que ele reflita sobre sua prática, pois o conteúdo está pronto, a forma como trabalhar está direcionada, e sugestões de trabalhos e de avaliações também. Refletir sobre o saber-fazer torna-se essencial e intencional para o saber-fazer-ser. Tal articulação faz com que o conhecimento seja objeto de reflexão do aluno e do professor, para que ambos possam refletir, problematizar e direcionar sobre/a construção do próprio conhecimento. Dessa forma, não cabem, nas orientações curriculares, sugestões de projetos interdisciplinares, uma vez que para a interdisciplinaridade o conhecimento não deve ser transmitido, imposto, não é um modelo, mas sim algo descoberto, hipotético.

³¹ Anotação de memorial de aula, frase proferida por Fazenda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha por finalidade elaborar algumas considerações finais sobre o trabalho, estas acabam tecendo um movimento dinâmico sobre o olhar, agora mais apurado, sobre a minha ação e as práticas na sala de aula. Este ilumina novos caminhos, outros olhares, novas perguntas, outras pesquisas.

Chegamos ao final da pesquisa no intuito de responder a questão norteadora, tendo como pressupostos os estudos de Fazenda: até que ponto as orientações curriculares da Prefeitura do município de São Paulo, implementadas em toda a rede, contribuem para a prática interdisciplinar?

Seja qual for a finalidade da educação, formar para cidadania ou formar para o mercado de trabalho indivíduos criativos, críticos, qualificados, autônomos, auto-motivados que atendam as demandas da sociedade atual, as mudanças introduzidas com a implementação de um novo currículo não devem ficar nos moldes usuais, em que o professor explica, o aluno faz os exercícios, e depois lhe são aplicadas avaliações internas ou externas requerendo-se conteúdos padronizados. Dessa forma, um trabalho interdisciplinar ficaria restrito à integração de conteúdos.

Nesse sentido, espero que este trabalho contribua para a formação dos professores, pois fazemos parte das transformações que a vida em sociedade, nos aspectos econômicos e políticos, nos colocam e que refletem na educação, ao longo dos anos. E nesse movimento, é importante que o professor se perceba, que escute a si mesmo para poder escutar o aluno e perceber que as sombras existem nas escolas, o “lixo social”, mas há uma beleza a ser descoberta tanto no ser quanto no saber e no ensinar e aprender.

Ao refletir, então, sobre formação inicial e continuada de professores, mais especificamente a oferecida pela prefeitura do município de São Paulo, no curso para a implementação do CAA, convém perguntar: será que a educação que a minha escola precisa é a mesma da minha colega do curso? Será que a da escola dela seria a mesma da cidade de São Paulo, do Brasil ou de outros países? A resposta para essa formação está na possibilidade de o professor se construir para atender as demandas de um mundo em mudanças. O ensino homogeneizado, hierarquizado pela proposta não conduz ao verdadeiro conhecimento, aquele gestado, revelado e compartilhado.

Quem faz a ação, da vida para a sala de aula é o professor. Portanto, o processo ensino-aprendizagem, se conduzido de forma prazerosa, fazendo com que o aluno se

sinta importante, seja ouvido e tenha uma participação ativa, nem por isso desprovida de conteúdo, poderá ter bons resultados tanto para o professor, no papel de formador, quanto para o aluno, na relação com o objeto de conhecimento. Desse modo, o aluno terá a possibilidade de ler as diferentes mensagens e escrever diferentes tipos de textos, conforme preconizam nossas necessidades atuais e a legislação vigente.

O uso das palavras “competências”, “habilidades”, “autonomia” e “qualidade” mostra-nos que estamos diante de um vocabulário moderno, utilizado no discurso educacional vigente para atender ao mercado de trabalho; é um discurso proposto pela conjuntura neoliberal, e que não provoca mudanças significativas nas condições do contexto escolar para atender a demanda social da comunidade e até mesmo da sociedade brasileira.

Além disso, a proposta da Prefeitura do município de São Paulo, ao exercer a homogeneização curricular de toda a rede e o excessivo controle da escola, determinando aos gestores e aos professores o que e como fazer e pensar, mostra que a fragilidade da escola pública, o “lixo”, não está nos que nela atuam, ou seja, em toda a comunidade escolar, mas sim nessa estrutura burocrática neoliberal imposta, que não permite a constituição democrática da aprendizagem.

As competências para uma educação para a cidadania efetivar-se-ão quando o aluno sentir o elo entre a escola e o mundo. Só saberemos se esse novo modelo do sistema educacional atenderá suas finalidades, quando beneficiar principalmente os alunos que fracassam na escola por motivos diversos.

Da mesma forma, para o professor, saber elaborar planos com habilidades e competências a serem alcançadas pelos alunos é necessário, pois esses princípios orientam caminhos. Mas é imprescindível identificar quais avanços eles tiveram na maneira de ser, de ouvir, respeitar e se solidarizar com o outro ou com qualquer forma de vida.

Portanto, projetos sejam eles multi, pluri ou interdisciplinares de diversos temas, mas, principalmente, sobre o meio ambiente são essenciais para que alunos e professores possam problematizar a realidade e fazer a ponte com os conteúdos, ressignificando o ato de ensinar e aprender.

Percorrer o trajeto da Teoria da Interdisciplinaridade para saber como ela reverbera em minha formação e ação didática, possibilitou olhar para a interdisciplinaridade brasileira e descobrir que ela permite um caminhar com o currículo e não abaixo dele. O caminhar abaixo engessa os sentimentos, os ouvidos, o olhar, a

palavra. Faz caminhar para a indisciplina, a violência, o bullying (tema da moda), para a incompreensão dos aspectos ocultos do ato de aprender e ensinar. O caminhar-com faz caminhar para a paz, para o respeito, para a humanização, para o ser.

Aos futuros educadores, digo que o trabalho docente e da escola pública é árduo; não é fácil introduzir o aluno para a vida em sociedade, mediada por todos os aspectos que a envolve. A escola é o lugar das descobertas, e do convívio social: a paquera, o primeiro beijo, as primeiras brigas, as brincadeiras (quem nunca brincou de beijo, abraço e aperto de mão?), dos mistérios (“a loira do banheiro”), das transgressões, mas, principalmente, do conhecimento enquanto enigma e descoberta. Alguns resultados são obtidos até mesmo num olhar, numa palavra, numa escuta, num toque; outros são de longo prazo.

Habitar a sala de aula emerge um processo de entrelaçamento de histórias do outro para mim, das minhas para o outro e do mundo, por isso estar na sala de aula de uma escola pública é apaixonante!

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZANHA, J. M. P. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola**, s/d. Disponível em <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>. Acesso em: 21 maio 2011.
- TEIXEIRA, B. B. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A AUTONOMIA DA ESCOLA**. Disponível em: [Ohttp://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF). Acesso em: 20 set. 2011.
- BOGDAN, R. e BLIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Título VIII da Ordem Social, Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação, artigo 210. http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Constituicao_Federal_1988.pdf. Acesso em: 15 mar. 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Artigo 9º Item IV. http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/LeiFederal9394_96_LDB.pdf. Acesso em: 10 mar. 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/> - Acesso em: 10 set. 2009.
- BRASIL. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf> Acesso em: 25 ago. 2011.
- BRASIL, Declaração de princípios sobre a tolerância. Brasília: UNESCO, 1997. Mimeo.
- BURBULES N.C. e TORRES C.A., **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 1
- CHAUÍ, M. Sob o signo do neoliberalismo. In. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 3 ed.. São Paulo: Cortez. 1992.

DENZIN, N.K., LINCOLN Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EIGENHEER, E. M. **Lixo e Vanitas: considerações de um observador de resíduos**. Rio de Janeiro, 1999. 267f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1999.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

_____.(Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Dicionário em construção**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2002a. v.1.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5 ed., São Paulo: Loyola, 2002b.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6 ed., São Paulo: Loyola, 2011.

_____.**Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 9 ed., São Paulo: Papirus, 2002c.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003. 85p.

_____. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Org.). **Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos**. São Paulo: Criarp, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, N. R. S. **Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional**. 2011. 198f . Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GODOY,H.P. **A consciência espiritual na educação interdisciplinar**. 2011. 113f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GUIMARÃES, M. A **Dimensão ambiental na Educação**. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2005.

GONÇALVES, M.I.D. Metáfora In: FAZENDA I.C.A. (Org.). **Dicionário em construção**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2002. v.1.P.211-214.

HAMILTON, D. **Mudanças Social e Mudança Pedagógica: A Trajetória de uma Pesquisa Histórica**. In: Revista Teoria & Educação, nº 06. Porto Alegre: PANNONICA Editora LTDA, 1992a. p. 03–32 (Dossiê História da Educação).

HAMILTON, D. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. In: Revista Teoria e Educação, nº 06. Porto Alegre: PANNONICA Editora LTDA, 1992b. p.33-52. (Dossiê História da Educação).

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSÉ, M. A. M. **De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar**. 2011. 288f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 2

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LENOIR, Y. **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n.1, dez-jul.2005-2006 Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em: 01 jun. 2011.

_____. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA. I.C.A.(Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 11 ed., São Paulo: Papirus, 2006.

LUCARELLI, E. Currículo. In: FAZENDA I.C.A. (Org.). **Dicionário em construção**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2002. v.1. p191-196.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: concepção e problemática atual. In: _____. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.11-45.

OLIVIERA, R. P. e ARAUJO G. C., **Qualidade de Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação Anped, Jan /Fev /Mar /Abr 2005 Nº 28. (Acesso em 18 jun. 2011).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). **LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE**. Traduzido pelos (as) alunos (as) da disciplina Políticas de Currículo no Brasil, da linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares da PUC/SP, em 2008. www.ocde.org.

PEREIRA P. A. **O que é pesquisa em Educação?** São Paulo: Paulus, 2005.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PUCHALSKI, A. **Da 4ª para 5ª série do ensino fundamental: uma questão (ainda) sem solução.** 134f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

QUELUZ, A. G. Formação de professor: resgate do pedagógico na sala de aula. In: _____ (org.). **Interdisciplinaridade: formação de profissionais da Educação.** São Paulo. Pioneira. 2000. p. 127-37.

RIOS, T. A. Competência e qualidade na docência. In: _____. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 4.

_____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Cap. 1.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Cap. 6.

SALVADOR, C. M. Ambiguidade. In: FAZENDA I.C.A. (Org.). **Dicionário em construção.** 2 ed., São Paulo: Cortez, 2002. v.1.p.42-45.

SÃO PAULO (SME/DOT) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Comunicado nº 1202**, de 17 de novembro de 2005. Assunto: Programa "Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal. Correção da Portaria 6.328 de 26/09/05.

SÃO PAULO. **Lei 14.063**, de 14 de outubro de 2005, Institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob Responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. (PL 490/05) Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/pesquero.asp?t=L&n=14063&a=&s=&var=0. Acesso em: 04 mar. 2011.

SÃO PAULO (SME/DOT) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Portaria nº 6328**, de 27 de setembro de 2005, instituí para o ano de 2006, o Programa "Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal", nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27092005P_063282005SME. Acesso em: 19 abril 2011.

SÃO PAULO (SME/DOT) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Portaria nº 5403**, de 17 de novembro de 2007, REORGANIZA O PROGRAMA LER E ESCREVER - PRIORIDADE NAS EMEF'S E EMEE'S. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/Procura.aspx?QueryText=5403/07>. Acesso em: 15 abril 2011.

SÃO PAULO (SME/DOT) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Portaria nº 1628**, de 14 de março de 2011. Realização “PROVA DA CIDADE”.

SÃO PAULO (SME/DOT) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Portaria Nº 1710**, de 19 de março de 2011, CONVOCA PROFESSORES LINGUA PORTUGUESA-ENSINO FUNDAMENTAL II/RME PARA CURSO FORMACAO-CADERNO DE APOIO E APRENDIZAGEM.

SÃO PAULO (SME/DOT) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Portaria nº 2558**, de 28 de abril de 2010, institui o programa “Parceiros da Educação” no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

SÃO PAULO “**Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão**”. Publicado no Diário Oficial da cidade de São Paulo, em 24 de fevereiro de 2005. Acesso em: 10 jun. 2011.

SÃO PAULO (SME/DOT) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Proposta de Formação DOT**, São Paulo: SME/DOT, 2005, Disponível em http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/PropostaFormacao_DOT2005.pdf. Acesso em: 20 junho 2011.

SÃO PAULO (SME/DOT) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental**, São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO (Secretaria Municipal de Educação). **Proposta curricular do município de São Paulo: Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio**. Disponível em: <http://educacao.prefeitura.sp.gov.br> – Acesso em: 20 abril 2011.

SÃO PAULO (SME/DOT). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientacoesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_portef2.pdf

SÃO PAULO (SME). Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar**, São Paulo: SME, 2007.

_____. **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008.

SÃO PAULO (SME/DOT). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa**, São Paulo: SME/DOT, 2010. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Cadernosdeapoio.aspx?MenuID=38&MenuIDAberto=12>

SAYÃO, R. e AQUINO, J.G. **Em defesa da escola pública** Campinas, SP: Papirus, 2004.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994. Cap. 1

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008. Cap.1

SILVA, M. C.F.R. e CASTRO, S.V. **Olhares plurais sobre o meio ambiente: uma visão interdisciplinar**. São Paulo: Ícone, 2010.

SOARES, A.Z. **“Qualidade de vida” Um projeto interdisciplinar no ensino fundamental – 2000 a 2004**. 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, F. C. **Jornadas interdisciplinares: do mito de Quiron a construção da metáfora da cura na escola**. 2009. 160f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Versão eletrônica do diálogo platônico **“Teeteto”**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia) Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/teeteto.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2011.

VILCHES, M. P. **O lúdico na atitude interdisciplinar**. 2009. 171f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1

5 X 20 0 5 5 0

DATA ANEXO 1

Gabriela Ondrechuk Timimom nº 16 6º B

Projeto Educação Ambiental

- 1) Que animais estão presentes onde você vive?
Um cachorro.
- 2) Qual a diferença desses animais com os do zoológico?
Meu cachorro é doméstico.
- 3) Você tem animal de estimação?
Sim, Um cachorro.
- 4) Qual a idade dele?
13 anos (92 anos).
- 5) Por que seu animal é seu amigo?
Porque ele é muito FOFO! E eu cresci com ele.
- 6) Quando você sai com seu cachorro para passear, você carrega uma pá e um saco plástico para limpeza?
Não.
- 7) Seu animal é castrado?
Não.
- 8) Você acha que os animais do zoológico vivem mais por serem mais protegidos e cuidados?
Talvez. Algumas espécies, eu acho que sim. Mas tem outras que vivem mais fora do zoológico, porque não estão em cativeiro.

10/10/2016

XXXXXX

DATA 26/10/20

9) Qual é o seu animal preferido?
Guepardo (o animal quadrúpede mais rápido do mundo)

10) Há algum animal que você tem medo ou nojo?
Por quê?
Tenho nojo de lagartixa, porque ela sobe na parede.

11) Como você vê a preservação e continuidade das espécies na geologia?
Eu acho totalmente necessários, porque, livres, muitas espécies estão em extinção e a geologia ajuda a acabar com isso.

ANEXO 2

VOCÊ É UM CONSUMIDOR RESPONSÁVEL?

Energia elétrica

O racionamento de energia elétrica em 2001 fez com que os brasileiros mudassem seus hábitos. A economia de energia elétrica não só ajuda a conter a ameaça do apagão, como faz bem ao bolso dos consumidores e diminui a pressão pela construção de novas hidrelétricas.

1. Na sua casa, você utiliza lâmpadas fluorescentes:

- A - Não.
- B - Utilizei apenas durante o racionamento.
- C - Sim, nos locais onde a luz fica acessa por mais do que 4 horas seguidas.

2. Na hora de comprar aparelhos elétricos:

- A - Não avalia o consumo de energia.
- B - Dá uma olhada na quantidade de energia que o aparelho consome, mas isso não determina a sua escolha.
- C - O menor consumo de energia é um dos critérios considerados na hora da minha escolha.

3. Na hora de lavar louça ou roupa:

- A - Você liga a máquina mesmo sem utilizar a sua capacidade máxima.
- B - Na maioria das vezes, mas nem sempre, você junta a roupa ou louça até alcançar a capacidade máxima da máquina.
- C - Você sempre espera atingir a capacidade máxima para ligar a máquina.

Água

Segundo relatório das Nações Unidas, o suprimento de água vai diminuir um terço em 20 anos, devido ao aumento da população, à poluição e às mudanças climáticas. A falta de vontade política em colocar em prática medidas mais eficientes e a ignorância da população em relação à dimensão da crise só tornam o cenário mais dramático.

1. Na sua casa:

- A - Você não desliga a torneira enquanto ensaboa a louça ou escova os dentes.
- B - Quando se lembra da importância de se economizar a água, mantém a torneira fechada enquanto ensaboa a louça ou escova os dentes.
- C - Sempre mantém a torneira fechada enquanto ensaboa a louça ou escova os dentes.

2. Na sua casa:

- A - As válvulas das privadas são daquelas convencionais e você não pretende trocá-las.
- B - As válvulas das privadas são daquelas convencionais, mas você pretende trocá-las quando for possível.

() C - Todas privadas são equipadas com caixa acoplada ou válvula que utilizam apenas 6 litros.

3. Quanto tempo o chuveiro fica aberto enquanto você toma banho:

- () A - 15 minutos ou mais.
- () B - Entre 5 e 10 minutos.
- () C - Não mais que 5 minutos.

4. Na sua casa ou prédio:

- () A - A calçada é lavada com a mangueira normal.
- () B - A calçada é lavada com lavadores de alta pressão ou balde.
- () C - A calçada é varrida com vassoura e, quando lavada, é utilizada a água reaproveitada de máquina de lavar roupa.

Alimentos

1. Você:

- () A - Compra apenas alimentos convencionais.
- () B - Compra alimentos orgânicos quando é possível.
- () C - Compra alimentos orgânicos e, na falta de algum produto, dá preferência aos produtos convencionais da estação (que necessitam de menos agrotóxicos).

2. Na sua casa:

- () A - Muita comida é jogada fora, pois apodrece antes de ser consumida. Cascas e talos vão todos para o lixo.
- () B - Você já conseguiu reduzir a quantidade de comida que vai pro lixo, planejando melhor as compras. Mas ainda joga coisa fora, pois compra coisas por impulso.
- () C - Comida não se joga fora. Você compra frutas, verduras e legumes a granel e apenas aquilo que vai ser utilizado. É expert em receitas que aproveitam cascas e talos.

Lixo e reciclagem

1. Na sua casa:

- () A - Você não separa o lixo.
- () B - Você separa os materiais recicláveis, encaminhando-os para a reciclagem, mas não lava as embalagens sujas ou joga as embalagens sujas no lixo comum.
- () C - Você separa todos os materiais recicláveis, dando uma lavada (com a água que você lava louça) nas embalagens recicláveis que estão sujas e encaminhando o material separado para os projetos de coleta seletiva ou doando para catadores.

2. Na hora de comprar:

- () A - Você escolhe os produtos, independente se eles tem embalagens desnecessárias ou se elas são recicláveis ou não.
- () B - Você evita produtos com embalagens desnecessárias e dá preferência à produtos, cujas embalagens sejam recicláveis.
- () C - Você evita produtos com embalagens desnecessárias e dá preferência à produtos, cujas embalagens são recicláveis. E, ainda, liga para o SAC (Serviço de Atendimento Consumidor) das empresas questionando o que fazer com as embalagens que não são recicláveis ou que são recicláveis, mas não são aceitas pelos catadores ou programas de

reciclagem.

Transporte

1. Você:

- () A - Usa o carro para ir à qualquer lugar, mesmo para pequenas distâncias.
- () B - Às vezes, evita usar o carro, mas na maioria das vezes não consegue mudar o hábito e acaba usando-o até para distâncias curtas.
- () C - Sempre que possível, pega carona, anda à pé ou utiliza transporte público.

2. Você, que tem (ou se tivesse) carro, é do tipo:

- () A - Que, regularmente, não calibra o pneu ou verifica a água e o óleo, muito menos faz revisões e manutenção periódica no carro. Só vai para oficina quando o carro quebra.
- () B - Que calibra os pneus regularmente e troca o óleo quando tem que trocar, mas não tem o hábito de fazer revisões ou manutenção preventiva.
- () C - Usuário exemplar, que respeita sempre os prazos adequados das peças do carro e faz revisão e manutenção regularmente.

Para saber que tipo de consumidor você é, some as respostas de cada letra (A, B e C):

Maioria de respostas "c": Parabéns, você é um consumidor cidadão! Continue assim, procure sempre melhorar os seus hábitos de consumo e ajude a conscientizar aqueles que estão a sua volta: amigos, parentes, colegas de trabalho.

Maioria de respostas "B": Você parece ser um consumidor consciente, mas ainda pode melhorar bastante. Não basta ser consciente, é preciso mudar de fato os hábitos de consumo. Você está no caminho certo, apenas acelere o passo.

Maioria de respostas "A": Você é definitivamente um consumidor alienado, mas calma: nunca é tarde para mudar. Reflita sobre os impactos sociais e ambientais dos seus hábitos de consumo e comece a mudança já!