Elza de Lima Ferrari

**Interdisciplinaridade:
um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes
do discurso de educadores do Ciclo II do Ensino Fundamental**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Idméa Semeghini-Siqueira.

São Paulo
2007

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.30
F375i

Ferrari, Elza de Lima

Interdisciplinaridade : um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores no ciclo II do ensino fundamental / Elza de Lima Ferrari ; orientação Idméa Semeghini-Siqueira. São Paulo : s.n., 2007.

292 p. : il., grafs. quadros + anexos

Acompanha CD-Rom

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Interdisciplinaridade 2. Currículos e programas 3. Discurso 4. Ensino e aprendizagem 5. Leitura 6. Escrita 7. I. Semeghini-Siqueira, Idméa, orient.

RESUMO

FERRARI, Elza de Lima. **Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do Ciclo II do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Os resultados de exames nacionais e internacionais e de pesquisas na área de educação e linguagem (Bezerra, 2004; Gonçalves, 2004; Semeghini-Siqueira, 2006) sugerem que as práticas pedagógicas escolares não têm alcançado o objetivo básico de ensinar a ler e escrever com proficiência. Reverter esse quadro é uma das funções legítimas da escola e, nesse sentido, a opção por um currículo interdisciplinar apresenta-se como ideal, pois pressupõe que os profissionais das diversas áreas desenvolvam essas habilidades em seus alunos e não apenas o professor de Língua Portuguesa. Considerando esse contexto, investigamos, sob o viés do discurso dos educadores de três escolas públicas de São Paulo – uma escola municipal, uma escola estadual e uma escola de aplicação -, as possibilidades e os obstáculos de implementação da interdisciplinaridade no Ciclo II do Ensino Fundamental. Os sujeitos dessa pesquisa são educadores que responderam a questionário escrito sobre a temática e participaram das reuniões coletivas durante o ano de 2005. Para a análise dos discursos dos educadores, fundamentamo-nos, principalmente, nos conceitos de Pêcheux e Bakhtin, destacando o interdiscurso, a polifonia e o dialogismo. A pesquisa também foi efetuada com alunos em final do Ciclo II, que responderam a questionário, posteriormente submetido à análise quantitativa e à avaliação diagnóstica da compreensão escritora, somada à apresentação de resultados do SARESP e SAEB 2005. O resultado da análise dos discursos dos educadores demonstrou que a interdisciplinaridade é concebida como uma abordagem significativa do conhecimento, assemelhando-se aos conceitos de Japiassu (1976) e Fazenda (1979) – precursores do movimento pela interdisciplinaridade no Brasil. Por outro lado, ainda existem muitas dúvidas conceituais sobre o tema que, a despeito de sua referida importância, é pouco recorrente no cotidiano escolar. Os educadores da escola municipal foram os que mais o discutiram durante as reuniões e os que, por sua vez, demonstraram uma maior propensão ao estabelecimento de um currículo interdisciplinar. Os resultados da prática interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem são percebidos pelos educadores em relação à aprendizagem de conteúdos atitudinais, mas praticamente não são verificados quanto à aprendizagem de conteúdos conceituais. A dificuldade em estabelecer consensos sobre as concepções de interdisciplinaridade que subsidiam as práticas adotadas, acrescentada à dificuldade de avaliar, de forma coerente, seus resultados no processo de ensino e aprendizagem se revelaram como obstáculos ao sucesso da prática interdisciplinar. A ausência, na produção textual dos alunos, de problemas de coesão e coerência, bem como os resultados acima da média indicados pelo SARESP e SAEB 2005 sugerem que as três escolas pesquisadas realizam um trabalho pedagógico voltado para as necessidades de aprendizagem do aluno, embora a concretização de um currículo interdisciplinar ainda exija mudanças nas políticas educacionais, bem como maior fundamentação entre educadores, educandos e comunidade escolar. Um dos caminhos possíveis e necessários nessa empreitada é o apoio das políticas públicas em prol do aumento do tempo de estudo coletivo dos educadores, mas essa mudança precisa ser fruto de uma luta compartilhada com alunos e comunidade para que sejam discutidas e encaminhadas propostas aos representantes políticos e cobradas providências. Mudanças curriculares também precisam ser instauradas nos cursos de licenciatura de todas as áreas para que, desde sua formação, os futuros professores aprendam a atuar com estratégias que possibilitem o desenvolvimento da leitura e da escrita em contexto interdisciplinar.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, currículo, discurso, ensino, aprendizagem, leitura, escrita

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
INTRODUÇÃO.....	25
1. O MOVIMENTO PELA INTERDISCIPLINARIDADE E SUAS CONFIGURAÇÕES	35
1.1. INTERDISCIPLINARIDADE: UMA SOLUÇÃO PARA A FRAGMENTAÇÃO DISCIPLINAR.....	36
1.2. INTERDISCIPLINARIDADE: UMA QUESTÃO DE ATITUDE.....	41
1.3. INTERDISCIPLINARIDADE: CONTEXTO HISTÓRICO.....	45
1.4. INTERDISCIPLINARIDADE: CRÍTICAS À FILOSOFIA DO SUJEITO.....	48
1.5. A DESCONSTRUÇÃO DO DISCURSO DO MOVIMENTO PELA INTERDISCIPLINARIDADE.....	53
1.6. INTERDISCIPLINARIDADE EM DEBATE.....	56
1.7. ALGUNS CONSENSOS.....	60
2. PROJETOS E PROPOSTAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: EM FOCO A INTERDISCIPLINARIDADE.....	65
2.1. TEMAS RELACIONADOS À INTERDISCIPLINARIDADE.....	65
2.1.1. O sujeito da aprendizagem: a razão de ser dos projetos educacionais.....	65
2.1.2. Currículo: o quê, para quê e como ensinar.....	67
2.1.3. As disciplinas escolares.....	67
2.2. PROJETOS INTERDISCIPLINARES	69
2.2.1. “Interdisciplinaridade via tema gerador”: uma experiência no município de São Paulo coordenada por Paulo Freire.....	69
2.2.2. Um novo modelo educacional: Escola da Ponte (Portugal) e Escola Municipal Amorim Lima (Brasil).....	72
2.3. ESTUDOS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE EM DISSERTAÇÕES E TESES: REVISÃO DA LITERATURA.....	75
3. METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA.....	85
3.1. PROBLEMA DA PESQUISA.....	85
3.2. OBJETIVOS.....	86
3.3. PROPOSTA METODOLÓGICA.....	87
3.4. A SELEÇÃO DAS ESCOLAS: LOCAL E CONTEXTO DE INTERAÇÃO.....	89

3.4.1. EEPN	90
3.4.2. EMZ	93
3.4.3. EAP	95
3.4.4. Pontos de contato entre as escolas	98
3.5. OS SUJEITOS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	101
3.5.1. Sujeitos: professores e coordenadores	101
3.5.2. Sujeitos: alunos da 8.^a série do Ensino Fundamental	105
4. ANÁLISE DO DISCURSO	117
4.1. BREVE HISTÓRICO.....	117
4.2. FOUCAULT E SUAS CONTRIBUIÇÕES À ANÁLISE DO DISCURSO.....	119
4.3. PÊCHEUX E A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA.....	122
4.4. BAKHTIN – IDENTIDADE E ALTERIDADE.....	125
4.5. FOUCAULT, PÊCHEUX, BAKHTIN E A ANÁLISE DO DISCURSO	127
4.6. CONCEITOS E PROCEDIMENTOS EMPREENHIDOS NA ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS EDUCADORES.....	128
5. ANÁLISE DOS DADOS CONCERNENTES AOS PROFESSORES E COORDENADORES	135
5.1. ANÁLISE DAS INTERAÇÕES NOS HORÁRIOS COLETIVOS.....	135
5.1.1. Concepções de aprendizagem e de interdisciplinaridade	136
5.1.2. Práticas Pedagógicas	140
5.1.2.1. Gestão do tempo.....	140
5.1.2.2. Espaços letivos.....	142
5.1.2.3. Relacionamento entre educadores.....	144
5.1.2.4. Relacionamento entre educadores e educandos.....	145
5.1.3. Avaliação dos resultados das práticas pedagógicas no ambiente escolar	148
5.1.4. Pontos de intersecção	149
5.2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	152
5.2.1. Em foco: questões sobre conceitos e práticas interdisciplinares	152
5.2.2. Em foco: questões sobre conceitos e práticas de aprendizagem	175
5.2.3. Em foco: questão sobre relacionamento professor-aluno	186
5.2.4. Em foco: questões sobre a importância da leitura e da escrita como conteúdos e estratégias interdisciplinares	191
5.2.5. Os discursos sobre a interdisciplinaridade- dialogismo e polifonia	199
5.3. PARALELO ENTRE OS DADOS PROVENIENTES DAS DUAS COLETAS.....	202
6. ANÁLISE DOS DADOS CONCERNENTES AOS ALUNOS	211
6.1. A ESCOLA NA VISÃO DOS ALUNOS.....	211

6.1.1. Conceito sobre a escola e sobre os educadores.....	211
6.1.2. Conceito sobre as disciplinas escolares.....	216
6.1.3. Conceitos sobre os projetos.....	220
6.1.4. Conceitos sobre a leitura.....	233
6.2. AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA ESCRITORA DOS ALUNOS.....	240
6.2. 1. Informações preliminares.....	240
6.2.2. Organização subjacente do texto: coerência.....	242
6.2.3. Organização superficial do texto: coesão.....	242
6.2.4. Desvios referentes à norma culta da língua.....	243
6.2.5. Vocabulário.....	243
6.2.6. Dimensão da ortografia.....	244
6.3. RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS DO ÚLTIMO ANO DO CICLO II NO SARESP E SAEB 2005.....	244
6.4. AVALIAÇÃO GERAL.....	246
CONCLUSÃO.....	247
REFERÊNCIAS.....	263
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	265
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS.....	271
APÊNDICE A – Questionários para professores de diferentes disciplinas e aluno do quarto ano do Ciclo II.....	273
APÊNDICE B – Quadro-síntese da tese.....	281
ANEXO - Grade para avaliação diagnóstica e formativa.....	285
APRESENTAÇÃO EM CD	
APÊNDICE C – Registro de observação ampliado.....	293
APÊNDICE D – Resenhas de teses e dissertações sobre interdisciplinaridade defendidas na USP, UNICAMP e PUC SP – 2000 a 2005.....	326
APÊNDICE E – Projeto interdisciplinaridade via tema gerador.....	350

APÊNDICE C -

Registro de Observação Ampliado

(em itálico apresento minhas reflexões referentes à descrição dos eventos)

- Pesquisa de campo na EEPN
- Pesquisa de campo na EAP
- Pesquisa de campo na EMZ

Pesquisa de campo na EEPN

07 de junho de 2005

Cheguei mais cedo à escola para conversar com a coordenadora e ter acesso ao plano de aula, ou registro de projetos. No entanto, fui surpreendida por sua ausência, e pela falta de informações sobre seu paradeiro. Decepcionada com a perspectiva de não efetuar a pesquisa e, mesmo que o fizesse, com a dificuldade que teria em conversar com os professores, fiquei à espera próxima à sala dos professores.

Depois de alguns minutos, perguntei a alguns professores se sabiam da coordenadora. Alguns achavam que ela estava em uma reunião na Diretoria de Ensino, mas ninguém sabia ao certo se ela viria ou não. Mais algum tempo de espera e uma professora interessou-se em saber qual era a minha intenção, contei-lhe que era pesquisadora, que gostaria de participar do HTPC e solicitar que os educadores respondessem a um questionário. Enquanto conversávamos, a professora perguntou se eu participara de uma videoconferência na semana anterior, pois ela havia me visto falar. Realmente eu tinha participado e fiquei satisfeita por estabelecer um ponto de contato. Aproveitei-me da proximidade para solicitar-lhe auxílio para conversar com os colegas, ela aceitou e me apresentou aos demais da sala.

Dessa forma, cumprimentei os professores e informei-lhes sobre meu interesse em saber como os projetos interdisciplinares eram realizados naquela escola. Os educadores pareceram um pouco desconfiados, uma das professoras foi hostil e me perguntou se eram questões alternativas, pois se não fossem ela não as responderia. Cheguei a entregar-lhe o questionário, mas ela o repassou a uma outra colega. Em outro momento, perguntei-lhe sobre a relação com os alunos, por sua resposta, percebi que não parecia gostar muito da função que exercia, tinha uma atitude hostil também em relação aos aprendizes, pois eles geralmente “não gostavam de matemática”, disciplina que lecionava. Fiz questão de deixar claro que a resposta ao questionário se tratava de um auxílio à minha pesquisa e, de forma alguma, uma obrigação.

Os demais professores aceitaram responder às questões, mas nem todos o fizeram. Uns alegaram que não tinham tempo naquele momento e responderiam ao questionário depois. Pedi-lhes que o entregassem posteriormente à coordenadora, mas não houve devolutiva. Aliás, depois que eu já havia conversado com os professores e que alguns já estavam respondendo, soube que a coordenadora estava na escola, no entanto, ela tinha pouco tempo, pois iria para uma Reunião na Diretoria de Ensino.

Apesar do pouco tempo, ela me atendeu e me mostrou, rapidamente, alguns projetos desenvolvidos pela escola, sendo que a maioria deles concentrava-se no Ensino Médio. Observei superficialmente os projetos, mas o tempo foi curto para que eu pudesse ver outros documentos. Depois da saída da coordenadora ainda esperei pela devolução de alguns questionários até o término do HTPC. Consegui entrevistar 5 professores, e fiquei de receber a entrevista da coordenadora em um outro dia. Marcamos para duas semanas após minha primeira visita.

01 de julho de 2005

Peguei apenas o questionário que já ficara disponível na secretaria e não cheguei a ter contato com a coordenadora que não estava presente no momento.

27 de setembro de 2005

Os professores e a coordenadora estavam reunidos na sala de informática ouvindo atentamente uma psicóloga que falava sobre as características físico-psíquicas do pré-adolescente. Segundo a especialista, os professores não são os únicos responsáveis pelo desenvolvimento dessas crianças e, por isso, não podem ser sua única referência.

Ela apresentou uma ficha de evolução dos alunos, contendo perguntas sobre seus aspectos físicos, aprendizagem, comunicação e expressão e aspectos emocionais. Durante a apresentação da ficha, a professora de Matemática reclama dos alunos da 7.^a que criticam o fato dela trabalhar com interpretação dos problemas e entendimento do vocabulário. Segunda a professora, os alunos dizem que ela não dá aula de português, ou seja, não é responsável por essa aprendizagem. A professora de matemática usou esse exemplo para mostrar que o problema de interpretação transcende a 5.^a e 6.^a série, público alvo do trabalho da psicóloga. A

psicóloga concorda com a professora e mostra novamente a ficha, comentando que, se algum aluno apresentar muitos problemas, os professores devem encaminhá-lo ao psicólogo, pois sozinhos não poderão ajudá-lo. A psicóloga alerta que, caso a escola converse com os pais e não obtenha retorno, é preciso contatar, inclusive, o conselho tutelar.

Enquanto a professora falava, lembrei-me de um dos problemas que levaram a uma busca do currículo interdisciplinar: a fragmentação do conhecimento. As disciplinas se tornam tão distantes uma das outras que, entre os alunos, existe o consenso de que o professor de Matemática não pode trabalhar com questões de compreensão, pois é um conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa. Há nesse caso, uma idéia de que a disciplina é um fim em si mesmo. A preocupação da professora, no entanto, não foi com o desvelamento desse problema, mas com a tentativa de que a psicóloga fizesse o acompanhamento das demais séries. Esse fato revela que os professores ainda se sentem inseguros quanto às suas possibilidades de convencimento do aluno. Nessa situação, o apoio de um especialista surge como fundamental, não só nos casos realmente sintomáticos, mas em todos os problemas de indisciplina e desinteresse. Essa é uma concepção questionável.

A psicóloga comenta sobre a importância do acompanhamento psicológico como reforço e orientação diante de um mundo tão cheio de problemas como drogas, violência etc. Ela apresenta a cartilha que compôs, juntamente com outra colega, que está ao seu lado, e que é resultado da intervenção feita nessa escola desde início do mês de Agosto. Durante quase dois meses, as duas psicólogas acompanharam todas as HTPCs, trabalhando, principalmente, com a ressignificação da escolha da profissão docente e colhendo dados sobre os alunos. Esse acompanhamento culminou na produção de uma cartilha de orientação, chamada “cartilha do pré-adolescente” e num catálogo contendo os locais que oferecem acompanhamento psicológico gratuito. A cartilha traz orientações sobre as características do pré-adolescente, orientações sobre que comportamentos são motivos de preocupação para pais e professores e sugere uma necessidade de acompanhamento com um especialista.

Esta era a última reunião de intervenção das psicólogas, que voltariam à escola apenas para entregar o catálogo. Ficou claro que, depois do suporte, caberia à escola concretizar as ações sugeridas, conforme interesse e possibilidades. A psicóloga frisou a fala da coordenadora em outra situação: “o encaminhado de hoje será um psicopata a menos no futuro”, acrescentando que será também uma mãe solteira a menos.

Esse comentário revela a suprema valorização que está sendo dada ao trabalho de um outro especialista. Na verdade, reforça a idéia de que os educadores de não podem prescindir do auxílio de outras especialidades. Concordo que em alguns casos é importante o apoio, mas a maioria dos problemas de indisciplina e falta de aprendizagem estão relacionados a pouca clareza quanto ao quê, como e por que de determinado currículo.

Depois dessas considerações, a coordenadora contou sobre a orientação que dá à sua filha adolescente sobre a importância de não comer em excesso, para evitar a obesidade. Relatou que a filha queria comprar uma blusinha que não combinava com suas formas físicas e que ela, como mãe, só permitira o uso se a menina emagrecesse, pois não queria que ela sofresse humilhações. A filha chorou, mas concordou. A coordenadora deixou claro que estava sendo realista, pois ela amaria a filha de qualquer forma, mas era preciso alertá-la sobre as cobranças da sociedade. Se ela quisesse assumir a obesidade, seria preciso usar roupas que não a colocassem em situação vexatória.

Esse comentário, embora retrate uma realidade, prescinde apenas de uma crença de que essa situação possa ser mudada. Parece que as pessoas devem apenas se adaptar às situações preconceituosas e que não há possibilidades de mudança. Penso que o currículo escolar deve preocupar-se na discussão desses temas, proporcionando a reflexão, por exemplo, sobre o que há de realmente perigoso na obesidade e o que há de cultural na definição de um padrão estético. A educação escolar precisa ser, antes de tudo, questionadora.

Diante do relato da coordenadora, a psicóloga disse que sua posição era correta, pois estava dando à filha o senso da realidade. “O adolescente precisa de chão”, pois é comum que sejam muito irônicos e até perversos em seus comentários sobre a estética alheia. A psicóloga diz que “o sofrimento de ser rechaçado pelo grupo é terrível, é uma dor quase insuportável.” e que “o ser humano aprende só por dois caminhos: ou pelo amor ou pela dor.” Ela frisa que é preciso sempre oferecer o melhor caminho, mas, às vezes, é preciso deixar o outro decidir. Ela ainda afirma aos professores que é preciso encaminhar alguns alunos para outros tipos de ajuda, pois o professor também precisa se poupar, pois não é seu papel resolver problemas psicológicos de seus alunos.

Depois de vários comentários sobre o problema da obesidade, a psicóloga se despediu e disse que as orientações estavam encerradas, mas que ela aprendera muito com todos. A coordenadora diz que as psicólogas desempenharam muito bem o trabalho e relata que elas souberam enfrentar o desafio da intervenção, pois, no começo, houve resistência por parte de alguns professores. Fico sabendo que no ano anterior, as duas psicólogas, que atualmente estão no último ano da faculdade, fizeram estágios de observação na sala de aula e conheceram um pouco da realidade do Ensino Fundamental. Dessa primeira experiência, segundo elas, surgiu a intervenção que desempenharam esse ano.

Parece-me que o apoio das psicólogas veio ao encontro das aflições dos professores, pois elas comentaram o que todos precisam ouvir: o professor não é o único responsável pela falta de interesse ou dificuldade de aprendizagem do aluno, tampouco por sua indisciplina, pois alguns problemas precisam ser tratados com especialistas. O professor, cada vez mais, carrega uma culpa muito grande impingida por vários setores da sociedade, alguém que o alivie um pouco desse peso é sempre bem vindo.

O desafio dessa escola é saber analisar o comportamento dos alunos e discernir os casos patológicos e psicológicos, dos pedagógicos, ou melhor, analisar de que forma o trabalho pedagógico em sala de aula pode auxiliar todos os alunos, mesmo aqueles que, paralelamente, precisem de outro tipo de acompanhamento.

No mesmo dia, acompanhei a segunda reunião na qual havia outros professores para quem a coordenadora relatou o trabalho das psicólogas e falou sobre o projeto interdisciplinar “Patrimônio”. Esse projeto tem o intuito de “conscientizar plenamente respaldada em parâmetros legais, a preservação do patrimônio”.

Segundo a coordenadora, eles aproveitariam esse projeto para inserir também o tema do desarmamento, cujo plebiscito seria em outubro. Para ela é importante definir alguns conceitos com os alunos, como a idéia de crime, ameaça e punição. Ela diz que é dever da escola discutir sobre o plebiscito, mas, de forma alguma, influenciar sua opinião: “puxar sardinha para um dos lados” seria uma ação inadequada. Um dos professores cita a importância de assistirem ao filme “Tiros em Columbine” para entenderem melhor o desarmamento; todos concordam e deixam para verificar como procederão. A coordenadora fala sobre a entidade “Sou da paz” que se ofereceu para dar uma palestra na escola sobre a importância do desarmamento. Segundo ela, é preciso também oferecer aos alunos um ponto de vista diferente, para que eles possam melhor definir sua opinião. Alguns professores sugerem pesquisar na internet opiniões contrárias ao desarmamento para enriquecer as discussões.

Depois desses comentários, a coordenadora diz que discutirão esse projeto na próxima reunião, pois precisava conferir os diários dos professores, prática comum no encerramento dos bimestres.

Lembro-me de que a escola é um ambiente extremamente burocrático, o diário escolar, por exemplo, revela sobre conteúdos de ensino, mas em geral, a verificação da coordenadora limita-se a adequação às normas estipuladas pelo calendário, à verificação de assinaturas. Geralmente não há tempo hábil para uma melhor análise e comparação entre planos de aula e os resumos de aulas no diário.

Como previsto, a temática discutida foi o “desarmamento”. A coordenadora pergunta quem trouxe o material informativo sobre o tema, diante do silêncio, ela brinca dizendo: “só a professora Maria vai ganhar ponto, pois foi a única que trouxe o material” (uma revista Veja, cuja reportagem da capa era: 10 motivos para votar sim e 7 motivos para votar não). A coordenadora também trouxe pesquisas da Internet. A professora Débora comenta que ouviu uma história sobre uma professora da região do Capão Redondo que, ao revistar os alunos por conta do sumiço de um material, encontrou na mochila de um garoto uma arma e munição. Segundo o relato, os pais foram chamados e foi acionado o conselho tutelar. A professora Lúcia questiona o porquê do relato, a professora Débora disse que era apenas para que todos “ficassem espertos”. Uma terceira professora disse que não sabia como o caso não reverteu contra a professora que revistou a mochila, pois essa ação é proibida por lei. A professora Débora disse que não tinha certeza sobre isso.

Enquanto ouvia a conversa, ainda não conseguia entender o comentário da professora Débora, afinal onde ela queria chegar ao dizer para que todos ficassem espertos? Espertos para evitar situações semelhantes? Espertos para tomar cuidado com os alunos?

Depois dessa conversa, seguem-se alguns relatos pessoais, até que a coordenadora retoma as ações para o trabalho com o tema. Ela começa lendo um questionário que será entregue aos alunos, entre as perguntas estão: “o que é referendo? Qual pergunta está sendo feita nesse plebiscito?”. A coordenadora diz que é preciso determinar uma aula específica para que o professor coordenador de sala entregue o questionário. A professora Conceição questiona como será o trabalho com as perguntas e diz que é preciso ficar combinado e registrado uma aula específica em que todos apliquem as questões para, dessa forma, garantir que mesmo quem não participou do HTPC saiba como proceder no dia combinado. A professora Lúcia sugere que os alunos tenham um tempo para responder e, no dia combinado, os professores interajam sobre as questões. Fica combinado que, na sexta-feira, os alunos receberão as questões e as mostrarão na segunda-feira. A coordenadora comenta que fará uma planilha para que os professores anotem as atividades feitas pelos alunos. Os alunos poderão mostrar os questionários até o dia 17 de outubro. A professora Conceição, que sugeriu a combinação sobre a entrega dos questionários, parecia muito preocupada com a falta de compromisso de alguns colegas, pois comentou que alguns não passariam as perguntas e

prejudicariam o trabalho dos demais. A coordenadora insiste que uma minoria procede assim e sempre há meios de solucionar essa situação.

O comentário revela um problema na relação entre os professores, pois sugere que alguns são descompromissados, pode revelar também uma intransigência por parte da própria professora, visto que a coordenadora faz questão de frisar que são poucos os que agem assim.

Todos marcam para dia 18 de outubro a reflexão e discussão das questões. No mesmo dia, na quarta e quinta aulas, será preciso montar e separar três grupos para o tribunal, (um contra, um a favor e um avaliador) que aconteceria no dia 19. No dia 18, os alunos selecionariam o material e organizariam os argumentos de defesa. A professora Ana sugere que o grupo avaliador monte questões para os dois grupos. A coordenadora concorda e comenta que a escola disponibilizará material para garantir que a atividade aconteça. Segundo a dinâmica, cada grupo monta perguntas para o outro grupo e o júri monta perguntas para os dois. É sugerido também que cada grupo elabore textos com argumentos a favor de sua opinião e contrários à opinião contrária. A segunda e terceira aulas do dia 19 seriam para a discussão em grupo e as duas últimas para a produção.

Segundo a coordenadora, todos começariam no mesmo momento e caso a atividade terminasse antes “se vira, vai dar matéria”, pois os alunos não podem ser dispensados.

Novamente, a lembrança do espaço burocrático com tempo e espaços estipulados. O comentário “vai dar matéria” demonstra a separação que parece existir entre o que é “projeto” e o que é “matéria”, como se fossem elementos dissociados, como se num projeto como o proposto, não houvesse o envolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Apesar da boa vontade, parece que ainda não estão claros os objetivos da educação escolar.

A professora Maria sugere que os alunos entreguem em grupo um trabalho escrito. A professora Débora, que relatou a primeira história comenta que, numa situação real, o júri não faz questões para os contendores e precisa estar separado dos demais. A professora Conceição comenta que não segue o que realmente ocorre no tribunal, pois permite que o júri se posicione. A professora Débora diz que não concorda.

A atitude da professora Débora pareceu um pouco intransigente, afinal discutia-se uma maneira dos alunos poderem trabalhar argumentação, para tanto não há problemas em fazer adaptações à organização convencional de um júri.

A coordenadora diz que pretende fazer uma simulação com os professores antes do trabalho com os alunos. A professora Maria questiona como devem proceder, se o júri precisa dar um veredicto dizendo quem ganhou. A coordenadora alerta para o fato de que não importa o resultado do julgamento, mas saber quem melhor argumentou. A escola não pretende colocar uma idéia na cabeça do aluno, mas ser isenta, é até ideal que a pessoa que acha que a proibição deva acontecer esteja num grupo no qual se defenda o contrário. Ela também insiste que todos os professores devem proceder da mesma forma, por isso a importância da simulação com os professores.

A coordenadora destacou um fato importante no processo educativo: a percepção de que existem opiniões divergentes e de que todos têm o direito a opinar, no entanto é a capacidade argumentativa que deve ser trabalhada, assim como a busca de informações que sustentem nossos argumentos. A insistência na busca de uma atuação integrada por parte dos professores demonstra a preocupação com o trabalho interdisciplinar, visto que é preciso que haja coerência nos procedimentos e nos discursos apesar das especificidades de cada professor.

Ela fala também sobre a importância do estudo gráfico, flip sharp, áudio-visual, justificando que é preciso ensinar aos alunos outras técnicas como o uso do retroprojetor, data show. A função do professor é orientar. A coordenadora faz um parêntese para contar um fato relatado por seu irmão. É a história de um advogado que defendia um cliente que matou porque sempre era humilhado. “O advogado passou alguns minutos elogiando o júri e o juiz, até que este lhe pediu que retornasse à defesa da vítima. O advogado, então, argumentou que se o júri se cansara com dez minutos de elogios, imagine o seu cliente que ouviu o apelido a vida toda”. Tudo isso para mostrar a importância da argumentação. Ela também relatou sobre um aluno que “rachou” a cabeça do outro com a cadeira, porque o outro o “enchia demais”. A coordenadora disse que, apesar de saber que o menino errou, entendia sua atitude. No momento, ela disse ao garoto que ele poderia ter dado um soco e não uma cadeirada, pois ele poderia ter matado o colega. O garoto lhe disse que sabia e se arrependeu, mas na hora não conseguiu evitar. Ela não o suspendeu como queria a diretora, apenas o repreendeu. A diretora, aliás, criticou sua atuação e a recriminou por não ter dado suspensão, mas ela argumentou que, de certa forma, ele agiu em legítima defesa. A diretora, então, brincou dizendo que quando ela a incomodasse muito, lhe daria uma facada. A coordenadora brincou que, se fosse assim, ela teria razão. Em suma, ela quis dizer que algumas situações são intoleráveis. Seguem-se comentários sobre o caso e alguns professores chegam para o HTPC seguinte.

Interessante no comentário da coordenadora é que houve a percepção de que é preciso contextualizar as situações para entendê-las. A violência não é a melhor maneira de proceder diante de uma divergência ou até mesmo uma agressão, mas os fatos devem ser considerados em seu contexto, assim como as decisões sobre os procedimentos a serem tomados, substituindo a punição pela orientação. Aliás, a divergência entre orientação e punição ainda é constante no ambiente escolar.

Depois desse projeto, a coordenadora comenta sobre a gincana e seus transtornos, pois são sete equipes que precisarão de tempo e espaço para ensaiar, além disso, nem todos os alunos estão participando. Ela ratifica que só poderão sair da sala para ensaiar os alunos comprometidos com as atividades, os demais terão aula normal. Ela comenta que está assoberbada de funções, pois precisa dar conta de vários outros projetos que precisa encaminhar com urgência. No dia seguinte, por exemplo, haverá excursão para uma feira de Ciências no Anhembi e os professores das sétimas e oitavas séries precisarão acompanhar os alunos, pois o evento ocorrerá no horário letivo. No mesmo dia, haverá paralisação dos professores para reivindicar a não aprovação de algumas perdas profissionais dos professores não efetivos. A coordenadora comenta que a escola não tem perfil de paralisação, que há dez anos ela está lá e nunca houve adesão.

No comentário da coordenadora, destacam-se uma série de questões que identificam o ambiente escolar, uma delas é a determinação de tempos e espaços de aprendizagem fechados, que dificultam a execução de projetos como a gincana proposta. Outra é a dificuldade em tornar o projeto uma ação de todos os alunos, visto que alguns permanecerão na sala de aula. Há uma diferença, portanto, entre aula normal e gincana e, embora pareça democrático a possibilidade de escolher entre uma atividade ou outra, é preciso lembrar que as situações vivenciadas na escola sempre têm objetivos pedagógicos, é contraditório, portanto, uma gincana que não se pretenda como espaço de atuação e aprendizagem de todos os alunos. Aliás, nessa perspectiva a gincana deveria enquadrar-se como espaço pedagógico e não paralelo às atividades em sala de aula. Outro fato importante revelado no discurso da coordenadora é a sua sobrecarga de funções e de projetos para encaminhar, acrescido a isso ainda há um problema concernente à profissão docente: a necessidade de paralisação dos professores para evitar que seja aprovada uma lei que retira alguns direitos trabalhistas dos professores contratados. Todos esses problemas revelam que uma mudança curricular não depende apenas de boa vontade dos educadores, embora não prescindam dela. Aliás, a consideração de que a escola “não tem perfil de paralisação” revela a dificuldade de luta dos professores da Rede Estadual, diante do único instrumento apontado por seu sindicato: a greve.

Voltando à questão do Anhembi, a professora de Matemática diz que não vai à excursão, pois não suporta sair com os alunos, pois sempre lhe dão problemas. A coordenadora insiste que a diretora ordenou que todos os professores de sétima e oitava acompanhassem seus alunos. Ao final, a professora aceita já que o evento será no horário letivo, mas insiste nas complicações.

Nesse comentário, retornamos à noção de aula como espaço fechado, a professora de matemática, revela em seu discurso que só consegue lidar com os alunos dentro das regras estritas do espaço sala de aula, pois apenas neste ambiente detém uma posição hierárquica que legitima o seu fazer, espaço em que pode ser obedecida. Espaço de poder.

Voltando ao assunto da gincana, a coordenadora diz que os professores precisam organizar questões de áreas. Outra professora sugere o jogo do milhão, outra um quebra-cabeça de letras, jogo de memória etc. A reunião termina devido ao horário adiantado e à entrada de dois homens que vieram entregar um computador doado à escola.

O tempo na escola parece ser sempre um dos inimigos, afinal em que tempo os professores vão entregar as questões de área e, aliás, não seria mais interessante formularem as questões em conjunto, a partir do conhecimento de todas as áreas?

O trabalho interdisciplinar nessa escola é um desejo real, mas ainda não é uma prática comum a todos os educadores. Existem projetos interdisciplinares, mas não um currículo interdisciplinar. As discussões, no entanto, mostram o desejo e a necessidade de maior diálogo entre as disciplinas e, principalmente, preocupação com os três níveis destacados por André (1992).

17 de agosto de 2005

Particpei de uma reunião coletiva com os educadores do Ensino Fundamental II. A Orientadora apresentou-me aos professores e comentou sobre meu projeto e sobre meu interesse em acompanhar algumas reuniões e entregar um questionário para ser respondido. Todos concordaram e assim iniciou-se a reunião, cuja pauta era o Replanejamento do Ciclo, naquele dia tratariam do 5.º e 6.º ano e, na próxima reunião, do 6.º e 7.º.

Os educadores estavam em semicírculo e a orientadora estava à frente direcionando os assuntos e anotando na lousa os encaminhamentos. Foram discutidas algumas ações do semestre anterior: a entrega do registro de atividades desenvolvidas pelos educadores, o mapeamento da sala, a influência de alguns líderes em sala de aula e os encaminhamentos necessários para o novo semestre.

A postura da orientadora me pareceu muito adequada, pois ela tentava encaminhar as discussões. O registro na lousa é muito importante para que todos visualizem os encaminhamentos, pois geralmente o que é discutido sem registro, pode ser esquecido. A organização em semicírculo também é a mais adequada ao diálogo entre os educadores.

No discurso dos educadores ficou clara a necessidade de maior controle das ações em sala, e mesmo das ações dos pais que precisariam acompanhar as atividades dos filhos, incentivando-os a estudar. Foi traçado também o perfil de cada turma e, conforme os educadores, as quintas séries gostam de desafios, e os professores precisam intensificar a “cobrança” e manter o ritmo de trabalho. As sextas séries apresentam maiores problemas, chegou-se a comentar sobre a formação da sala que parece não ter sido muito feliz, foi ressaltado o problema com o 6.º I, cujos alunos reclamam da excessiva comparação com a outra turma e apresentam certas lideranças negativas.

Durante a reunião, ficou clara a preocupação com a harmonia na sala, a necessidade de “pulso firme”, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de reforçar os aspectos positivos da sala, evitando comparações. Não houve, entretanto, nenhum comentário sobre o trabalho interdisciplinar, aliás, os encaminhamentos pareceram bastante tradicionais, apontando ações que visavam ao “controle dos alunos”.

Ao final da reunião, a orientadora educacional concedeu um espaço para que eu entregasse o questionário. Novamente apresentei minhas intenções e pedi a colaboração dos professores, ficou combinado que os questionários seriam devolvidos na próxima reunião.

Embora minhas experiências com a devolutiva de questionários em outro momento não tivessem sido positivas, não havia muita opção, pois em geral as reuniões na EEAP tinham uma pauta já determinada não sobrando tempo para outras atividades que não fossem de interesse diretamente pedagógico.

24 de agosto de 2005

A pauta era discutir e descrever o perfil das sétimas e oitavas séries e os encaminhamentos possíveis. No entanto, os comentários sobre a sétima alongaram-se tanto que não houve tempo para discutir encaminhamentos para as oitavas. A reunião começou com o comentário sobre um aluno que apresentava comportamento apático e inventava desculpas para não fazer as atividades. Discutiu-se o processo de adoção da criança, o fato da mãe adotiva ser solteira. Comentou-se que o aluno faz terapia no Instituto de Psicologia da Universidade.

Esse fato mostra que os educadores estão preocupados com a vida do aluno, tentando encontrar um motivo para seu comportamento, já que, certamente, o simples trabalho pedagógico não tem alcançado resultados positivos com o garoto. Fico pensando que, apesar da necessidade de acompanhamento de outros profissionais, a escola continua tendo responsabilidades sobre esse aluno, afinal ele faz parte de seu cotidiano. Esse talvez seja um dos grandes conflitos da escola: até que ponto ela pode atuar com alunos que apresentam problemas familiares e psicológicos?

Além desse caso, os professores relataram que as sétimas séries apresentam problemas sérios de comportamento. A professora Lúcia disse que não consegue sequer dar aula: “os alunos não prestam atenção, não têm raciocínio”, o professor Caio relata que “Funciona apenas a aula de cópia, pois os alunos são tarefeiros”. A professora Lúcia retoma suas críticas, dizendo que os alunos chegam a jogar objetos durante a aula, e que o problema é maior na sétima I. Outra professora relata que os alunos tratam mal aos professores, são desobedientes e não se respeitam.

Fiquei surpresa com a caracterização da sala, afinal o que aconteceu com esses alunos ao longo dos anos escolares? É bem provável que a maioria deles tenha estudado na escola desde a primeira série. Como justificar atitudes tão hostis em relação aos professores e a si mesmos? O discurso dos professores afirma que os alunos preferem a cópia à reflexão sobre as atividades. Por que os educadores chegaram a essa visão dos educandos? Será que de alguma forma o comportamento desses alunos estabelece relação com as concepções e a metodologia de trabalho dos educadores?

Depois das muitas críticas, a coordenadora tenta encaminhar as ações que podem ser tomadas e relembra, também, as ações que já haviam sido tomadas para evitar essas situações de indisciplina, como a fábula de convivência, lista de palavras, dinâmicas programadas com os professores, reuniões coletivas. A partir dessa constatação, todos decidem que é preciso intervir de uma maneira mais ativa nas sétimas séries e sugerem um conselho extraordinário com as salas. Nessa reunião, todos os professores da sala se reuniram com os alunos numa conferência, na qual haveria relatores de ambos os lados.

Novamente não percebo nenhum comentário sobre uma ação, um projeto, ou uma atividade interdisciplinar como forma de intervenção. O mais próximo disso é a reunião marcada para conversar com a sala, no entanto, parece que se pretende que a conversa seja bastante rígida.

Nessa reunião, ficou decidido que os professores apresentariam aos alunos as medidas que já haviam sido tomadas pela escola na tentativa de auxiliá-los e questionariam o motivo do comportamento inadequado. Segundo os educadores, seria uma forma de colocá-los como responsáveis pela situação e provocar uma auto-avaliação. Era preciso definir com os alunos compromissos que melhorariam as relações interpessoais nessas salas e, por conseguinte, favoreceriam a aprendizagem.

Parece-me que havia um consenso por parte dos educadores de que a escola já tinha feito o possível para resolver a situação e, a partir daquele momento, a resolução do conflito dependia apenas dos alunos. O tema principal era a “responsabilidade”.

Ficou decidido que a reunião extraordinária aconteceria no dia 01 setembro. A orientadora verificaria a melhor forma de reunir todos os professores nas sétimas sem prejudicar as demais séries. Como a reunião causaria alguns claros de professores, ofereci-me para dar aula em uma das oitavas séries no lugar da professora de Língua Portuguesa, dessa forma teria contato com os alunos, sem precisar me apresentar como pesquisadora. A coordenadora e a professora concordaram e ficou acertado que a professora planejaria uma atividade de redação para que eu aplicasse.

31 de agosto de 2005

Presenciei a reunião sobre o projeto interdisciplinar “Estudo do meio” que acontecia todas as quartas, das 14 às 15 horas. Os professores de Matemática, Geografia, História, Arte e Biologia e a coordenadora discutiam o roteiro da viagem, que já havia sido percorrido de carro pelos professores. Eles discutiam o tempo que o ônibus contratado gastaria para chegar ao local, considerando as obras na estrada.

Os educadores estavam no processo final de discussão que, certamente, implicou, desde o princípio, na definição de ações e de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a serem desenvolvidos com os alunos. O projeto me pareceu bastante sólido, embora não contasse com a participação de todos os professores.

Depois disso, os educadores discutiram sobre o texto de informe aos pais, lembrando da necessidade de especificar detalhes de saúde do aluno, bem como autorizar algumas ações como: banho de piscina ou de mar. A orientadora pediu, então, que os professores continuassem os acertos finais, pois ela iria acompanhar a reunião regular com os demais professores, segui com ela, também, para a sala 102.

Fiquei pensando que os projetos interdisciplinares ocorrem na escola de uma forma paralela às aulas tradicionais. Talvez por isso a reunião geral dos professores seja mais para discutir problemas relativos à aprendizagem e ao comportamento do aluno, do que, exatamente, para encaminhamento dos projetos. Também é possível que os projetos sejam apenas comentados nas reuniões gerais e desenvolvidos nas reuniões de área.

A reunião começou tendo por pauta as características das oitavas séries. Segundo os professores, alguns alunos apresentam queda de rendimento. Conforme o professor Caio, a situação é melhor no 8. I do que no 8. II. O professor Edson comenta que as turmas se organizam bem em seminários e demais atividades em grupo, para ele o rendimento da turma é esperado.

O discurso do professor Edson revela um fato muito comum nas escolas: alguns professores conseguem mais resultados com algumas turmas do que outros. Certamente esse fato se relaciona a maior facilidade de diálogo entre professor e aluno, ou maior clareza da metodologia e das finalidades do que é ensinado..

A professora Lara sugere que os alunos da 8.^a entrem em maior contato com os do Ensino Médio para que entendam melhor o que os espera. A professora Vera diz que é preciso que os professores também tenham bem claro o que é o Ensino Médio. Inácio comenta que há

uma cisão entre Ensino Fundamental e Ensino Médio que, de certa forma, prejudica os alunos. Surgem comentários sobre algumas diferenças, como o fato do E.M não usar uniforme. Outros comentários sobre os alunos que querem passar no vestibular e estão estudando, participando de plantão de dúvida.

É interessante o fato dos alunos do Ensino Médio não usarem uniforme, certamente isso causa nos alunos do Ensino Fundamental uma expectativa de liberdade, como se o uso do uniforme fosse um aprisionamento e não uma forma de identificação. Afinal, qual será o critério para definir quem deve e quem não deve usar uniforme e, principalmente, por quê?

A professora Rose comenta que há uma necessidade de discutir currículo e não apenas discutir sobre os objetivos dos alunos das oitavas séries. A professora Lúcia comenta sobre a precocidade das crianças que, cada dia mais cedo, passam por experiências comuns aos adultos. O comentário não vai adiante e permanece num tom meio tradicional.

Essa discussão dos professores demonstra que no terreno da educação há poucas certezas, afinal qual o papel do ensino Fundamental e do Ensino Médio na vida dos alunos? O professor Inácio ao falar em cisão, dá a entender que a escola não tem dado segmento ao seu trabalho, como se Ensino Médio e Ensino Fundamental fossem instâncias distintas. Por um momento até penso por que temos a necessidade de segmentar as etapas da escolaridade? Por que o ensino Médio parece ser mais valorizado que o Ensino fundamental se, pela lógica, seria uma continuidade deste? A professora Rose ao comentar sobre a necessidade de discussão do currículo está correta, pena que ela não tem tempo de desenvolver esse raciocínio. No entanto, a professora Lúcia, parece muito tradicional ao tributar uma culpa ao desenvolvimento precoce das crianças, considero que essa é uma característica da atualidade para o qual os educadores precisam se preparar.

Entre os encaminhamentos citados para a oitava ficaram o “continuar puxando” e o “trabalho de orientação vocacional” que talvez ainda não fosse possível naquele ano. A orientadora encerra a reunião devido ao horário e deixa os demais encaminhamentos para a próxima reunião.

05 de outubro de 2005

No horário de encontro coletivo, houve uma reunião para tratar sobre a vida funcional do professor, mais precisamente para tratar dos tópicos presentes na avaliação dos docentes, certamente essa avaliação tem consequências na vida profissional do professor. O ex-diretor preside a reunião falando sobre a socialização das experiências da escola. Um professor lembra da necessidade de publicação das atividades desenvolvidas na escola. O novo diretor comenta sobre a necessidade de refletir que há mestrandos e doutorandos que viajam e não

podem ser considerados representantes da escola, na verdade, há muitas interfaces para este espaço. No caso, o educador quando expõe os trabalhos da escola em outro ambiente pode “estar socializando” esse trabalho. Após essa discussão, confusa para quem está fora do contexto, um quadro é apresentado sobre a dimensão funcional e a pontuação para cada item. As notas variam entre 4, 6, 8 e 10 e mensuram a participação na formação de professores, energia e disposição para o trabalho, assiduidade e pontualidade, trabalho em equipe entre outros. Os professores sugeriram alterações de problemas ortográficos e sintáticos do texto exposto no retroprojetor. Começou uma discussão sobre o significado de alguns itens, nos quais a nota menor parecia exigir mais do docente do que a nota maior. Para os professores a palavra “incentivar” sugere uma atitude mais passiva do que “tomar iniciativa”. Eles sugerem mudanças que são acatadas pelo diretor e, imediatamente, anotadas por um dos professores.

Quando se chega ao item aperfeiçoamento profissional, o professor Nilton lembra que não devem ser considerados apenas cursos de pós, pois, um curso de Inglês, feito por um professor de outra área é também um aperfeiçoamento, já que a proficiência é um dos pré-requisitos para entrar na Pós-Graduação e, além do mais, há uma série de livros de Matemática em inglês. Todos concordam que é preciso bom senso para a determinação do que é aceitável ou não. Segue-se a análise do quadro. Os professores demonstram grande preocupação com o significado das palavras, seus conceitos, questionam a diferença entre os termos “normalmente”, “freqüentemente” no item sobre o cumprimento dos prazos. Há uma discussão sobre qual dos conceitos deve representar a maior nota. Chegam à conclusão de que o “normalmente” representa maior responsabilidade, embora ainda permaneçam algumas dúvidas.

É proveitosa a discussão sobre as palavras mais adequadas para representar um conceito, pois os professores demonstram ser críticos e preocupados com a clareza dos enunciados e, principalmente, com sua situação funcional, considerando-se que o quadro destaca os critérios para avaliação dos próprios docentes. É bem provável que essa capacidade crítica tenda a ser desenvolvida também nos alunos.

O diretor comenta que, após a entrega das auto-avaliações, será marcada uma entrevista com todos e, nesse dia, eles deverão levar suas notas e demais documentos comprobatórios das atividades desempenhadas. O diretor lembra a todos que na avaliação parte-se do princípio da confiança e não da desconfiança.

Parece claro que essa avaliação tem o intuito de “incentivar” os professores a “produzirem” e desempenharem com responsabilidade sua função. Principalmente porque recebem por 10 horas de aperfeiçoamento profissional e têm que prestar conta sobre suas atividades e os resultados para sua prática.

30 de Novembro de 2005

Houve uma reunião inicial do ciclo de avaliação, prática comum ao final do ano, que visava avaliar os itens: implantação do novo regimento, manual de normas de convivência, acompanhamento escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem/aproveitamento escolar e sobre os projetos da E.A. O professor José comenta que é necessário envolver mais os alunos na discussão do manual de normas de convivência, a professora Leila diz que o momento de avaliação das normas deve ser feito apenas com os professores. Surge um comentário sobre como proceder com os alunos que estão fora do horário, o professor Nilton comenta sobre a necessidade de se discutir os plantões. A professora Fátima comenta que é preciso deixar claro quais teorias os professores estudarão para lhes indicar caminhos na discussão.

O discurso da professora Fátima revela uma preocupação com o papel de pesquisador do professor, para o qual sugere um embasamento teórico que lhe dê suporte. Ao mesmo tempo ela revela que a simples discussão de como proceder não é frutífera sem o respaldo de uma teoria. Talvez a teoria não indique caminhos, mas dê maior suporte em seu percurso.

A professora Lúcia comenta que seria importante que, durante o ano, as normas fossem lembradas aos alunos, pois parece que eles se esquecem. A professora Fátima contra-argumenta que o ideal seria uma prática de retomada e reorganização das normas.

Lembro-me de que a professora Lúcia foi uma das maiores atingidas pelo comportamento agressivo das sétimas, o que a faz sentir a necessidade do cumprimento das normas de comportamento estabelecidas pela escola.

A professora Janete sugere uma pauta para o dia 19 e 20 de avaliação e tomada de consciência sobre os demais ciclos. Ela acrescenta que, na realidade, não acontece um trabalho em ciclo e sim a progressão continuada, já que se continua a pensar na seriação. Ela diz ser importante não abandonar o ideal de ciclo, que é preciso retomar essa discussão.

O comentário revela uma realidade da maioria dos sistemas de ensino, pois a mudança do conceito de série para ciclo ainda permanece mais no papel do que na prática.

O professor Inácio lembra a todos que não deviam discutir as pautas naquele dia, pois a reunião era apenas para definir as datas em que cada uma das pautas seria discutida durante o ciclo de avaliação. Ele sugere que a primeira reunião seja sobre o novo Regimento Escolar. A professora Lílían comenta sobre a necessidade de discussão do papel de uma escola de aplicação, quais seus objetivos e se aquela é realmente uma escola de aplicação. A professora Nair completa dizendo que essa reflexão os levaria a pensar se deveriam ser aceitos mais projetos na escola, se os professores podem sair para fazer curso, ministrar cursos para outros professores.

A discussão proposta pela professora Lílían é no mínimo ousada, afinal ela questiona o próprio papel da escola de aplicação, qual realmente tem sido na prática seus objetivos. Isso me faz pensar em outras questões: será que todos os profissionais reconhecem um papel diferenciado em sua prática? Será que essa diferenciação realmente deveria existir em relação às demais escolas públicas?

O professor João comenta que os projetos da EAP deveriam ser mais compartilhados, discutidos e divulgados, porque às vezes parece que eles pertencem aos professores e não à escola. Ele comentou que acompanha o projeto de prevenção, mas que, se um dia ele sair da escola, espera que o projeto continue. Segundo o professor, é preciso acabar com a idéia de que o projeto é individual.

Essa informação é importante, pois revela que a escola ainda carece de uma maior interação dos profissionais, bem como a percepção de todos de que os projetos só fazem sentido se realmente forem coletivos. Lembro-me da impressão de que os projetos interdisciplinares corriam paralelos às aulas regulares.

A orientadora educacional completa dizendo que esse é um problema que os leva a uma revisão do projeto pedagógico, ela questiona qual o objetivo maior da escola, considerando-se que esta só existe em função dos alunos. Segundo a orientadora, é preciso avançar para saber qual é efetivamente o projeto da escola. O professor Nilton endossa o comentário dizendo que é preciso ver como esses projetos se inter-relacionam e em qual espaço e tempo. Ele comenta que, no ano seguinte, a escola será reorganizada de outra forma, com educadores I, II e III e questiona se haverá atribuições diferenciadas, ou se a mudança se restringirá à questão salarial.

Esse comentário revela uma informação da qual eu não sabia: haverá mudança na reorganização da escola. Parece que a mudança, no entanto, não foi proposta pelos professores e que ainda há insegurança quanto a seus benefícios.

Depois desses questionamentos, os professores partem para a definição do calendário para o ciclo de avaliação. Pode-se dizer que os assuntos mais polêmicos foram abordados nesta reunião, destacando-se, principalmente, os questionamentos sobre o papel da escola de aplicação, sobre os objetivos do projeto pedagógico da escola, seus tempos e espaços.

As discussões são fecundas nessa escola, os educadores são questionadores e bastante preocupados com o processo educativo e com seu aperfeiçoamento profissional, no entanto, as reuniões coletivas presenciadas podem sugerir uma tendência para o ensino tradicional, para a preocupação com o controle da aprendizagem e da disciplina. Na realidade há um imenso desejo de clareza nas ações da escola, reconhecido pelo desejo de discutir seus objetivos, seu currículo, seu papel na sociedade. Essa é uma discussão frutífera e talvez o caminho para que as ações interdisciplinares não fiquem apenas como projetos paralelos às aulas tradicionais.

07 de outubro de 2005

Naquele sábado, a escola apresentava à comunidade os produtos desenvolvidos em oficinas ministradas pelos docentes e discentes. Este trabalho foi fruto de uma semana atípica no colégio - porém prevista no planejamento – na qual os educadores mostram outros conhecimentos e os oferecem à comunidade escolar. Segundo a própria coordenadora, que me recebeu muito bem, é uma semana que propicia uma maior integração entre professores e alunos. Essa atividade ocorre desde 1996 e “foi pensada como um período em que as atividades rotineiras deveriam ceder espaço para outras atividades de livre escolha dos alunos e que permitisse enriquecer a experiência curricular de todos”. Entre as oficinas estão: bordado de fita, bijuterias, brinquedos de madeira, conferência do meio Ambiente, Confecção e jogos entre muitas outras desenvolvidas em todos os períodos da escola.

A coordenadora demonstrava orgulho das atividades desenvolvidas por professores e alunos e fazia questão de contar sobre todo o processo. Achei essa característica muito importante. É bom perceber que as atividades dos alunos são motivos de orgulho, que há o incentivo ao diálogo e à divulgação dos projetos que dão bons resultados.

A coordenadora vai conversando comigo, enquanto me mostra as exposições e comenta que “fez o caminho inverso”, pois antes de ser coordenadora, já era professora universitária e chegou a trabalhar com Paulo Freire, suas concepções, portanto, são muito parecidas com a do Mestre, aliás, ela mesma diz que é “muito freiriana”.

Contei-lhe sobre minhas intenções de pesquisa e lhe mostrei o questionário, ela analisou as questões e disse que não havia nenhum problema; sobre uma pergunta que falava da forma como as notas eram mensuradas na escola, ela fez questão de dizer que não havia uma preocupação com a mensuração de notas, mas com o desenvolvimento do aluno. Disse-lhe que a questão pretendia apenas saber de que forma as notas eram registradas, já que esta ainda é uma questão burocrática. Ela me informou os dias em que havia reunião coletiva e me apresentou à outra coordenadora que acompanhava os professores do Fundamental II. Combinei de retornar à escola na quinta-feira.

Não houve uma reunião coletiva regular, pois o tema desenvolvido, “currículo”, geralmente era acompanhado pela coordenadora que tem mais experiência no assunto. Como ela não estava, havia na sala a coordenadora Mirian e uns quatro professores que conversavam livremente. Quando entrei, virei um pouco o centro das atenções e, de pesquisadora, tornei-me objeto de pesquisa. Uma das professoras questionou-me sobre a nomenclatura multi, pluri, inter e transdisciplinaridade. Comentei sobre minhas pesquisas e sobre os vários conceitos ainda tão confusos para todos, mas disse que minha tese não tinha a preocupação de estabelecer classificações precisas e que eu entendia interdisciplinaridade como contextualização, diálogo entre as diversas disciplinas. Comentei rapidamente sobre as duas linhas de discurso sobre a interdisciplinaridade, os que a situam como redentora e os que a consideram um discurso vazio.

Enquanto explicava pensava na dificuldade de conceituar esses termos e, ao mesmo tempo, na necessidade de estabelecer um conceito que embora não seja fechado, dê clareza aos educadores sobre os propósitos de sua prática educativa.

Em seguida, houve um comentário sobre uma atividade dada pelo professor de Geografia na qual ele observava o mapa com os alunos e questionava o que ele poderia acrescentar àquele estudo, considerando que a professora de História já havia tratado do assunto. Discutiu-se, portanto, se um professor poderia esgotar um assunto, “dar tudo”. Eu respondi que não existe “o tudo” e seria pretensão concluir que alguém já deu tudo de um tema, afinal o que é o tudo? Sempre há um acréscimo de determinado ponto de vista. O professor chegou à conclusão de que eu estava dizendo que haveria, então, um empobrecimento no trabalho interdisciplinar, visto que tiraria a especialidade. Eu lhe disse que não, pois todos têm informações a contribuir, é preciso apenas dialogar.

Lembrei-me dos vários discursos sobre interdisciplinaridade, da inadequação da categoria de totalidade. Não é possível abarcar o todo, quando o assunto é conhecimento, é preciso falar em inter-relação. É inadequado pensar que há empobrecimento na prática interdisciplinar, ou que ela pressupõe uma síntese de conhecimentos que implica numa espécie de perda do poder disciplinar. Creio que com a interdisciplinaridade não se propõe uma mistura resumida de conteúdos, mas uma abordagem diferenciada desses conteúdos e, por conseguinte, uma mudança na concepção de conhecimento, aprendizagem e avaliação. O questionamento dos professores, entretanto, é positivo, pois demonstra que estão em busca de definições, e que estão preocupados com a prática pedagógica.

Depois, já em outra sala, o mesmo professor me pergunta se, no caso do Ensino Médio, cuja proposta é substituir a atribuição de aulas de História ou Geografia pela aula de

Ciências Humanas, haveria um empobrecimento. Eu lhe disse que não considerava assim, pois o máximo que poderia acontecer, para se adaptar a essa realidade, era a junção do curso de Geografia e História num curso de Ciências Humanas o que implicaria uma mudança maior no currículo e na vida social, já que interferiria na vida profissional dos docentes. A discussão seguia frutífera, mas como a maioria dos docentes já havia saído, despedi-me e fiquei de voltar na segunda-feira.

Novamente percebi o quanto é difícil trabalhar com conjecturas. Na verdade eu não conhecia muito sobre o currículo do Ensino Médio, mas lembrava-me que à época de sua apresentação formal, muitos professores temeram o desemprego, questionando justamente a mudança de professores de disciplinas para professores de áreas.

17 de outubro de 2005

Estava programada a exibição do filme “Ponto de Mutação” no qual um político, um poeta e uma física discutem seus pontos de vista sobre o sentido da vida e suas interconexões. Entre as discussões, estavam os conceitos de estabilidade, mudança e transcendência e a crítica à idéia de saber como instrumento de poder. Após o filme, o professor Eder distribuiu um texto e comenta que ele trouxera o filme e o professor Jaime trouxera o texto, recolhido em um curso de Filosofia.

Pareceu-me interessante essa autonomia do professor durante a reunião, então não era a coordenadora pedagógica a única que propunha as pautas e as encaminhava.

Começa uma discussão sobre o modo como vemos o mundo. O professor Jaime fala sobre a inadequação da nossa maneira de ver o mundo de uma única forma: ou concreto, palpável, ou abstrato. A professora Berta diz que não é bem assim. Eu não resisto e explico o conceito de substantivo concreto e abstrato para entrar na questão da relatividade, a professora completa meu argumento. O professor Eder diz que, segundo uma professora da faculdade, não existe o abstrato, apenas o concreto, o que há são níveis de abstração. Depois, ele conta um episódio que diz ainda não ter conseguido analisar: um aluno dormiu durante sua aula, ao final, o abraçou e agradeceu. Ao perguntar por que, o aluno lhe disse: “Por ter me deixado dormir, foi tão bom”. Surge o questionamento sobre a importância da escola, comentários sobre os exemplos de Lula que, mesmo sem estudo, chegou à presidência. A professora Vanda põe em xeque o papel da escola: “será que ela é transformadora ou apenas reprodutora da realidade?” Ela fala que os alunos caminham com qualquer método, pois ao comparar seus

alunos daquele colégio a outros de escolas particulares tradicionais, percebe que todos estão num mesmo nível cognitivo.

Há uma angústia entre os professores sobre a importância da escola e sobre a validade de um método diferenciado do tradicional. O comentário do professor Eder sobre a atitude do aluno é um dos desencadeadores da pergunta sobre o papel da escola. A grande questão é como agir nas situações reais de contato professor-aluno. Era melhor ter acordado o aluno, incentivando-o a fazer as atividades, quando seu cansaço era maior que a vontade? Quanto ao outro fato: será que realmente todos os alunos caminham com qualquer método?

O professor Eder considera que a postura é diferente num ensino que se propõe dialógico. O professor Jaime fala que a escola não está fazendo as conexões abordadas no filme. A professora Ana diz que, se a escola cuidar, transformar pelo menos a forma de falar do aluno, já é alguma coisa. A discussão é limitada pelo término da reunião.

20 de outubro de 2005

Acompanhei a reunião destinada ao tema “Currículo”. Os professores, acompanhados pela coordenadora Olívia, liam e comentavam o texto “De educador para educadores: uma entrevista com o professor Fusari”. Esse texto foi fruto de uma entrevista feita pela própria coordenadora a partir das sugestões dos professores e será parte integrante da 4.^a ed. Da revista PROVE, uma iniciativa da própria escola, com o auxílio das demais escolas da Região, vinculadas ao Projeto de Formação Continuada.

Esse é um dos grandes diferenciais da escola, pois já há alguns anos houve a iniciativa de se unir a outras escolas municipais da proximidade e custear cursos de aperfeiçoamento dos professores. Essa iniciativa culminou na produção de uma revista anual e, em seguida de um livro, na qual são divulgadas as experiências pedagógicas das escolas e o benefício dos cursos de aperfeiçoamento para o processo de ensino-aprendizagem. Essa parece ser uma iniciativa bem próxima dos ideais de Paulo Freire, no qual o professor deve ter autonomia e ser também um pesquisador. Um dos projetos desenvolvidos é justamente sobre interdisciplinaridade.

Discute-se no texto citado o fato de os projetos virem “de cima para baixo” muitas vezes sem relação com os projetos da escola. Os professores comentam que, nesse ponto, a EMZ está à frente de outros, pois os projetos são discutidos e reformulados anualmente conforme os interesses da comunidade escolar. A professora Maura comenta que os professores possuem autonomia, pois mesmo na ausência da coordenadora, o grupo se organiza e se auto-estrutura. A professora Vanda comenta que essa ação se reproduz nos alunos.

Essa autonomia é essencial à ação educativa, pois demonstra um interesse real pelas discussões que cercam o universo de ensino e aprendizagem e, principalmente, o compromisso do professor.

Surge uma conversa divertida sobre a gincana realizada na semana anterior. A professora Maura relata a produção de uma atividade com seus alunos, ressaltando a criatividade, o interesse e a vontade de ganhar. A professora Vanda comenta que um dos fatos negativos foi o excesso de projetos concomitantes, como a gincana e as Trapalhadas. Ela sugere que a gincana seja na Semana da Criança. A professora Ana completa dizendo que uma mãe vendo a empolgação do filho sobre a gincana, sugeriu que esta fosse feita num sábado para que os pais também pudessem assistir.

Percebe-se nessa fala que os projetos da escola estão sendo reconhecidos pela comunidade e que têm conseguido empolgar os alunos. Parece que a credibilidade é uma das marcas da escola.

Depois dessas conversas, a professora Vanda prossegue a leitura da entrevista de Fusari, a coordenadora e as professoras destacam a frase: “O PP da escola é uma construção coletiva e de certa forma reflete o seu projeto de vida”. As professoras ficam extasiadas com o que diz Fusari sobre a utopia e a necessidade da esperança. Professora Maura comenta sobre a importância de envolvimento com os alunos. A professora Ana diz que, durante muito tempo, os psicólogos temiam esse envolvimento, mas ele é essencial, ressaltando que, sem exageros. A coordenadora comenta a importância de tratar alunos e professores pelos nomes, de questionar quando o aluno não se lembra do nome do professor, enfim ressaltando a importância da afetividade. Outra professora comenta que não se deve descartar a idéia de que os alunos precisam lidar com a realidade de forma séria, mas é preciso demonstrar interesse por seus problemas. A professora Ana relata que, quando chegou ao colégio, não sabia trabalhar com projetos, pois nunca tinha trabalhado, mas se interessou. É preciso interesse para mudar.

Parece que o envolvimento dos alunos e afetividade são as principais preocupações dos educadores que reconhecem a importância do aluno se sentir integrado ao ambiente escolar. A fala da professora Ana também é muito interessante e sugere que sem interesse não acontecem mudanças nas práticas docentes.

A professora Vanda comenta sobre um trabalho desempenhado em outro colégio, que, apesar dos bons resultados, não prosseguiu devido ao comodismo dos demais educadores acostumados às aulas convencionais. A coordenadora comenta sobre uma professora

resistente e que, depois da atividade Trapalhadas, mudou, pois ela, que se sentia tão insegura, montou uma oficina de argila que foi um grande sucesso.

Surtem comentários sobre a avaliação no transcorrer do processo, não apenas no final. A coordenadora comenta que os alunos da EMZ gostam de fazer provas, pois não as sentem como um obstáculo. A professora Maura acrescenta que, quando o aluno tira NS, o professor também tira, então é importante saber onde foi o erro. Esse comportamento consegue o apoio dos alunos que até defendem os professores, mostrando aos demais colegas que mesmo a repreensão é em prol do aluno. Ao final da reunião, a coordenadora relata um episódio com uma aluna espancada pela mãe e que estava chorando no banheiro da escola. A inspetora a chamou para ver o caso, ela conversou com a aluna e verificou que seu corpo estava cheio de hematomas. A aluna foi levada ao banheiro dos professores, onde lavaram seus ferimentos e lhe passaram uma pomada. A coordenadora comentou que, embora a menina, cotidianamente, demonstrasse ser mentirosa, a mãe dela era muito pior, pois não havia motivo para tanta violência. No dia seguinte ao ocorrido, a menina relatou que estava melhor e que a avô tinha prometido levá-la para morar com ela.

Os comentários revelam que os professores estão satisfeitos com as posturas tomadas na escola e percebem seus resultados positivos. Essa postura implica realmente uma mudança no conceito de avaliação da aprendizagem e uma mudança na própria maneira de entender o aluno e suas necessidades. O episódio da aluna espancada é um exemplo dos muitos desafios da escola pública, que recebe alunos carentes e com diversos problemas familiares que, de alguma forma, prejudicam a sua aprendizagem.

27 de outubro de 2005

Havia poucos professores na sala de JEI, pois alguns estavam num evento com os alunos numa outra escola e outros no Congresso do SINPEEM. No início, a professora Luana relata a atividade que fez com sua turma e mostra a biografia de uma de suas alunas e a coleção que serviu de motivação para o trabalho. É uma coleção chamada “Todo Brasil”, no qual são relatadas biografias de crianças de vários estados brasileiros. As duas coordenadoras interessam-se pelo trabalho e pela coleção e sugerem que a professora disponibilize o material assim que terminar o trabalho. São passados informes sobre a exposição “Terra Paulista”, agendada para dezembro e na qual irão 80 crianças.

A coordenadora Olívia relata uma experiência que a chocou e que gostaria de refletir com o grupo. Em um seminário na PUC, ouviu um professor relatar, com naturalidade, que “fez História porque estava desempregado e que, quando começou, passava o ponto na lousa e o explicava”. Olívia comentou que já percebeu que ele era apenas professor expositor, mas ele continuou relatando que, com o passar do tempo, não colocava o ponto na lousa, mas apenas o título para que os alunos produzissem a narrativa. O professor comentou também que, numa escola particular em que trabalhou, era o líder do ibope e se sentia orgulhoso por isso. Relatou também que na escola atual não é feita interdisciplinaridade pelo conteúdo, mas pelas habilidades. A coordenadora Olívia disse que achou estranha a concepção de interdisciplinaridade. O que mais a assustou foi a frase: “o professor deve ser competente para jogar o trabalho dele no mercado”. Para ela aquele professor estava observando a educação apenas como mercadoria a ser consumida. No momento, ela perguntou ao professor se ele voltaria a trabalhar na escola pública, ele lhe disse que sim, mas que precisava comer e com o salário da escola pública não era possível. O que mais revoltou a coordenadora foi o sentimento empresarial. Ela comenta que vê os alunos da EMZ “tão felizes” e reafirma o investimento na afetividade, na visão do aluno como um todo, não apenas um consumidor.

A coordenadora revela um problema comum às escolas particulares: a visão do aluno como um consumidor e do professor como vendedor de um produto, de uma imagem. A educação realmente não pode ser considerada mercadoria, principalmente a educação pública.

Surgiram diversos comentários sobre as escolas particulares e as visões tradicionais de Ensino voltados para os resultados e, principalmente, para a quantidade de alunos aprovados nos grandes vestibulares. A professora Maura diz que é difícil mudar a mentalidade das pessoas, principalmente no que se refere à insistência em separar e selecionar os alunos como “fortes” ou “fracos”. A coordenadora afirma que essa pressão acontece até mesmo na EMZ, pois sempre há professores que insistem na homogeneização.

A concepção do grupo é que os alunos aprendem muito mais na diversidade, separar é apenas um mecanismo de exclusão.

31 de outubro de 2005

Os professores faziam atividades diversas de fechamento de projetos e organização de atividades, o professor Eder verificava o livro de comunicados e foi solicitado a ler em voz alta as informações pertinentes. Ele leu sobre a evolução funcional por merecimento entre outras informações. Depois disso, perguntei ao professor Eder sobre a coordenadora Mirian,

ele disse que ela havia faltado. Quando eu lhe perguntei se não haveria discussão naquele dia, ele chamou a atenção do grupo comentando a todos que havia sugerido à coordenadora, mediante seu questionamento sobre o que ele respondera no questionário (“já que ele cumprira em tempo a lição de casa”) que discutissem as questões no horário coletivo. Ele comentou que as questões feitas por mim vieram em boa hora, pois precisavam mesmo refletir sobre o projeto, “chacoalhar” disse a professora Vanda. A professora Berta comentou que trabalhara um pequeno texto que cruzava informações de diversas áreas. Eder comentou que a visão que têm de interdisciplinaridade é de uma aproximação de conteúdo, comenta que, no ano anterior, leram o livro de Hernandez que os confundiu apresentando diversos tipos de nomenclaturas para a integração de disciplinas: multi, pluri, inter, trans.

Não esperava o comentário do professor, ele valorizou o questionário como um instrumento de reflexão sobre o trabalho pedagógico e revelou que existem dúvidas sobre a interdisciplinaridade, assunto que eles vêm tratando já há algum tempo. Fiquei um pouco assustada apenas com a possibilidade de que eles respondessem coletivamente ao questionário, o que não fazia parte da proposta.

Os professores tentaram encaixar sua prática num dos conceitos e ficaram preocupados se estavam ou não trabalhando a “verdadeira interdisciplinaridade”. A professora Maria comenta sobre a qualidade da integração dos professores da EMZ, disse que sempre pede o auxílio de outros colegas e que a relação entre eles é muito amigável. Os professores reforçam o comentário, afirmando que a relação no EMZ é muito diferente de outras escolas. Vanda relata sua experiência na outra escola em que trabalha, na qual, se o coordenador não está, ninguém faz nada e, se está, percebe-se na maioria um sentimento de insatisfação e indolência, sempre criticam os alunos como se eles fossem péssimos, mas não propõem nada para melhorar a relação.

Conforme a sugestão do professor Eder, a professora Berta lê as questões formuladas para a pesquisa. Eu comento depois que era preferível que cada um respondesse conforme suas percepções pessoais, pois muitas vezes cada um tem uma forma de entender as mesmas questões. Em seguida, os professores comentam sobre a quinta questão que trata da leitura e da escrita, dizendo que todos os professores têm a função de trabalhar com a leitura e a escrita no cotidiano. A professora Vanda aproveitou para comentar o quanto ficou feliz com a aprovação de duas alunas num teste para estudar numa escola particular. Fico sabendo que esta escola tem um projeto de bolsas de estudo para alunos de algumas escolas públicas, como o diretor da EMZ é também professor naquela escola particular, conseguiu que alguns alunos

participassem da seleção. Houve uma prova interna na qual selecionaram três alunas para participarem da seleção na escola particular. A professora Berta acredita que a terceira aluna só não foi aprovada porque tem problemas fonéticos, troca algumas letras cujos sons são semelhantes e, apesar de ser muito desenvolvida em outros assuntos e até de escrever bem e com coerência, não foi aprovada porque o colégio particular não tem a mesma visão da escola pública.

A felicidade dos professores com a aprovação das alunas, ao mesmo tempo em que mostra preocupação com os alunos, revela que, na atualidade, o ensino público é considerado inferior ao ensino privado. Parece que, naturalmente, quem pode estudar numa escola particular tem direito a um ensino de melhor qualidade e, por conseguinte, maiores chances em sua vida. Ao mesmo tempo há o reconhecimento de que a escola particular é muito mais tradicional em suas formas de avaliação. Na verdade, será que as pessoas continuam relacionando o ensino de boa qualidade à educação tradicional?

Esse assunto traz à tona outro, a professora Maria comenta sobre a angústia dos alunos que chegam à oitava série e sabem que cursarão o Ensino Médio em outra escola, a maioria quer continuar na EMZ, pois se sentem integrados ao ambiente. Surgem comentários sobre a frieza das escolas estaduais, o professor Geraldo comenta que as escolas estaduais não acompanham o aluno desde a primeira série, diferentemente da EMZ, e que, por isso, não contam com o apoio da comunidade.

Achei interessante a informação do professor Geraldo, e me questionei até que ponto esse é um fator que explica a maior frieza percebida nas escolas estaduais. Será que realmente isso conta para que a comunidade não apóie a escola?

Pergunto aos professores se o fato de a direção ser mais próxima faz diferença, eles dizem que sim, pois o diretor consegue dialogar com a comunidade, comentam que são poucas as escolas que conseguem benefícios como cota de xérox para os alunos e para os professores, papel higiênico no banheiro entre outros. A professora Maria comenta que os pais não questionam falta de professores que estão em cursos ou congressos, nem outros eventos que exijam a dispensa das aulas, pois confiam no trabalho feito pela escola, sabem que tudo é revertido para os alunos e para a comunidade. O diretor ganhou credibilidade, tanto por seu discurso quanto por suas ações em benefício da comunidade escolar. A cota de xérox, inclusive, é uma novidade. No início deste ano foram cobrados 16 reais para que os alunos recebessem 100 cópias de xérox, distribuídas ao longo do ano letivo. Mesmo os alunos que não podem pagar não ficam excluídos, pois são feitas outras atividades para arrecadar fundos. Conforme opinião de todos, há clareza nas ações da direção da escola.

O comentário confirma a minha concepção de que o diretor de uma escola é, acima de tudo, um educador. Parece que o diretor da EMZ consegue aliar à sua competência administrativa, a competência pedagógica e tenta executar a famosa gestão democrática.

07 de novembro de 2005

Os professores discutem um problema de relacionamento, parece que uma professora não cedeu ou não pôde ceder sua aula para uma outra atividade. Pelos comentários, surgiu um clima de rivalidade entre a professora Cláudia, que colocava o fato em questão, e a professora Vanda que, segundo a outra, ficara brava ou chateada com o incidente.

O problema foi desencadeado por uma atividade sobre o referendo. A professora Cláudia reclamava das atividades que se pautam no “improviso” e que não são de conhecimento de todos. A professora Maria comenta que não houve tempo de avisar a todos sobre o evento, mas o melhor é que a atividade tinha acontecido. Pela fala da professora Cláudia, a professora Vanda, ao saber que alguns professores não cederiam as aulas falou a seguinte frase: “Se ninguém cede, eu também não vou ceder”. Depois a professora Vanda explicou que a frase foi fruto do momento e da percepção de que é preciso ser flexível. O professor Eder comenta que a discussão é pertinente, pois quando se pretende que o projeto avance, é preciso discutir. Ele diz que há formas e formas de fazer o planejamento e que não havia como fugir ao referendo. Fala sobre a necessidade de trabalhar com todas as turmas, pois são uma escola só. A professora Berta comenta que a atividade seria dentro de uma das aulas da Vanda e que por isso não avisaram a coordenadora Mirian. Eder diz que houve uma falha por parte dele que ficou incumbido de reproduzir o material e acabou esquecendo de avisar aos demais.

Esse foi o primeiro momento de conflito presenciado, achei muito interessante a postura dos educadores e a preocupação em esclarecer, durante uma reunião coletiva, o mal entendido. É comum que no ambiente escolar ocorram conflitos e, como falou o professor Eder, isso demonstra o desejo de que o projeto avance. Mais interessante ainda é o reconhecimento de que não procederam da forma mais adequada e que deveriam ter divulgado atividade com antecedência.

Depois da discussão, surge uma mãe com suas filhas, uma delas é aluna da escola. O professor Edson comenta que chamou a atenção da aluna, porque ela ficou sentada numa

carteira e ele pediu que ela se sentasse adequadamente, ela, então, foi cínica e disse “Bom dia, professor”.

Lembrei-me de minha experiência na EAP, embora a situação fosse outra, considerando-se que eu não era professora da sala e que não houve agressividade, ambos estávamos no campo da autoridade e das normas.

Foi quando ele pediu para que ela se retirasse e, por coincidência, a mãe estava no pátio. Ele diz que já alertara várias vezes sobre a postura inadequada da menina em sala de aula. O professor Geraldo ressalta que a menina não faz as lições e atrapalha os demais. A professora Maura diz que a menina falta demais e não consegue desenvolver as atividades. A professora Berta comenta que, em Português, é a mesma coisa, ela não faz sequer os trabalhos de recuperação.

Segundo o professor Geraldo, a garota vem passear na escola. A mãe diz que não tem tempo de acompanhar as atividades da filha, pois trabalha a semana inteira e chega tarde da noite em casa. A coordenadora Maria diz que nem precisava, pois ela “já é uma moça”. A professora Vanda questiona se a mãe sabe das faltas da garota, a mãe diz que não sabia.

Os professores, de uma forma geral, estão bem entrosados e expõem o problema de forma a buscar da mãe e da garota uma solução, já que houve tentativas por parte dos professores.

O professor Eder comenta para a garota que a atitude dela vai culminar no final do ciclo, onde há a reprovação e onde há também um processo de “desforra”, pois será cobrado dela tudo que ela não conseguiu durante o ciclo. A coordenadora fala que se a aluna continuar faltando ficará reprovada, diz que, conforme o regimento da escola, a compensação de ausências só acontece em caso de doença. Ao ser questionada se queria fazer a recuperação ou ser reprovada, a garota afirmou que preferia ser reprovada, pois já havia desistido da sexta série. A discussão se prolongou com questionamentos sobre os motivos de sua atitude, onde estava, quando não vinha para escola, já que não informara a mãe sobre sua desistência.

Esse fato revela um problema comum nas escolas de periferia: desestrutura familiar e a evasão escolar. Revela ainda a dificuldade da escola em lidar com essas situações, o professor Éder chega a usar um recurso que não faz sentido numa educação em ciclo: o medo da reprovação. Ele também não foi feliz ao comentar sobre uma possível desforra por parte dos educadores, afinal o papel da escola, principalmente desta que privilegia a afetividade, será sempre o de orientar os alunos. O ensino em ciclos também não pressupõe ao seu final a cobrança de tudo que não foi conseguido durante o ciclo. Esse discurso revela uma estrutura de poder que destoa das demais ações e discursos do professor, só justificável porque foi uma

estratégia de convencimento, já que nenhuma das tentativas da escola conseguiu provocar na garota uma mudança de comportamento.

As reuniões na EMZ demonstram que há tentativas de estabelecer um projeto interdisciplinar, no entanto, os professores ainda não têm clareza sobre os conceitos que a embasam. O discurso é tributário das concepções de Paulo Freire, sobre a necessidade da educação como princípio de libertação, e os projetos acontecem nesse sentido, mas ainda há ao lado do discurso libertador, um discurso tradicional que insiste em se revelar em alguns momentos. Prevalece, no entanto, o questionamento de suas próprias ações, a necessidade de estudo constante e a organização de projetos que aproximem cada vez mais alunos, escola e comunidade.

Outro momento de contato com os educadores ocorreu no dia 11 de novembro, durante o VIII seminário Inter-escolar, momento de socialização das atividades desenvolvidas ao longo do ano. No dia, ocorrem diversas oficinas destinadas aos professores da rede e apresentação de música, dança e teatro feito pelos alunos. Participei da oficina sobre Interdisciplinaridade, orientada pelos educadores da EMZ, assistimos ao curta-metragem “Respingos”. A primeira cena mostra uma garota cega se arrumando e, em seguida, andando pela cidade, depois o foco se desloca para a própria cidade, aparecem uma feira, o trabalhador em uma fábrica e vários outros pontos seguidos de frases entre as quais destaco: “Há que se apresentar o mundo a seus próprios habitantes. Vê-lo é um ato de coragem”. Ao final, os orientadores solicitaram que todos comentassem o que sentiram. Os comentários em geral falaram sobre a necessidade de superação da fragmentação e a necessidade de um olhar diferente. Um dos questionamentos foi sobre quais idéias gerariam uma nova forma de ver a realidade, que linguagem seria mais adequada.

Os orientadores comentaram que o trabalho realizado durante o ano com os professores do curso teve como foco os quatro elementos – água, terra, fogo e ar -, a partir dos quais foi desenvolvido um projeto interdisciplinar. Nesse caso, os professores, não só estudaram sobre o assunto, mas vivenciaram práticas interdisciplinares. Depois desse relato, os orientadores fizeram uma dinâmica para organização de grupos e incumbiram cada um da produção de um texto, no nosso caso, precisaríamos produzir um texto científico sobre o assunto, os outros grupos produziram poemas e textos publicitários.

Foi uma atividade interessante, pois os integrantes do grupo pouco se conheciam, mas rapidamente começaram a definir o conteúdo do texto, cada um dava uma opinião, ou informação relevante, foi possível destacar as diferenças do grupo, tanto quanto a sua formação acadêmica, quanto a sua subjetividade. Creio que a atividade, mostrou na prática o quanto é difícil, mas produtivo o trabalho em grupo e sugeriu a idéia de interdisciplinaridade como contextuação e diálogo. Ao final cada grupo apresentou o texto produzido e o curso foi finalizado com a entrega de uma fita do curta-metragem Respingos para cada um dos participantes. A coordenadora Olívia comentou que as fitas foram doadas pelos próprios organizadores, como incentivo pelo fato deles o utilizaram no curso.

Essas ações revelam que os educadores, representados principalmente pelas coordenadoras e pela direção, estão interessados no aperfeiçoamento docente, como propulsor de uma mudança na Educação. A valorização do professor e do aluno parece ser uma das marcas da escola.

APÊNDICE D -

**Resenha de Teses e Dissertações sobre Interdisciplinaridade
defendidas na
USP, UNICAMP e PUC-SP
2000 a 2005**

RESENHA DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

Neste texto, apresentamos as resenhas de teses e dissertações sobre o tema interdisciplinaridade defendidas nas três maiores universidades de São Paulo: USP, UNICAMP e PUC/SP, entre os anos 2000 e 2005. As obras resenhadas situam-se na área da Educação e apresentam o tema sob vários enfoques, como veremos a seguir.

TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Na dissertação **Parâmetros de gestão da qualidade e perspectivas de uma abordagem interdisciplinar para educação em tecnologia nuclear**, Miranda (2002) apresenta os resultados da aplicação das ferramentas de qualidade, Normas ISO 9001: 2000 e Critérios de Excelência da Qualidade na avaliação da Gestão de ensino do IPEN – instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Miranda pretende apresentar uma proposta de aplicação de uma metodologia interdisciplinar de ensino aos profissionais da educação envolvidos com a formação de recursos humanos na área de Tecnologia.

O autor não fundamenta o conceito de interdisciplinaridade, apenas diferencia o que chama de educação formal, fundamentada em técnicas tradicionais e focada no ensino de disciplinas, da chamada educação não formal, mais aberta e flexível a mudanças, focada no indivíduo e na sociedade. O autor (p. 49) comenta que entre “as pressões que impelem as instituições e indivíduos em busca da interdisciplinaridade se destacam a necessidade de ampliar as fronteiras que unem os campos do conhecimento”.

Depois de avaliar a gestão de ensino no IPEN/SP, por meio do software TNCMC (tratamento de Não conformidades e melhoria contínua), o autor conclui que é necessário introduzir mudanças metodológicas, trocando o modelo formal utilizado pela maioria das disciplinas do curso, pelo modelo interdisciplinar de ensino que, a seu ver, induz à melhoria contínua.

Miranda propõe que essas mudanças sejam introduzidas de forma gradual na estrutura originalmente formal, usando os mesmos recursos humanos e financeiros existentes. O autor

não questiona as concepções de interdisciplinaridade e tampouco os métodos de avaliação de qualidade, muito pelo contrário, considera-os favoráveis. A interdisciplinaridade surge como uma necessidade, uma perspectiva, mas suas possibilidades de aplicação não ficam claras.

Na dissertação **A Literatura no texto interdisciplinar**, Conforti (2003) pressupõe que o repertório e os procedimentos literários são recursos que possibilitam ampliar conteúdos de outras disciplinas, estabelecer novos modos de leitura e inaugurar um novo “gênero” textual que consubstancia os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Esse novo gênero é chamado de texto interdisciplinar e se fundamenta nos pressupostos de Barthes que, em *Jovens investigadores*, introduz o conceito de Texto como objeto interdisciplinar que rompe a solidariedade com as antigas disciplinas, em proveito de um objeto e de uma linguagem comum novas. Segundo Barthes, nesse tipo de texto é detectada a articulação de sete categorias, que configuram seus objetivos de conhecimento, suas formas e critérios de investigação: método, gênero, signo, pluralidade, filiação, leitura e prazer. (CONFORTI, p. 58)

Segundo Conforti, apesar de Barthes enfatizar que tal categoria de texto interdisciplinar (o Texto) não se restrinja à literatura, os elementos que o constituem são usualmente deste âmbito.

O universo literário reconhece como sua substância e seus procedimentos de construção e leitura a metalinguagem poética (o método) a transgressão aos limites do gênero, o jogo poético dos significados, a pluralidade de sentidos, a permanência temporal independentemente de “filiação histórica, a possibilidade de abrir-se para múltiplas leituras e de seduzir o leitor através da fruição a que ele convida.

Na primeira parte da pesquisa, a autora declara utilizar o termo interdisciplinaridade ou interdisciplinar como palavra matriz da qual derivam a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade, e justifica tal uso tendo em vista que o prefixo inter traduz simultaneamente entre (no meio de) e reciprocidade, e não exclui o multi. Conforti considera que os conceitos de inter (multi, trans) disciplinaridade estão em articulação aos de complexidade, globalização e rede de conhecimentos e sustenta seus argumentos a partir das concepções de Nicolescu, Machado, Hernández, Morin, Palmade e Fazenda.

Sobre esse referencial, a autora (p. 166), ao final da pesquisa, conclui que os conceitos inter-multi-transdisciplinar ainda habitam o terreno dos adjetivos, o que é coerente com sua instabilidade e aplicabilidade teórica, e que a "interdisciplinaridade" como substantivo raramente se escreve, ocorre "em companhia de uma circunstância, ou um parceiro substantivo que a complete". Nesse sentido, a reflexão de Barthes sobre o Texto interdisciplinar foi considerada uma referência mais estável a partir do momento em que a autora se propôs a averiguar a interdisciplinaridade através de um resultado, de um produto textual.

Essa averiguação compôs a segunda parte da pesquisa, na qual a autora analisa os textos de Perelman *O gorro Mágico e o sonho do homem invisível - refração e reflexão da luz*, Umberto Eco *Geração de mensagens estéticas numa língua edênica* e de Hofstadter, parte do livro *Gödel Escher Bach*. Conforti (p. 58) conclui que esses textos resultam de trabalhos que podem ser considerados interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares e cuja composição sugere, em maior ou menor grau, a metáfora da rede.

[...] o caráter a ser enfatizado é a expansão que tais autores realizam no campo textual objetivo em direção a uma esfera literária, ora operando relações de proximidade com o repertório literário tradicional (perelman); ora relações de intersecção com o objeto literário construído pelo autor (Eco); ora relações em rede, em que emergem criações ficcionais do autor - inspiradas no repertório literário consagrado - tomadas como formas lúdicas de conhecimento e aplicação aberta e plurissignificativa de conceitos das "ciências duras" (Hofstadter)

Conforti (p. 64) critica alguns procedimentos que têm sido comumente considerados interdisciplinares, mas que restringem o literário à função associativa por conteúdos, ou estética por contaminação estilística retórica, e afirma que os textos analisados fogem a isso porque neles "verifica-se uma apropriação estrutural e formal do literário pelo científico, tornando-se o texto final um híbrido temático e estilístico".

A autora conclui que os textos interdisciplinares tais quais os de Perelman, Eco e Hofstadter cumprem os objetivos didáticos ou de investigação científica a que se propõem e realizam a literariedade sem banalizar o literário e sem comprometer as possibilidades de decodificação do leitor. Entretanto, faz a ressalva de que é necessária a existência de uma disciplina matriz, de amplo domínio do autor, que sustente e legitime a fundamentação

científica que ancora a interferência da literatura. Para ela, sem a competência disciplinar base, dificilmente um autor poderia aventurar-se pela intenção de outras linguagens. Ao mesmo tempo, a consistência dessa disciplina matriz não é suficiente para tal autor cientista recorrer às artes e à literatura; esses demais campos devem compor seu repertório de conhecimentos, mesmo que em um nível secundário.

Na Dissertação **Memória do projeto Urbanização e as Águas: relação Universidade e Escolas Públicas**, Estima (2004) relata a trajetória do projeto interdisciplinar de *Educação Ambiental: águas e urbanização*, desenvolvido em quatro escolas da Região Metropolitana de São Paulo no período de 1993 até 1995. O Projeto foi uma iniciativa do Laboratório de Pesquisa e Ensino em Ciências Humanas da Faculdade de Educação da USP (LAPECH-FEUSP), coordenado pelas professoras doutoras Nídia Nacib Pontuschka e Circe Maria Fernandes Bittencourt, e foi financiado pela Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A autora (p. 15) revisita o projeto - do qual participou à época como diretora de uma das escolas envolvidas - a partir de pesquisa documental e de campo, com “o propósito de encontrar nele elementos que contribuam para a formulação de políticas públicas para Educação, tanto no âmbito geral como no específico da formação de professores” e restabelecer o diálogo com seus agentes e autores.

Estima fundamenta-se, principalmente, nos conceitos de Gramsci sobre hegemonia, concepção de mundo, filosofia da práxis e intelectual orgânico e nos conceitos de Paulo Freire sobre formação permanente, dialogicidade, relação teoria-prática e pedagogia libertadora.

A interdisciplinaridade é definida a partir dos conceitos de Frigoto, que a compreende como uma necessidade e um problema, e por Mansur Lutfi que a insere no interior de um método sócio-histórico e dialético que vai desvelar como a ciência atua no urbano e como está sendo utilizada na sociedade.

Lutfi, ao trabalhar com a formação de professores, parte dos conteúdos que estes escolheram para o ensino das disciplinas e propõe uma reorganização através de temas e indagações que possam explicar os problemas cotidianos sociais vividos pelos alunos.

Após a análise de todos os dados, a autora considera que, em relação às escolas, o projeto promoveu a formação inicial dos estagiários e a formação em serviço dos professores, alcançando diferentes desdobramentos. A pesquisa de campo, inclusive, confirmou a relevância do Projeto, pois, conforme afirma a autora, seus resultados podem ser sentidos até a atualidade em trabalhos coletivos organizados pelos professores.

Do ponto de vista da universidade, houve troca de benefícios de ambos os lados, pois favoreceu a formação de seus educadores, na elaboração de material didático e pesquisa para a universidade. No entanto, a continuação desses projetos depende de medidas políticas mais amplas que envolvem as políticas públicas.

A afirmação sobre a necessidade de incentivo das políticas públicas é condizente com o fato de o projeto ter sido realizado pelos mesmos pesquisadores que participaram ativamente do Projeto Interdisciplinaridade via Tema gerador desenvolvido pela SME de São Paulo na gestão de 1989 a 1992. Nesse sentido, não fosse o incentivo do CAPES, dificilmente o projeto *Águas e Urbanização* teria atingido a mesma dimensão.

Na dissertação **Leitura intertextual na escola**, Gonçalves (2004) propõe a prática de leitura intertextual como potencializador e enriquecedor da leitura, colaborando para a formação de um leitor mais proficiente. A partir de pesquisas de Marcuschi, a autora conclui que a maioria das atividades escolares de leitura pressupõe apenas a leitura linear do texto, a cópia ou a resposta a questões objetivas.

Tendo em vista os poucos resultados alcançados pelos alunos em relação à capacidade de compreensão leitora, Gonçalves propõe, na exploração textual, atividades inferenciais que incentivem o aluno a estabelecer relações não só entre os elementos do texto em si, mas também entre esse texto e a realidade. Nesse sentido, destaca-se a figura do professor como um interlocutor que deve propor relações dialógicas e mais significativas no embate com o texto.

Para sugerir exemplos de análise que demonstrem a exeqüibilidade da proposta, a autora fundamenta-se na noção de mediação e de zona de desenvolvimento proximal em Vygotsky e de interação verbal em Bakhtin, nas análises de Rocco e Marcuschi sobre o papel da escola e do material didático na formação do leitor e em princípios de Análise do Discurso

e da Lingüística Textual, sustentados por Genette, Maingueneau, Althier Revuz, Brandão, Koch, Van Dijk e Sant'Anna.

Ao final, a intertextualidade é vinculada à interdisciplinaridade, fundamentada principalmente em Kleiman e Moraes, destacando o fato de que essa proposta pode ser ampliada para outras disciplinas.

[...] Podemos criar, com outras matérias, situações de cotejamento entre textos. Por exemplo: num trabalho com História, um estudo comparativo do discurso de posse dos vários presidentes da república de nosso país ou um estudo comparativo dos vários discursos dos componentes de um mesmo governo. Num trabalho com educação Artística podem-se estudar os estilos de época, associando-se características da literatura às artes plásticas. Com Ciências, analisar, por exemplo, como o problema da droga vem sendo tratado nos textos da mídia, dependendo do enfoque. Inúmeras outras propostas poderiam ser citadas na intersecção com as demais disciplinas, que poderiam representar, inclusive, o embrião de um projeto.

A autora conclui que a leitura é um poderoso auxiliar no intercâmbio de informações do mundo eletrônico-globalizado; na constituição de um leitor-sujeito consciente, ético e crítico e na conquista de um instrumento de busca interior. Gonçalves (p. 131) ainda acrescenta que, embora as mudanças necessárias à reorganização curricular na escola extrapolem os limites das boas intenções do professor, este ainda tem o poder de “operar a transformação de seu aluno, retirando-lhe a redoma opaca da alienação, mostrando-lhe nêsgas de esclarecimento e conscientização”.

Na tese de doutorado **Prática Docente Interdisciplinar: Os Desafios (In) Visíveis da Mudança Curricular na Enfermagem**, Tapia (2000) se propõe a analisar aspectos das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Faculdade de Enfermagem da Puc-Campinas frente às mudanças implementadas a partir de 1995 em consonância com a reformulação curricular proposta pela Portaria do MEC N.º 1721 que preconiza o currículo organizado em três grandes áreas, tendo como objetivo precípua diminuir a fragmentação existente. Neste contexto, a autora parte da premissa de que com a interdisciplinaridade é possível uma melhoria na formação geral, com base num conhecimento mais integrado e numa construção auto-suficiente do sujeito que favoreça o conceito de educação permanente.

Trata-se de um estudo qualitativo pautado na análise de documentos oficiais da faculdade e na entrevista e entrega de questionários a docentes e discentes do curso de enfermagem da Puc-Campinas. A partir desse instrumental, a autora (2000, p. 23) pretende verificar a compreensão que os docentes possuem sobre currículo; investigar o entendimento dos docentes sobre prática interdisciplinar; analisar como/se nos programas das diferentes disciplinas e nas entrevistas dos docentes aparecem características ou aspirações de uma prática interdisciplinar e verificar a compreensão que os acadêmicos de Enfermagem possuem de Projeto Pedagógico.

Para fundamentar seu estudo, Tapia faz uma revisão da origem dos estudos curriculares, destacando, principalmente, a influência dos estudos norte americanos na Educação brasileira. Fundamentada em Domingues, que utiliza o esquema conceitual de currículo desenvolvido por Mac Donald, a autora caracteriza três paradigmas curriculares: o técnico-linear, baseado nas concepções de Tyler e Hilda Taba; o circular-consensual fundamentado, principalmente em Dewey e Kilpatrick; e o Dinâmico-dialógico, baseado em Apple e Giroux. A autora (p. 91) opta pela concepção de currículo numa perspectiva dinâmica-dialógica pois considera que:

Permite-nos um novo olhar pra a prática pedagógica dos docentes da Faculdade de Enfermagem, na qual exista uma participação efetiva destes e dos alunos, num trabalho conjunto em que se instaure a prática do diálogo, da discussão, da dúvida.

A autora retoma também a história da profissionalização da enfermagem no mundo e no Brasil, onde destaca o fato de os currículos adotados nos cursos de enfermagem brasileiros (1923, 1949, 1962 e 1972) estarem em consonância com o paradigma técnico-linear e, por sua vez, com a lógica capitalista, o que é comprovado pela transformação dos serviços de enfermagem em mercadorias de alto preço que só podem ser consumidas pela classe dominante.

Quanto ao referencial teórico sobre a interdisciplinaridade, Tapia segue a concepção vinculada à filosofia do sujeito, pois se fundamenta, sobretudo, nas concepções de Gusdorf, Japiassu, Palmade e, principalmente, Fazenda. Tapia (p. 109) destaca, inclusive, que “a pista para unificar o conhecimento não está em unificar o método, mas sim, em resgatar a instância em que as ciências se unificam... o sujeito dessas relações!”.

A análise dos dados, com os quais a autora (p. 118 e 159) pretende “desvelar os fios (in)visíveis que elucidam qual a concepção de currículo os docentes possuem e, conseqüentemente, direcionam suas práticas pedagógicas”, levam-na à constatação de que:

[...] na mudança curricular implementada pela faculdade de Enfermagem remanesce uma concepção tecnicista, embora os docentes assumam uma posição de abertura para a inovação e apontam o diálogo, para a necessidade de mudanças na lógica da organização da Prática Docente.

Em virtude dessas constatações, Tapia (p. 160) propõe alguns eixos norteadores de um trabalho pedagógico na perspectiva dinâmico-dialógica: socialização do saber; unidade teoria-prática; explicitação dos valores e interesses básicos que norteiam o projetos curricular; integração entre universidade e sociedade; e participação como postura política de intervenção na realidade.

A autora (p. 163) conclui que a Prática docente da Faculdade de Enfermagem na perspectiva interdisciplinar, sustentada pelo paradigma Dinâmico-Dialógico e Emancipador só poderá acontecer se forem rompidos velhos paradigmas e práticas pedagógicas tradicionais.

Na dissertação **Parâmetros curriculares nacionais: uma abordagem epistemológica das questões éticas**, Grisotto (2002) aborda o tema da interdisciplinaridade apenas para fundamentar sua crítica à característica prescritiva dos PCN, destacando, principalmente a apresentação do tema transversal ética.

Para o autor (p. 11), a própria formulação dos PCN é questionável, pois não passou pelo crivo de educadores de todo o país, ao contrário, o documento foi formulado por um grupo restrito de pesquisadores orientados pelo especialista espanhol César Cool. Tal fato o caracteriza como restritivo, pois não esteve aberto à pluralidade cultural defendida em seu discurso. Nesse sentido, o discurso que orienta os PCN e os Temas Transversais, a despeito da pretensa liberdade e abertura que pretendem evidenciar, surge como mais um instrumento de poder que pretende determinar um caminho a seguir, desconsiderando as diversidades locais.

Grisotto (p. 62) verifica no discurso dos PCN e, em especial, do tema transversal ética, uma utilização do conceito de tema transversal semelhante “ao conceito de interdisciplinaridade que ganhou sentido nas discussões epistemológicas presentes nas propostas curriculares elaboradas a partir dos anos 70 e 80”. Os temas transversais apresentados nos PCN aparecem atrelados às disciplinas, o que impede suas possibilidades de concretização, uma vez que, para o autor (p. 57), a própria interdisciplinaridade se mostrou:

[...] empreendimento [que] conseguiu em toda sua trajetória indicar apenas restritas interações entre os objetos do conhecimento, nos dando evidências de que não será tão cedo que estaremos livres de uma perspectiva disciplinar rígida, caso não descartemos de uma vez por todas o regimento das disciplinas.

Grisotto deixa clara a crítica ao currículo disciplinar ou mesmo interdisciplinar, pois todos dependem de uma forma ou de outra das instituídas disciplinas que permanecem como símbolos de poder. Para fundamentar sua tese, retoma alguns estudos sobre interdisciplinaridade, destacando os trabalhos de Japiassu, Veiga-Neto, Palmade e Morin. Em todos destaca a limitação a que os discursos em prol da interdisciplinaridade estão fadados, especialmente a dificuldade em fugir ao limite disciplinar.

Em contraposição à forma como o tema transversal ética está elaborado, Grisotto propõe a concepção rizomática desenvolvida por Guattari no início dos anos 60 e reelaborada

por Gallo (2000). Nessa concepção não haveria a hierarquia das disciplinas o que proporcionaria “possibilidades inusitadas de construção do conhecimento”.

Grisotto (p. 105), no entanto, não chega a explicitar como ocorreria esse processo rizomático na prática pedagógica, apenas o elogia como “uma ruptura na ordem do conhecimento, devolvendo-lhe o seu processo de constituição apenas na medida de sua construção imediata e não lhe concedendo, a priori, uma ordem de importância”. Nesse sentido, seu discurso também finaliza num a priori, pois embora as críticas à organização dos PCN e dos Temas transversais sejam consistentes, a defesa de um novo paradigma não foi suficientemente fundamentada.

Na tese de doutorado **A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio**, Milanesi (2004) avalia o Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar da UNEMAT - Campus de Cáceres MT- sob a ótica de seus alunos egressos, hoje professores da rede pública.

O Projeto Coletivo de Estágio, do qual o autor faz parte como professor gestor, está em vigor desde 1995 e consiste no envolvimento de professores de Prática de Ensino e alunos dos cursos de Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, Matemática, História e Geografia, em busca de uma orientação para a interdisciplinaridade. Essa orientação, no entanto, não se pretende apenas teórica, mas, principalmente, prática, uma vez que os alunos trabalham interdisciplinarmente na Universidade e são orientados a trabalhar da mesma forma durante os estágios nas escolas públicas da região.

A pesquisa qualitativa se constitui de duas partes, uma primeira de revisão bibliográfica da temática interdisciplinar, e uma segunda de pesquisa de campo, com o levantamento dos dados documentais (questionários) e relatos (entrevistas). Quanto à revisão bibliográfica, Milanesi descreve duas formas distintas que, a seu ver, considera complementares: uma mais centrada na filosofia do sujeito do conhecimento – Japiassu, Fazenda, Ferreira e Garcia -, outra para além da filosofia do sujeito, com um enfoque mais centrado no objeto de pesquisa – Jantsch e Bianchetti, Frigotto e Freitas.

Diante do quadro teórico proposto, o autor (p. 54) conclui que, “por enquanto, o avanço em direção à construção da metodologia interdisciplinar se dará dentro de um

processo de ganhos parciais e gradativos, ou seja, o movimento simultâneo de ruptura e continuidade”.

O resultado da análise do conteúdo dos questionários e das entrevistas, segundo Milanesi (2004, p. 133), aponta para a confirmação de que:

[...] a interdisciplinaridade é vista, no plano ideal, como uma necessidade vinculada aos pressupostos do paradigma conhecimento-emancipação e, no plano da prática – limitada pelo paradigma do conhecimento-regulação. Neste último apresenta-se como problema, diante do modo de produção capitalista, pela complexidade da realidade e nossas limitações ao apreendê-la, e ainda, pela pouca elaboração que dela se tem e pelo aprendizado que ela urge.

O autor destaca algumas contradições a serem superadas no contexto de formação da UNEMAT: apesar de institucionalizado, os chefes de departamento não têm enviado a ele todos os professores em condições de trabalho demandadas pelo Programa de Estágio; o programa de Estágio ainda não consegue integralmente operacionalizar-se como interdisciplinar; o Programa, apesar de propor a expansão do fazer interdisciplinar para as demais disciplinas do curso ainda não conseguiu fazê-lo.

Milanesi comenta ainda que, a partir das constatações, os professores do grupo de apoio traçaram os seguintes objetivos para o Programa: iniciar a prática de ensino e o estágio desde os primeiros semestres nos cursos de licenciatura; estabelecer critérios mínimos de desenvolvimento da interdisciplinaridade no Estágio e na avaliação das ações; formar de fato um grupo de pesquisa; compilar um banco de dados do estágio interdisciplinar com o auxílio de novas tecnologias de informática; buscar um diálogo constante entre Ciência e Filosofia: Ciência e vida Cotidiana; estudar criteriosamente a literatura interdisciplinar; constituir sujeitos com “atitude interdisciplinar”; conscientizar da necessidade de formação continuada e despertar para o compromisso de cada um com a educação.

No contexto da interdisciplinaridade na formação e sua disseminação nas escolas da rede pública, Milanesi conclui que, mesmo com todas as dificuldades para concretizá-la, a interdisciplinaridade é de suma importância para a formação, mas para que possa avançar no contexto das escolas de Ensino Fundamental e Médio é preciso a implementação de uma política educacional que a privilegie de fato, pois embora seja importante que ela continue

surgindo das aspirações dos docentes, é imprescindível que seja organizada em nível sistêmico para que não continue apenas como um grande discurso.

Martins (2004), na dissertação **Interdisciplinaridade: fundamentos teóricos e possibilidades institucionais na educação escolar**, se propõe a fazer uma retrospectiva histórica da organização curricular e institucional da educação brasileira, enfocar a reforma educacional escolar e curricular recente e refletir sobre as perspectivas e contradições do conceito de interdisciplinaridade.

A autora questiona, principalmente, se as reformas curriculares proporcionaram possibilidades da ocorrência da interdisciplinaridade e, se em algum momento, a organização curricular foi capaz de superar a tradição autoritária, contraditória e colonialista do ensino. As respostas a essas questões são negativas, pois, a partir da retomada histórica da escolaridade no Brasil, a autora conclui que todas as propostas pedagógicas, desde a educação jesuítica até as atuais propostas curriculares fundamentadas pelos PCN, são permeadas pela tradição autoritária, contraditória e colonialista.

Martins (p. 73) critica os PCN por indicarem como proposta da interdisciplinaridade o estabelecimento de ligações de complementaridade, convergência e passagem entre os conhecimentos e não como um ideal para alcançar a totalidade do conhecimento.

A Interdisciplinaridade é enunciada nos PCNs como inter-relação entre os conteúdos fragmentados, não necessariamente como a possibilidade da totalidade com sua rica teia de inter-relações.

Martins condena a falsa idéia de integração das atuais reformas e almeja um nível de conhecimento no qual as possibilidades suponham a superação da divisão do trabalho manual/intelectual, a superação das áreas especialistas e a alteração da estrutura social vigente.

Na dissertação **A interdisciplinaridade nos projetos do Ensino Médio do CEFET/SP: discurso ou prática?**, Escudeiro (2005) apresenta uma pesquisa qualitativa que pretende investigar a implementação do princípio da interdisciplinaridade - vinculada ao desenvolvimento de projetos na Parte Diversificada do Currículo do Ensino Médio do Centro de Educação Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - e em que condições materiais e

intersubjetivas o trabalho está sendo desenvolvido, na ótica dos sujeitos envolvidos – alunos, professores e direção.

A pesquisa divide-se em duas partes: a primeira refere-se à construção de uma perspectiva histórica da reforma curricular implementada na década de 90 e à busca de um referencial teórico sobre a parte Diversificada do Currículo, sobre a Pedagogia de Projetos e sobre a Interdisciplinaridade. A segunda refere-se ao trabalho de campo, que contou com a observação das aulas e com levantamento de dados instrumentais, compostos por questionários e entrevistas com os atores do processo.

Depois de contextualizar a história do CEFET/SP, destacando as alterações surgidas no bojo das reformas curriculares implantadas a partir da década de 90, entre as quais a mudança em seu status de Ensino técnico para a implantação do Ensino Médio e, por conseguinte, a subjugação às determinações da nova LDB e dos PCNEM, Escudeiro (2005, p. 30) faz uma ampla análise da característica neoliberal dessas reformas às quais a escola teve que se adaptar, principalmente, as que se referem à subordinação da Educação à Economia.

As mudanças no cenário educacional revelaram atitudes antidemocráticas e, na medida em que precarizavam a escola pública, descobriram intenções mercadológicas acerca dos rumos para a educação no país, já que estava em perfeita sintonia com a nova aliança do poder e atendia às exigências do Banco Mundial quanto à redução do custeio da educação pela União.

Como referencial para a conceituação do “Método de Projetos”, a autora destaca as definições de Grégoire e Lafèrriere, Leite et al, Amaral, Nogueira, Puig, Machado e Barbier, destacando a questão dos valores e das representações que estão vinculados ao desenvolvimento dos projetos.

Em relação à interdisciplinaridade, a autora, seguindo Milanesi (relatório de qualificação para o doutorado) retoma as concepções de Japiassu, Fazenda, Veiga-Neto, Jantsch e Bianchetti e Frigotto. Assim como Milanesi (2004), Escudeiro (2005, p. 73) percebe entre as teorias uma complementaridade, apesar de destacar em Japiassu e Fazenda um otimismo exacerbado, em Veiga-Neto uma posição extremamente pessimista e uma tentativa de consenso em Jantsch e Bianchetti.

[...] essas concepções de interdisciplinaridade, mesmo com pontos antagônicos, na verdade, se complementam, na medida em que uma não se sobrepõe à outra, mas pelo contrário, acrescenta um dado ao que já foi fundamentado, enriquecendo cada vez mais o seu significado.

A pesquisa de campo encetada por Escudeiro no CEFET/SP ocorreu em 2003, ano de extinção do chamado GI – Grupo de Interdisciplinaridade -, que previa reuniões voltadas para a integração; o estudo das temáticas: trabalho com projetos e interdisciplinaridade; o planejamento de aulas em parceria; e o relato das experiências realizadas. Como afirma a autora (p. 47), “sem as reuniões do GI, a responsabilidade pela prática interdisciplinar nos projetos recaiu unicamente para o professor, que acabou, isolado de seus pares, desenvolvendo um trabalho que se pretendia articulado”.

A autora utilizou como instrumentos da pesquisa a observação de aulas, questionários e entrevistas com 28 professores envolvidos nos projetos, 806 alunos e a direção da escola. A partir dos dados obtidos, Escudeiro (p. 128) conclui que a implementação da interdisciplinaridade nos projetos da CEFET/SP não se apoiou em objetivos educacionais claramente definidos, em virtude de uma série de obstáculos:

- A implantação da interdisciplinaridade não contou com programas de capacitação e requalificação dos docentes.
- A organização da escola não favoreceu a construção de uma prática interdisciplinar.
- A integração do corpo docente não se efetivou, comprometendo a articulação das áreas de conhecimento.
- A implantação dos projetos não se baseou em pesquisa sobre o perfil dos alunos ou sobre as áreas de interesse.
- A oferta de projetos orientou-se pelo voluntarismo dos professores e pela otimização de força de trabalho excedente em determinadas áreas, dificultando a articulação dos projetos com o PPP.

A autora focalizou a análise da vida escolar sob os três aspectos propostos por André: o institucional/organizacional, o instrucional/pedagógico e o filosófico/epistemológico. Em relação ao institucional/organizacional, Escudeiro (p. 134) conclui:

[...] o ideal de prática manifesta-se nas representações e nos discursos, enquanto que a prática possível se subordina às condições pessoais, profissionais e institucionais, determinadas pelos interesses dominantes através daqueles que lhe prestam serviço.

Em relação ao aspecto instrucional/pedagógico, os dados demonstram que há professores que superestimam os conteúdos, ou seja, o método tradicional está muito arraigado para permitir a flexibilidade requerida aos projetos. Além disso, há professores que supervalorizam os recursos materiais como fins em si mesmos. Para a autora (p. 136), a base epistemológica das práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos do CEFET/SP é contraditória e precisa superar a dicotomia teoria prática, para chegar ao ideal da teoria através da prática.

No aspecto filosófico/epistemológico a autora (2005, p. 137) retoma a temática dos valores, destacando o fato de que a interdisciplinaridade é inviável numa relação vertical de dominação, pois necessita da integração pessoal, da interpenetração dos métodos, do reconhecimento da realidade multifacetada de um mesmo objeto e da convergência de olhares a um ponto comum, que requer uma relação horizontal dos sujeitos envolvidos com o ato educativo, que se faz numa via de mão dupla.

Ramos (2000), na tese de doutorado **A questão da mudança na trajetória de educação interdisciplinar: do estranho das pesquisas ao familiar das ações**, pretende revelar as conexões e os indicativos que sinalizam para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade, que a seu ver “gradativamente se estrutura a partir de pesquisas e teses gestadas no Núcleo da Interdisciplinaridade da PUC/SP” e se propõe a refletir, refazendo sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica, para compreender o sentido da mudança, principalmente em relação a conceitos e práticas interdisciplinares em seu processo de formação.

Para alcançar seus objetivos, a autora seleciona quatro pesquisas entre o período de 1995 até 1999 que considera exemplificar possibilidades de uma teoria que se estrutura sinalizando indicativos que iluminam e a fazem avançar em sua própria prática educativa. Essas pesquisas foram organizadas por Barbosa (1997), Haas (1995), Furlanetto (1997) e Rojas (1997)¹.

Ramos se fundamenta, principalmente, nos conceitos de interdisciplinaridade de Fazenda e Gusdorf que, de certa forma, também estão presentes nas pesquisas analisadas. A interdisciplinaridade é concebida como busca da totalidade e da integração, alcançada pelo auto-conhecimento. Embora a autora (p. 146, 147) reconheça que a escola pública passa por uma série de problemas, que envolvem número excessivo de alunos e falta de recursos materiais, prepondera em seu discurso a crença numa mudança provocada por um sujeito que “(re)introduz na sala de aula a dimensão do prazer ausente, do resgate da auto-estima”.

Apesar da longa viagem empreendida a cada dia, dos perigos e temores da travessia, dos desafios do desconhecido, o adentrar o espaço da sala de aula parece simbolizar uma magia infinita: as dificuldades são momentaneamente esquecidas e o (re)encontro com os alunos possibilita-me o exercício de

¹ BARBOSA, Derly. **O sentido interdisciplinar da dialética no exercício do vivido**, 1997. Tese (Doutorado em Educação) PUC, São Paulo, 1997.

HAAS, Celia Maria. **A interdisciplinaridade na construção de um projeto de Universidade: a paixão pela prática**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) PUC, São Paulo, 1995.

FURLANETTO, Ecleide C. **A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) PUC, São Paulo, 1997.

ROJAS, Jucimara. **A interdisciplinaridade na ação didática: momento da arte/magia de ser professor**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) PUC, São Paulo, 1997.

(re)ligar novas indagações ao vivido, (re)forçando laços solidários muitas vezes enfraquecidos, superando abismos, escalando muralhas muitas vezes consideradas intransponíveis.

Em **O sentido do trabalho na educação: uma investigação interdisciplinar**, tese de doutorado defendida em 2002, Vieira se propõe a estudar a relação educação-trabalho e aprofundar aspectos do conceito trabalho numa perspectiva interdisciplinar de investigação. Para alcançar seus objetivos, o autor faz uma extensa revisão do conceito de trabalho na história, passando por figuras como Aristóteles, Heidegger, Goethe, Hegel, Marx e Luckács. Sobre a relação entre trabalho e educação, é feita também uma extensa revisão da legislação e de pesquisas realizadas no Brasil nas décadas de 70, 80 e 90. Acresce-se a essa bibliografia, a descrição das experiências do autor frente à Fundação CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação profissional - órgão do MEC em que desenvolveu projetos envolvendo a relação educação e trabalho em vários estados do Brasil.

Vieira (p. 34) concebe o trabalho como Vieira-Pinto (1985)² e Cortella (1997)³, que alertam para o fato de que não há um sentido pronto e único sobre o trabalho, “somos construtores do sentido do trabalho, pois, fundamentalmente, somos os construtores de nós mesmos, a partir do trabalho”. Para o autor (p. 11), o trabalho é uma ação interdisciplinar, pois envolve habilidades e conhecimentos que se unem no propósito de alcançar um objetivo.

Refiro-me a um fazer com as mãos; mas um fazer que exige inteligência, planejamento, que significa, sobretudo, mudar, transformar concretamente as coisas e os ambientes; que implica conhecimentos e habilidades, saber fazer, mas que implica também e, principalmente, decisão e vontade de querer fazer; implica ação, dedicação ao fazer, enfim, significa trabalho numa dimensão de totalidade, portanto interdisciplinar.

Quanto à interdisciplinaridade o autor se fundamenta, sobretudo, em Fazenda, destacando a interdisciplinaridade como uma questão de atitude e busca da totalidade. Esse fato fica bem evidenciado no fragmento a seguir, no qual o autor (p. 205), à guisa de conclusão, reconhece que a ação de um profissional educador que acredita no trabalho como central em nossas vidas pode recuperar “o sentido do sentido do trabalho na Educação”.

² VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3.º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1985.

³ CORTELLA, Mário S. **A escola e o conhecimento: reflexão sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) PUC, São Paulo, 1997.

Somente esse profissional educador é que poderá ter ousadia suficiente para fazer, com coerência, com humildade, com desapego e respeito, aquilo que se faz necessário ser feito: recuperar, na Escola e na Educação brasileira com um todo, a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Na tese de doutorado **Expandindo a consciência pelo caminho simbólico: uma perspectiva interdisciplinar em educação**, Gasparello (2005) se propõe a “compreender o sentido e o significado de uma expansão da consciência através do inconsciente e da metodologia interdisciplinar”. A autora analisa uma série de sonhos que teve durante o período de realização da tese e utiliza, como referencial teórico, a dialética de Hegel e a psicologia analítica de Jung.

Em relação à interdisciplinaridade, a autora (p. 04) fundamenta-se, principalmente, em Fazenda, demonstrando-se adepta de uma filosofia do sujeito que, no olhar para dentro de si e para o exterior, almeja o ideal da totalidade e atua em sua busca.

A interdisciplinaridade não é apenas percebida como uma integração de disciplinas, mas como uma interação entre seres humanos, que dialogam e se encontram que estabelecem parcerias. Um movimento de interação daqueles que percebem que precisam do outro, de outros, pois se sentem partes de um movimento em busca da totalidade.

Gasparello (p. 156), ao final do trabalho, no qual não há uma conclusão precisa, mediante a própria subjetividade do objeto de análise, reconhece a necessidade de o professor trabalhar com a expansão da consciência, principalmente em relação aos problemas sociais que se interligam à educação.

Acredito que um bom professor é aquele que procura aprender sempre e que busca tornar consciente o que está inconsciente, o que desconhece (...) as nossas vivências na sala de aula teriam como objetivo expandir a consciência sobre tudo que estivesse inconsciente e pudesse ser trabalhado por nós nesse momento.

A autora não questiona o conceito de interdisciplinaridade, nem fatores sociais e culturais relacionados às dificuldades de implementação de um currículo interdisciplinar, mas credita grande força ao sujeito do conhecimento, representado pela figura do professor. A sala de aula é considerada um local privilegiado de expansão da consciência, na qual suas quatro funções – pensamento, intuição, sentimento e sensação – podem atuar.

Na tese **Uma lógica curricular interdisciplinar para a formação de professores – a estampa de um design**, Ranghetti (2005) pretende extrair princípios e pressupostos de sua prática docente, especialmente a desenvolvida no curso de pedagogia do centro Universitário de Jaraguá do Sul, no qual lecionou a disciplina Estágio Curricular.

A autora (p. 182) fundamenta-se, sobretudo, nos pressupostos teóricos de Fazenda sobre a interdisciplinaridade como auto-conhecimento, busca da totalidade e questão de atitude para constituir uma nova matriz epistemológica da teoria da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade busca a totalidade do ser, do saber e do fazer, do mundo, do homem e da ciência, pois não concebe a coisa como fragmentos que, justapostos, a constituem. Ela prima pela singularidade, mas também pela totalidade, na qual se encontram as singularidades particulares respeitadas em sua forma de ser. Contudo antes de ter o olhar apenas como metáfora, tem-no como princípio da própria constituição da teoria que abriga – a totalidade.

Ranghetti (p.164) considera que as questões relativas à prática interdisciplinar exigem por parte dos educadores posturas diferenciadas em relação à pesquisa, à pergunta, à problematização, à teorização e à prática. Nesse sentido, as perguntas desencadearão projetos que possibilitem o aprofundamento das questões inerentes ao problema em estudo, por isso a autora (p. 165) propõe o seguinte roteiro para um projeto interdisciplinar orientado por uma pergunta-mãe:

- a) intencionalidade;
- b) problema real (observação intencional);
- c) levantamento dos conhecimentos prévios em forma de dúvidas certas;
- d) negociação – diálogo – apreciação – partilha na escolha da pergunta –mãe;
- e) reorganização da pergunta (projetora de novas perguntas);
- f) organização dos conhecimentos prévios em categorias;
- g) objetivos específicos a partir das categorias;
- h) levantamento das fontes de informações: prática (entrevista, observação, coleta de material, depoimento, visita a museus, registros, etc) e teórica (jornal, revista, livros, internet, documentos...);
- i) construção de conceitos básicos a serem utilizados na pesquisa;
- j) aprofundamento na verticalidade, não esquecendo de ir a outros campos do saber para se aproximar da compreensão do problema em estudo;
- k) registro e análise das descobertas, entrelaçando os dados da teoria e da prática;
- l) organização dos dados, atentando ao problema e aos objetivos;
- m) registros das novas dúvidas (perguntas surgidas no decorrer da pesquisa);
- n) considerações prévias com indicações de novas perguntas.

A autora (p. 212) conclui que o tecido de um *design* curricular de formação de professores numa epistemologia interdisciplinar tem como pressupostos a reflexão e a pesquisa, com as quais é possível entrelaçar mundos distintos: a interioridade com a exterioridade do ser, o tempo passado com o presente, a prática vivida/sentida/refletida. Em suma, Ranghenetti acredita na função do educador como um tecelão que, a partir de uma prática voltada para o auto-conhecimento, para a pesquisa e a reflexão, pode ser “sujeito da própria prática, protagonista do próprio projeto educativo”.

Na tese **A arte de ensinar como arte da descoberta: uma investigação interdisciplinar**, Picollo (2005) propõe uma nova abordagem apoiada na investigação interdisciplinar quanto à questão da Arte na Prática de Ensino de Língua Inglesa. Essa proposta foi incitada pela tentativa de responder à pergunta: “caminhar entre vários campos do conhecimento consolida uma relação diferenciada na constituição de um professor/educador de língua estrangeira?”.

A pesquisa foi dividida conforme o foco de atenção do autor que a separou em três olhares. O primeiro e o segundo focalizam a relação ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na legislação vigente e na prática dos docentes da Rede Oficial de Ensino. Os dados comprovam que o ensino da língua estrangeira está inserido num modelo de ensino frontal que não incentiva a reflexão e a interação, o que demonstra a ineficiência do ensino disciplinar para desenvolver o potencial dos indivíduos.

No terceiro olhar investigativo, Picollo indica uma possibilidade de mudança por intermédio de sua prática docente com alunos de um curso de extensão oferecido por uma universidade brasileira, no qual o autor pôde conhecer mais a fundo os alunos e suas experiências. Os dados obtidos mostraram uma co-construção lingüística, comunicativa, educacional, artística/cultural do professor/pesquisador e dos participantes. Essa co-construção permite ao autor vislumbrar que a interdisciplinaridade aponta para a possibilidade de mudança de atitude profissional e pessoal do professor, aprofundando as disciplinas e suas especificidades e incorporando-as a outros elementos e outras disciplinas.

Para Picollo, que se fundamenta, sobretudo, nos conceitos de interdisciplinaridade difundidos por Fazenda, as mudanças só ocorrem com a mudança de atitude do professor. Entretanto, o autor (p. 12-13) observa que, para que seja possível este tipo de abordagem, a

universidade precisa repensar seus currículos e as especializações por eles promovidas de maneira a possibilitar aos professores em formação “a escolha de seus próprios caminhos através deste caminho entre vários campos do conhecimento”.

somente promovendo um contato entre saberes, preponderantemente interdisciplinares, é que a universidade poderá cumprir efetivamente seu papel: usar, descobrir e redescobrir seus rumos, partilhando-os com profissionais de escola primária, de primeiro e segundo graus, dos três segmentos em que, no meu caso, as línguas estrangeiras são ensinadas.

No quarto olhar investigativo, o autor se percebe como artista adentrando o universo da investigação interdisciplinar no qual descobre quatro elementos constitutivos de sua ação: o sentido da literatura; o sentido do teatro; o sentido da ópera; e o sentido do mito Maria Callas. Para o autor (p. 17) “em todas as suas formas de desenvolvimento, a arte tem sempre um pouco de magia; a arte é necessária em virtude da magia que lhe é inerente”.

No quinto olhar investigativo, Picollo procura caminhos para construir o que chama de “tão sonhada ponte entre saberes que unisse os da Academia com os da Rede Oficial de Ensino”. Nesse processo, o autor visitou uma escola pública, onde interagiu com uma professora a quem solicitou o elenco de todos os problemas que, segundo ela, influenciavam negativamente a sua ação docente. A partir da análise da atuação docente antes da intervenção, Picollo concluiu que a impossibilidade de diálogo com outros professores dificultava avanços que permitissem o aprimoramento da ação pedagógica da professora pesquisada.

Picollo (p. 18) analisou também a interação professor-aluno-pesquisador com a intenção de obter respostas sobre como era possível mudar o comportamento do professor.

O mais importante desta pesquisa em sala de aula foi a confirmação de que quando mudamos uma peça no “jogo de xadrez” – por intermédio do trabalho com uma professora de uma disciplina – eu, ela mais a presença marcante da opinião dos alunos começamos a incomodar e a interferir na estrutura descompromissada e compartimentalizada daquela escola da Rede Oficial de Ensino.

O autor conclui que a procura desta desconstrução, que envolve a escola como um todo: alunos, professores disciplinares, diretores e coordenadores, aponta um caminho para a construção de um todo interdisciplinar. Outros órgãos relacionados à escola, bem como as diretrizes que regem a Educação Pública, não são inseridos nessa tessitura.

Referências bibliográficas

CONFORTI, C. M. T. **A literatura no texto interdisciplinar**. 2003. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ESCUDEIRO, M. U. **A interdisciplinaridade nos projetos do Ensino Médio do CEFET/SP: discurso ou prática?** 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2005.

ESTIMA, R. I. V. B. **Memória do projeto urbanização e as águas: relação universidade e escola pública**. 2004. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GASPARELLO, V. M. **Expandindo a consciência pelo caminho simbólico: uma perspectiva interdisciplinar em educação**. 2005. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

GONÇALVES, S. M. **Leitura intertextual na escola**. 2004. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

GRISOTTO, A. **Parâmetros Curriculares nacionais: uma abordagem epistemológica das questões éticas**. 2002. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2002.

MARTINS, S. **Interdisciplinaridade: fundamentos teóricos e possibilidades institucionais na educação escolar**. 2004, 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – SP, 2004.

MILANESI, I. **A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio**. 2004, 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2004.

MIRANDA, L. E. T. **Parâmetros de gestão da qualidade e perspectivas de uma abordagem interdisciplinar para educação em tecnologia nuclear**. 2002. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PICOLLO, C. **A arte de ensinar como arte da descoberta: uma investigação interdisciplinar**. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RAMOS, G. T. **A questão da mudança na trajetória de educação interdisciplinar: do estranho das pesquisas ao familiar das ações**. 2000. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

RANGHETTI, D. S. **Uma lógica curricular interdisciplinar para a formação de professores – a estampa de um design**. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TAPIA, C. E. V. **Prática docente interdisciplinar: os desafios (in)visíveis da mudança curricular na enfermagem.** 2000. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000.

VIEIRA, É. **O sentido do trabalho na educação: uma investigação interdisciplinar.** 2002. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

APÊNDICE E -

Projeto Interdisciplinaridade Via Tema Gerador

Neste texto apresentaremos o Projeto da Interdisciplinaridade Via tema Gerador, implementado entre os anos de 1989 e 1992 em algumas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Antes de nos determos numa descrição do projeto, tal qual ocorreu no referido período, e nas conseqüências, ao longo da gestão e posterior a ela, passaremos a uma análise dos pressupostos já estabelecidos pela obra de Freire e retomados no Projeto da Interdisciplinaridade Via Tema Gerador. Nosso intuito é retomarmos essa experiência para verificarmos algumas inter-relações entre política e educação.

Pedagogia do Oprimido: o princípio

Imbuído dos ideais revolucionários, ainda latentes da década de 1960, o educador Paulo Freire estabelece *em Pedagogia do Oprimido* (1983) uma espécie de método tanto para educadores profissionais, com especial destaque para os professores, quanto para os revolucionários, considerados também como educadores, visto que precisavam do apoio do povo para concluir sua intenção libertadora. Aliás, segundo o mestre Paulo Freire (1983, p. 100), mais do que o apoio do povo, a libertação só podia surgir dele, dos verdadeiros oprimidos: “*Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo*”.

Considerando que cultura e política são indissociáveis, Paulo Freire relata suas experiências com camponeses nos países da América Latina, nos quais teve oportunidade de trabalhar com seu método de alfabetização. Como se sabe, Paulo Freire rechaçava o método tradicional, fragmentado e distante do universo real do aluno e de suas reais necessidades. A esse método, centrado no conteúdo fragmentado que devia ser decorado pelo aluno, ele chama de “concepção bancária da educação”. O nome advém do fato do aluno ser relegado à posição de recipiente onde se depositam as informações, que serão retiradas nos momentos de avaliações formais em que o aluno “provará” sua aprendizagem. Em oposição à educação Bancária, Paulo Freire propõe o que chama de educação problematizadora, na qual o aluno mantém com o professor uma relação dialógica em que ambos aprendem mutuamente e o conteúdo da aprendizagem estabelece relação direta com a realidade e as ansiedades dos alunos.

É na apresentação dos ideais de uma educação problematizadora que encontramos as bases para uma proposta de projeto interdisciplinar. Paulo Freire não se preocupa em definir precisamente sua concepção de interdisciplinaridade, mas a considera elemento essencial para a base de uma educação problematizadora. Podemos dizer que ele a entende como uma forma de diálogo entre os professores das diversas áreas, considerando-se que estes estarão incluídos num projeto maior, cuja meta é a percepção dos problemas e necessidades reais dos educandos. A educação, como a concebe Freire, à época do texto, visa libertar o povo da condição de oprimido e, concomitantemente, impedir que se hospede nele o opressor. A educação é vista não como reprodução, mas transformação.

Ao relatar as experiências com os camponeses, o autor (1983, p. 98) estabelece a base do Projeto Interdisciplinar Via Tema Gerador, relatando sua concepção sobre a metodologia de ensino de uma educação que se considere problematizadora:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada.

Nesse excerto, Paulo Freire trabalha com as noções de intercâmbio entre o senso comum e a sistematização científica, num processo de enriquecimento mútuo. O educador deve conhecer o povo a quem pretende ensinar-aprender, saber-lhe a realidade, os problemas, unir-se a ele na percepção das necessidades, reunir-se com outros especialistas, para só depois devolver ao povo, com um novo formato, as questões apontadas por este. É uma tarefa de transformar os fatos cotidianos em temas passíveis de discussão e problematização no ambiente escolar. Pode-se dizer que Freire espera provocar, a partir da educação, uma revolução social: não basta ao povo aprender a ler e escrever, mas é imprescindível fazê-lo a partir do reconhecimento e reflexão sobre uma realidade opressora que pode ser transformada com o auxílio da educação.

Certamente, muito já foi discutido sobre a ideologia e utopia freiriana, mas é preciso destacar que ela estava de acordo com os ideais revolucionários da época e que não foram totalmente abandonados pelo autor, mesmo quando este finalmente assumiu o poder político no município de São Paulo.

Para Freire, o processo de devolução sistematizada do conhecimento tem como ponto de partida a investigação temática, na qual os educadores efetuam uma pesquisa de campo, em que são coletadas informações sobre a comunidade e estabelecidos os primeiros laços de confiança e diálogo com a população local. Nessa primeira fase, com o auxílio de pessoas da comunidade, os educadores registram num caderno de notas informações pertinentes sobre os costumes, a linguagem, a moradia entre outros fatores ligados à vida da população local. A partir das notas, redigem relatórios de visitas para serem discutidos com a equipe de educadores.

Numa segunda fase, dos dados recolhidos é verificado um conjunto de contradições, das quais se escolhem algumas para serem codificadas e servirem à investigação temática. Como condições para essa escolha, é preciso que as codificações representem situações conhecidas pelos indivíduos e representem contradições “inclusivas” de outras, ou seja, é preciso que seja possível estabelecer relações entre outras contradições. A terceira fase de investigação pressupõe o retorno à comunidade para, como diz o próprio Paulo Freire (1983, p. 132), “inaugurar os diálogos descodificadores, nos ‘círculos de investigação temática.’”

Ao mesmo tempo em que valoriza o conhecimento popular, Paulo Freire (1983, p. 132) supervaloriza os especialistas, tanto que relata que os círculos de investigação devem ser acompanhados, além dos educadores e de pessoas da comunidade, necessariamente, por um sociólogo e um psicólogo, “cuja tarefa é registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos descodificadores”.

Numa próxima etapa, após a delimitação temática, cada especialista, dentro de campo de estudo, deve apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de “redução” de seu tema, em busca de núcleos fundamentais que devem constituir-se em unidades de aprendizagem e estabelecer seqüência entre si. Elaborado o programa, será confeccionado o material didático que pode ser constituído de fotografias, cartazes, textos de leitura, entre outros.

Preparado todo este material a que se juntariam pré-livros sobre toda esta temática, estará a equipe de educadores apta a devolvê-lo ao povo, sistematizada e ampliada. Temática que, sendo dele, volta agora a ele como problemas a serem decifrados, jamais conteúdos a serem depositados (p. 139)

Está assim estabelecido o método proposto por Paulo Freire e, mais que isso, vivenciado por ele e por vários educadores, em alguns países da América Latina e da África. Não se tratava, portanto, apenas de uma proposta teórica, mas do relato de experiências até mesmo em Nova Iorque. A diferença quanto a essa metodologia é que ela esteve a serviço da alfabetização de camponeses jovens e adultos e, não necessariamente, de uma Rede de Ensino imensa e heterogênea como, por exemplo, a Prefeitura de São Paulo.

É inegável, no entanto, que Paulo Freire tentou estabelecer na prefeitura de São Paulo os alicerces para a concretização de um sonho de libertação. Afinal, o fato do governo PT, Partido dos Trabalhadores, chegar finalmente ao poder numa das maiores Metrôpoles do mundo, estabelecia o momento propício para as mudanças assinaladas em Pedagogia do Oprimido. Segundo Saul (STRECK, 2004, p. 25), ao receber o convite para ser Secretário da Educação, na gestão de Luiza Erundina, Paulo Freire assim comentou entre os amigos: “Eu não posso deixar de assumir esta tarefa, diante de tudo o que tenho escrito, diante de tudo que tenho falado; num momento como este eu preciso ser solidário e assumir este dever”.

Era o momento propício para estabelecer coerência entre o discurso e a prática, tanto pelo Partido dos Trabalhadores, quanto pelo educador Paulo Freire.

“Interdisciplinaridade via tema gerador”: uma experiência no município de São Paulo coordenada por Paulo Freire

A tentativa de discussão e implantação de um projeto interdisciplinar efetuada pela SME de São Paulo, no período entre 1989 e 1992, foi um dos maiores avanços educacionais encaminhados por uma instância superior. Até então, as discussões acerca da interdisciplinaridade permaneciam num âmbito restrito ao mundo acadêmico e a algumas práticas efetuadas em sala de aula, sem grande repercussão além do espaço de uma aula específica.

O projeto denominado “Ação pedagógica pela via da interdisciplinaridade”, ou “Interdisciplinaridade via tema gerador” inseria-se num movimento maior de Reorientação Curricular, proposto pela prefeitura de São Paulo e, mais especificamente, pelo então Secretário da Educação: Paulo Freire. Segundo Camargo (1997, p. 03), ao final de 1988 e

início de 1989, grupos de pesquisas da USP, PUC/SP e UNICAMP foram convidados a apresentar propostas de trabalho junto à Secretaria Municipal de Educação para serem desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino. O projeto aprovado pelo secretário e demais membros da SME foi “interdisciplinaridade via tema gerador” desenvolvido pelos pesquisadores: Marta Pernambuco, Demétrio Delizoicov e Alice Pierson, vinculados à Área de Ensino de Física e Ciências do IFUSP.

O projeto trazia em sua formulação alguns pressupostos teóricos estipulados pelo próprio Paulo Freire, em seu livro de maior repercussão: *Pedagogia do Oprimido* (1983). Tratava-se de uma proposta ousada, pois implicava numa mudança conceitual e metodológica sobre o processo ensino e aprendizagem. Além disso, era a primeira experiência prática implantada numa Rede de Ensino que, sendo tributária de Paulo Freire, deveria manter coerência com os ideais democráticos deste educador. Nesse caso, o projeto não foi apresentado como um pacote fechado imposto às escolas, mas como uma opção às que acreditassem em seu sucesso.

Entre os critérios para que as escolas implantassem o projeto e recebessem o apoio da SME estavam: a predisposição, considerando-se que o professor não deveria ser obrigado a participar do projeto; a adesão de 80% dos professores de cada série - porcentagem posteriormente diminuída para 70; implantação do horário coletivo mínimo de três horas semanais, envolvendo o maior número de professores da série; a não adoção de livros didáticos; predisposição das primeiras séries ao trabalho com os pressupostos de Emília Ferreiro e a compatibilidade do projeto interdisciplinar com outros projetos da escola (FREITAS, 1996, pp. 39 -40).

Na realidade, embora utilizassem o rótulo interdisciplinaridade, parece que a definição precisa do termo não era uma preocupação de seus mentores que, aparentemente, tomavam a mesma atitude de Paulo Freire, ao falar do assunto em *Pedagogia do Oprimido*. O que mais interessava ao grupo era destacar a necessidade de maior diálogo entre educadores e educandos, a partir do conhecimento da realidade destes últimos. Segundo Camargo (1997, p. 156), o projeto implicava numa mudança do conceito de currículo.

O currículo neste processo é entendido como algo mais profundo do que a simples disposição da grade de disciplinas, ou a organização de seus programas escolares, mas especialmente a relação existente entre o universo

escolar, com as contradições que o caracterizam, e as condições determinantes das relações éticas, econômicas, políticas e culturais que caracterizam o mundo contemporâneo.

O projeto da “Interdisciplinaridade via tema gerador” propunha a aplicação de um método pedagógico dividido nas seguintes etapas: o estudo preliminar da realidade, a investigação temática e a redução temática. No estudo da realidade local, a partir do levantamento de uma série de dados junto a organismos e instituições, bem como às pessoas que moram ou trabalham no local, pretendia-se identificar características e problemas da comunidade. Entre os dados coletados, deviam estar os geográficos, sociais, culturais e econômicos. Numa segunda fase, o processo de investigação temática pretendia agrupar informações que demonstrassem uma maior frequência ou um maior sentido interpretativo. Inicia-se o levantamento de situações significativas para a comunidade e para a escola. É nesta fase que, segundo Camargo (1997, p. 219), os profissionais das diversas áreas contribuiriam com suas diferentes leituras sobre a realidade. É proposta, então, a construção de redes de relações, de forma a perceber quais os temas mais significativos. Dessa discussão, surgirá o tema gerador, considerado o enfoque ou perspectiva sempre presente em todo processo. Só após a seleção do tema gerador, inicia-se a redução temática, com a qual se construirá um esboço do programa. Para Camargo:

A construção de uma programação passa por uma negociação entre as diferentes áreas de conhecimento ao selecionar os seus conteúdos, pela capacidade cognitiva dos educandos (leia-se segundo os pressupostos de Piaget e Vygotsky e seus seguidores) e pela possibilidade de melhor dar-se conta das questões geradoras.

Esse processo está vinculado também ao ideal de professor-pesquisador, tão bem desenvolvido por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2004), pois, em vez de aceitar as receitas dos livros didáticos, o educador deveria assumir seu papel de pesquisador autônomo, consciente de sua prática e das teorias que a embasam. Nesse caso, o projeto da Interdisciplinaridade via tema gerador, totalmente tributário das propostas vinculadas em *Pedagogia do Oprimido*, propunha ao educador uma mudança bastante radical. A proposta, no entanto, não pretendia entregar o projeto à escola para que esta procedesse ao seu bel prazer, mas estabelecer parcerias entre as universidades, os NAES e as escolas, de forma que o projeto fosse dialogado, em todas essas instâncias, pelos educadores que o adotassem.

O projeto foi iniciado em 10 escolas-piloto em 1990 e terminou o ano de 1992 com mais de 180 escolas participantes (CAMARGO, 1997, p. 157). Apesar das inconsistências teóricas - visto que os conceitos de interdisciplinaridade, construtivismo, tema gerador, entre outros, não eram de fácil entendimento -, e das dificuldades de aplicação real - considerando-se a inexperiência, o comodismo, as dificuldades operacionais e econômicas entre tantas outras -, o projeto da “Interdisciplinaridade via tema gerador” foi uma experiência corajosa, talvez a única implantada por um órgão público e que objetivava uma mudança na maneira de pensar e fazer educação no Brasil.

Interdisciplinaridade via tema gerador – o fim

Era de se esperar que uma proposta de Reorientação Curricular - da qual faziam parte o projeto de interdisciplinaridade via tema gerador, a criação de um estatuto do magistério com garantia de melhores condições de trabalho, incluindo-se remuneração por momentos de pesquisa coletiva, bem como uma evolução funcional baseada em tempo de trabalho e títulos, só seria possível em um governo democrático, no qual fosse convidado um verdadeiro educador para tratar da pasta da educação. O fato é que, como sempre acontece no Brasil, a mudança de governo em 1993 implicou uma mudança nos rumos da reorientação curricular. O costume político de considerar que tudo que o partido predecessor fez é símbolo de sua incompetência, bem como a verificação do custo dos investimentos, fez com que o projeto, tal qual foi idealizado, fosse abandonado na gestão subsequente.

Acrescente-se a esses fatores, os problemas ocorridos durante a própria implantação do Projeto da Interdisciplinaridade via tema gerador, considerando-se que muitos educadores, apesar da anuência ao projeto, não conseguiram ver em sua aplicação o resultado esperado, ou mais ainda, sentiram-se inseguros quanto a sua atuação nesse processo. A comunidade de forma geral não entendeu muito bem qual a melhora provocada pelo projeto, visto que estava acostumada ao sistema tradicional de ensino. Além disso, pode-se dizer que o tempo para um amadurecimento das questões propostas e para uma revisão de alguns conceitos e práticas foi insuficiente, considerando-se que a maioria das escolas adotou o projeto por menos de dois anos.

Enfim, o projeto não atingiu as amplitudes que pretendia e, antes de fazê-lo, foi impedido por uma mudança política. Poder-se-ia dizer que, se tivesse realmente repercutido positivamente junto aos educadores, educandos e comunidade, esses atores teriam dado

continuidade à metodologia, a despeito da mudança. No entanto, é sabido que é difícil encampar uma mudança curricular sem o apoio também das autoridades competentes. O projeto certamente merecia um maior tempo para que sobreviessem reformulações a partir da própria escola em sua prática educativa.

No discurso daqueles que propuseram e encamparam o projeto de uma forma mais direta, percebe-se uma grande melancolia, como revelam os excertos a seguir.

É possível que, no futuro, nós que participamos, em algum nível, da implantação do Projeto da Interdisciplinaridade e reorientação Curricular das escolas municipais de São Paulo, venhamos a ser acusados de muitas coisas: populismo pedagógico, indefinição de objetivos, confusão conceitual, incapacidade de responder às demandas emergentes nas escolas (...) De uma imputação grave, no entanto, estaremos absolvidos: a do imobilismo, da acomodação, da convivência pacífica com uma escola petrificada, autoritária, avessa a qualquer proposta de mudanças. (CITELLI, In: PONTUSCHA: 1993, 247)

Ficou a lição da ousadia e da coerência das medidas com os princípios (SAMPAIO, QUADRADO e PIMENTEL, 1994, 109)

No primeiro excerto, a autora revela insegurança quanto à repercussão positiva do projeto. Afinal, ela mesma cita a falta de objetivos e a incapacidade de responder às demandas. Embora deixe a outros críticos essas considerações, a citação revela que, de certa forma, os próprios idealizadores perceberam, ao longo do período de aplicação, os problemas apontados e, certamente, se ressentiram em não poder resolvê-los em mais um mandato do governo petista. Para garantir a positividade do projeto, agarram-se aos seus princípios dialógicos que pressupunham uma troca do autoritarismo pela democracia. O discurso circula sobre a formação discursiva da culpa e redenção; nem de tudo podem ser acusados.

O segundo excerto é bastante semelhante ao primeiro, mas o diz com menos palavras, ao afirmar que ficou a lição da ousadia. Numa relação dialética, omite tudo que não “ficou” – o próprio projeto - e nos dá a impressão de que só ficou a lição da ousadia. É marcado também pela idéia de finitude do projeto, visto que as expectativas de apoio político são nulas.

Na verdade, os discursos revelam uma realidade: o projeto foi uma tentativa de mudança que ocorreu apenas parcialmente, comprovando a importância da vontade política na concepção e determinação de um currículo escolar, contanto que este não seja imposto aos educadores, mas dependa de crença, estudo e vontade de todos.

Referências bibliográficas

CAMARGO, R. B. de. **Gestão Democrática e Nova qualidade de Ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade**. Vol. I. 1997, 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, M. A. de. **Interdisciplinaridade e multimeios: um estudo de caso**. 1996. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PONTUSCHA, N. (org). **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993.

SAMPAIO, QUADRADO e PIMENTEL. **Interdisciplinaridade no Município de São Paulo**. Série Inovações Educacionais. Vol. 3, MEC, INEP CRIE, 1994.

STRECK, D. (org). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 6.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.