UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS – FFLCH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

ROBSON NOVAES DA SILVA

A proposta curricular Mais Educação São Paulo: a docência, o ensino da Geografia e o Ciclo Interdisciplinar como constituintes de políticas públicas para educação.

Versão Corrigida

São Paulo
2018

Robson Novaes da Silva

A proposta curricular Mais Educação São Paulo: a docência, o ensino da Geografia e o Ciclo Interdisciplinar como constituintes de políticas públicas para educação.

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Geografia Humana.

Área de concentração: Ensino da Geografia

Orientadora: Profa. Doutora Nídia Nacib Pontuschka.

São Paulo
2018

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 Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S586p Silva, Robson Novaes da
A proposta curricular Mais Educação São Paulo: a docência, o ensino da Geografia e o Ciclo Interdisciplinar como constituintes de políticas públicas para educação / Robson Novaes da Silva ; orientadora Nídia Nacib Pontuschka. - São Paulo, 2018. 265 f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. GEOGRAFIA. 2. INTERDISCIPLINARIDADE. 3. CURRÍCULO DE ENSINO FUNDAMENTAL. 4. POLÍTICAS PÚBLICAS. 5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. I. Pontuschka, Nídia Nacib, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância da orientadora

Nome do aluno: Robson Novaes da Silva

Data da defesa: 19/12/2018

Nome do Prof. (a) orientador (a): Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 27/02 / 2019

Assinatura da orientadora

Universidade de São Paulo

ATA DE DEFESA

Aluno: 8136 - 2848246 - 3 / Página 1 de 1

Ata de defesa pública de Tese do(a) Senhor(a) Robson Novaes da Silva no Programa: Geografia (Geografia Humana), do(a) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Aos 19 dias do mês de dezembro de 2018, no(a) Sala de Eventos realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Robson Novaes da Silva, apresentada para a obtenção do título de Doutor intitulado:

"A proposta curricular Mais Educação São Paulo: a docência, o ensino da Geografia e o Ciclo Interdisciplinar como constituintes de políticas públicas para educação"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Nidia Nacib Pontuschka	Presidente	FE - USP	Não Votante
Jose Cerchi Fusari	Titular	FE - USP	Aprovado
Lea Francesconi	Titular	FFLCH - USP	Aprovado
Marcos de Oliveira Soares	Titular	UFSCar - Externo	Aprovado

Resultado Final: Aprovado

Parecer da Comissão Julgadora *

A banca reconhece a atualidade e o ineditismo da pesquisa, no contexto histórico atual. A tese aponta caminhos para políticas públicas de democratização da escola. A banca recomenda a publicação dos resultados.

Eu, Marcos Aurelio Nogueira Lourenço, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as) examinadores. São Paulo, aos 19 dias do mês de dezembro de 2018.

Jose Cerchi Fusari

Lea Francesconi

Marcos de Oliveira Soares

Nidia Nacib Pontuschka

Presidente da Comissão Julgadora

* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em 19/12/2018 e, portanto, o(a) aluno(a) faz jus ao título de Doutor em Ciências obtido no Programa Geografia (Geografia Humana) - Área de concentração: Geografia Humana.

Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Prof. Dr. Edécio Gonçalves de Souza
Presidente da CPG
FFLCH-USP

À Marília e Manuela, filhas amadas.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Nídia Nacib Pontuschka, que com sua sabedoria e sensibilidade demonstrada ao longo de todos esses anos de convivência, muito me ensinou, contribuindo decisivamente para meu crescimento humano, científico e intelectual.

Aos Professores Léa Francesconi e Marcos Soares que tanto auxiliaram na qualificação dessa tese me permitindo avançar decisivamente para a conclusão desse trabalho.

Aos amigos do grupo de estudos, pelas palavras valiosas de trocas de experiências e escuta nos momentos de dificuldades e alegria.

Aos professores e gestores da escola municipal onde a pesquisa se realizou, pelo carinho e acolhida que tanto nos fez pensar e reconstruir nossa forma de olhar para educação pública.

Aos amigos e camaradas que fizeram parte da minha passagem pela gestão Fernando Haddad na prefeitura da Cidade de São Paulo, onde realizei uma experiência inigualável para minha trajetória de vida.

*Então na escada de terra subi
Entre o emaranhado atroz das selvas perdidas
Até ti, Macchu Picchu.
Alta cidade de pedras escalares,
Por fim morada do que o terrestre
não escondeu nas adormecidas vestimentas,
Em ti, como duas linhas paralelas,
o berço do relâmpago e do homem
embalavam-se num vento de espinhos.*

Pablo Neruda, Canto Geral.

“A relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, ‘amadurecendo’ e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõe, mas em todo campo nacional e internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais”.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Torino: Nuova Universale Einaudi, 1975, p.1331.

RESUMO

SILVA, Robson Novaes da: **A proposta curricular Mais Educação São Paulo: A docência, o ensino da Geografia e o Ciclo Interdisciplinar como constituintes de políticas públicas para educação.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Geografia Humana.

Esta pesquisa tem por finalidade investigar e refletir sobre a prática pedagógica docente na disciplina de Geografia e a Interdisciplinaridade, a partir da reorganização curricular implantada na cidade de São Paulo em 2013. A Secretaria Municipal de Educação publicou o documento “Considerações sobre o Currículo e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos Alunos na Rede Municipal de São Paulo: contexto e perspectivas”, promovendo reflexões e debates com os educadores que culminou no Programa de Reorganização Curricular, que instituiu três ciclos de aprendizagem: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral, e reorganização Administrativa, denominado Mais Educação São Paulo. Em 2016, lançou o documento – “Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria: componentes curriculares em debate – Geografia” que se tornou uma referência para o ensino da Geografia. As entrevistas realizadas com professores de Geografia, visto que a questão central dessa pesquisa se destina a discutir a prática docente no contexto do Ciclo Interdisciplinar permeada por essa reorganização promovida pela SME, revelaram-se importantes por permitir que adentrássemos num universo nem sempre visível da escola que é a sala de aula. A análise dos aspectos sobre a visão da reforma curricular/administrativa de 2013, o trabalho com a interdisciplinaridade e Geografia, e a formação docente/experiência, possibilitaram uma reflexão mais abrangente sobre a interdisciplinaridade e o ensino da Geografia. Assim, pretende-se identificar quais aspectos dos campos da Geografia e da Pedagogia podem estar relacionados às principais transformações ou permanências advindas das orientações oficiais para o “Ciclo Interdisciplinar”, no contexto do ensino da Geografia, e os processos de mediação consequentes da reforma curricular do “Programa Mais Educação São Paulo”. A pesquisa apresentada teve como recorte espacial a delimitação de uma escola da RME/SP e aos docentes/gestor que atuam nessa unidade educacional, prioritariamente professores de Geografia. De tal modo, o objetivo central é investigar os processos de configuração do conhecimento da Geografia no contexto do Ciclo Interdisciplinar. Os referenciais teóricos pautados se posicionam na perspectiva interdisciplinar de ensino, e apresenta como ideia central que a interdisciplinaridade só faz sentido quando da defesa da própria ideia de disciplina. A convicção é de que o momento histórico vivido atualmente só consegue ser captado e compreendido, por meio do esforço do pensamento dialético. Tamanha complexidade e contradições que para superá-las optamos necessariamente por raciocinar de forma dialética. É esse pensamento marxista, do materialismo histórico e da dialética que nos permite ter essa compreensão. Essa tese resulta na constatação de que ainda há um uso limitado das possibilidades que a Geografia possui, de diálogo com as demais áreas do conhecimento, em que pese que ela tem um aparente privilégio nesse diálogo, ele não se efetivou. O que se percebeu substancialmente é que a escola está em um contexto de permanência. Conclui-se que, mais do que um método de superar uma suposta fragmentação, a interdisciplinaridade é um princípio de pensar o conhecimento. O conhecimento escolar não se encontra fragmentado, nossa prática no trato disciplinar é que produz fragmentação e distanciamento. A maneira como a escola se organiza, como as aulas e os tempos se estabelecem, em que se considere uma reforma que aparenta ser profunda a ideia de permanência ainda prevalece.

Palavras chave: Ensino da Geografia; Prática Pedagógica; Interdisciplinaridade; Política Pública.

ABSTRACT

SILVA, Robson Novaes da: **The curricular proposal More Education São Paulo: Teaching, the teaching of Geography and the Interdisciplinary Cycle as constituents of public policies for education.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Geografia Humana.

This research aims to investigate and reflect on the pedagogical teaching practice in the discipline of Geography and Interdisciplinarity, from the curricular reorganization implanted in the city of São Paulo in 2013. The Municipal Secretariat of Education published the document "Considerations on Curriculum and the Rights of Learning and Development of Students in the Municipal Network of São Paulo: context and perspectives ", promoting reflections and debates with the educators who culminated in the Curriculum Reorganization Program, and instituted three learning cycles: Literacy Cycle, Interdisciplinary Cycle and Autoral Cycle, and Administrative, called More Education São Paulo. And, in 2016, he released the document – "Interdisciplinary Dialogues on the Way of Authorship: curricular components in debate – Geography" that became a reference for the teaching of Geography. The interviews conducted with teachers of Geography, since the central question of this research is intended to discuss the teaching practice in the context of the Interdisciplinary Cycle permeated by this reorganization promoted by the SME, proved to be important by allow us to enter a universe not always visible from the school that is the classroom. The analysis of aspects about the vision of the curricular/administrative reform of 2013, the work with interdisciplinarity and Geography, and the teacher training/experience, enabled a more comprehensive reflection on the interdisciplinarity and the teaching of Geography. Thus, we intend to identify which aspects of the fields of Geography and Pedagogy may be related to the main transformations or permanencies arising from the official guidelines for the "Interdisciplinary Cycle", in the context of the teaching of Geography, and the mediation processes resulting from the curriculum reform of the "Program More Educação São Paulo". The research presented had as spatial clipping the delimitation of a school of the RME/SP and the professors/managers who work in this educational unit, priorittually teachers of Geography. In such a way, the central objective is to investigate the processes of knowledge configuration of Geography in the context of the Interdisciplinary Cycle. The theoretical referential guidelines are positioned in the interdisciplinary perspective of teaching, and present as a central idea that interdisciplinarity only makes sense when defending the idea of discipline itself. The conviction is that the historical moment currently lived can only be captured and understood through the effort of dialectical thought. Such complexity and contradictions that to overcome them, we necessarily chose to reason in a dialectical way. It is this marxist thought, of historical materialism and dialectics that allows us to have this understanding. This thesis results in the finding that there is still limited use of the possibilities that Geography possesses, of dialogue with other areas of knowledge, in which it weighs that it has an apparent privilege in this dialogue, it did not take effect. What is perceived substantially is that the school is in a context of permanence. It is concluded that, more than a method of overcoming an alleged fragmentation, interdisciplinarity is a principle of thinking knowledge. School knowledge is not fragmented, our practice in the disciplinary tract is that it produces fragmentation and distastement. The way the school organizes itself, how the classes and the times are established, in which it is considered a reform that seems to be profound the idea of permanence still prevails.

Keywords: Teaching of Geography; Pedagogical Practice; Interdisciplinarity; Public Policy.

Lista de Abreviaturas e Siglas.

DIPED	Divisão de Orientação Técnica da Educação
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENPEG	Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RME/SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SEE/SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SME	Secretaria Municipal de Educação
UBS	Unidade Básica de Saúde
UE	Unidade Educacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

Lista de ilustrações

Figura 1: Vista aérea do Jardim dos Alpes.....42

Figura 2: Capa do documento Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria – Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Geografia.....143

Figura 3: Capa do documento Currículo da Cidade - Ensino Fundamental – Componente Curricular Geografia.....143

Lista de quadros:

Quadro 1: Matriz Curricular do Ensino Fundamental regular com dois turnos diurnos vigente em 2012.....48

Quadro 2: Matriz Curricular do Ensino Fundamental regular com dois turnos diurnos vigente em 2015.....48

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO	19
1. A PESQUISA: UM PLANO EM PERSPECTIVA	28
1.1 - Ensino da Geografia: da constituição do campo à problematização atual.....	29
1.2 - Objetivos da pesquisa	35
1.3 - Abordagem metodológica.....	36
1.4 - O campo	41
2 – INTERDISCIPLINARIDADE: VISÕES E VERSÕES	45
3- O OLHAR DOCENTE DIANTE DA REFORMA	56
3.1 - Análise das entrevistas.....	59
3.1.1 - A formação docente/experiência.....	61
3.1.2 - A visão da reforma curricular/administrativa ocorrida a partir de 2013.....	68
3.1.3 - O trabalho com a Interdisciplinaridade e Geografia	94
3.2 - Síntese das categorias de análise.....	132
4 – PROPOSTAS CURRICULARES 2016 - 2017: RUPTURA OU CONTINUIDADE?.....	142
4. 1. Análise dos Documentos Curriculares.....	144
CONCLUSÕES.....	152
REFERÊNCIAS.....	168
Apêndice A – Entrevista Professora Ester	174
Apêndice B – Entrevista Professor Nelson	188
Apêndice C – Entrevista Professora Lúcia	213
Apêndice D – Entrevista Professora Silvia.....	231
Apêndice E – Entrevista Diretora Diana	245

APRESENTAÇÃO

O que aqui está sendo intitulada apresentação não se refere como em alguns trabalhos, à estrutura da produção como um todo, mas a uma reflexão sobre o movimento do pesquisador, uma trajetória do professor ao diretor de escola – buscas, escolhas e concepções – um processo que é, na verdade, o começo do começo da motivação para esta pesquisa.

Graduado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP em 2002, meu percurso profissional foi construído, ao longo dos anos, por um conjunto de experiências relacionadas ao cotidiano escolar no Ensino Fundamental da escola pública da cidade de São Paulo.

Com o ingresso no magistério municipal durante a Gestão da Prefeita Marta Suplicy, fixei meu trabalho em uma escola em Parada de Taipas, bairro da zona noroeste da cidade, por oito anos ininterruptos. Acompanhei de perto os debates e discussões a respeito do ensino na cidade de São Paulo envolvendo profissionais de diferentes segmentos da educação, tanto das escolas de Ensino Fundamental e Médio dos órgãos municipais quanto da Universidade.

Nesse período vivenciei uma série de experiências focadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que ensejou diferentes questionamentos a respeito de práticas, políticas, histórias e significados dessa modalidade, resultando na busca por formações que pudessem responder a esses anseios e na apresentação de um projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia da FFLCH/USP.

Fundamentalmente, a dissertação de Mestrado apresentada em março de 2013, buscou responder a questões em torno do modo como esses alunos jovens e adultos aprendiam e de maneiras para melhor ensiná-los, pois os percebia geralmente desinteressados quanto à aprendizagem.

A partir de 2011, na condição de Diretor de Escola concursado, atuando em outra Unidade Educacional (UE), jurisdicionada na mesma Diretoria de Educação, passei a conviver com outras questões além daquelas que já existiam enquanto docente. A condição socioeconômica dos sujeitos frequentadores dessa

nova escola, aliada a questões pedagógicas com as quais ainda não havia me deparado, levou-me a novas reflexões que geraram importantes indagações sobre a relação do espaço social dos educandos com suas aprendizagens. Percebi que muitos educadores construíam visões superficiais em relação ao contexto de vivência desses alunos que geravam generalizações tanto sobre o significado daquilo que se ensinava quanto sobre o como se ensinava.

Com a oportunidade de desenvolver uma proposta que pudesse responder às questões observadas, conseguimos pactuar, não sem dificuldades, um Projeto Político Pedagógico - PPP que trabalhasse as relações entre as identidades desses alunos e o lugar. Esse trabalho permitiu uma melhor compreensão da realidade por parte dos professores e fez das práticas pedagógicas experiências mais efetivas para a aprendizagem.

A elaboração desse PPP pautou-se em referenciais teóricos que se posicionam na perspectiva interdisciplinar de ensino, considerando que a totalidade da realidade e a complexidade do conhecimento sofrem sérias distorções ao serem retratadas e estudadas de maneira fragmentada. O encaminhamento do trabalho suscitou outros tantos questionamentos que pretendemos abordar ao longo da pesquisa ora apresentada, como por exemplo, as interferências – ou não - das políticas públicas para a educação na organização do ensino.

De 2013 a 2016 compus a equipe da Diretoria Regional de Educação (órgão regional responsável pela organização e administração das Unidades Escolares) durante o governo Fernando Haddad do Partido dos Trabalhadores. Essa experiência serviu-me de referência para buscar o aprofundamento de minha formação de modo a ampliar a visão do ensino público municipal em suas várias dimensões: política, institucional, cultural e pedagógica.

Assim, busco entender os desdobramentos da reforma curricular no contexto do programa “Mais Educação São Paulo”, com ênfase em entrevistas com os professores e alguns relatos, utilizando como elemento estruturador do pensamento o método do materialismo dialético de Marx, com referência na lógica dialética de Henri Lefebvre (1975), acreditando que ambos possam apontar algumas respostas.

O estudo de bibliografia referente à concepção de educação, ao currículo e à prática docente e, sobretudo o desenvolvimento do Mestrado representaram importantes contribuições para a formação e o trabalho tanto na condição de professor quanto de diretor. Mesmo assim, essa formação ainda se mostrou insuficiente para responder às questões que me preocupam, principalmente, aquelas relacionadas à problemática da prática docente nas escolas públicas municipais que delimitam meu principal universo de atuação.

Diante da necessidade de ampliar os conhecimentos a respeito desses temas decidi buscar no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, considerando que este contribua para fundamentar a investigação e também para qualificar-me como pesquisador no campo educacional.

Analizando em perspectiva meu percurso no Programa, considero que as discussões do esboço do projeto de pesquisa, realizou-se com propriedade ao cursar a disciplina - Desenvolvimento Profissional, Culturas Docentes e Culturas Institucionais - ministrada pela professora Dra. Mônica Appezzato Pinazza. Através de atividades de leitura e discussões em grupo, além das apresentações de seminários, foi possível enriquecer e avançar no trato metodológico de uma pesquisa em Ciências Humanas e na Educação. Ao entrar em contato com as diferentes variáveis do método de pesquisa, percebi que o trabalho necessitava melhor alinhamento em relação aos referenciais teóricos.

Ainda na busca de fundamentação para a pesquisa, cursei a disciplina – História do currículo e das disciplinas escolares e concepções de educação – professora Dra. Cecilia Hanna Mate, na qual tivemos a oportunidade de contato e aprofundamento do debate teórico acerca do processo histórico que permeia tanto as disciplinas escolares quanto o próprio currículo, além de reflexões consideráveis sobre as concepções de educação. Nesse contexto fui levado a refletir que o trabalho acadêmico não se limita apenas a uma pesquisa cujo resultado seja simplesmente a constatação, reafirmação ou negação dos meus pressupostos. Compreendo e concordo que o caráter da disciplina cursada reside justamente na possibilidade de pensar a escola com outro olhar que de fato seja convidativo a outras práticas e reflexões, que não as das “respostas prontas” ou de “receituários”.

Dessa forma, a contribuição dos estudos realizados na disciplina nos permitiu não apenas um realinhamento do trabalho de pesquisa, mas, principalmente, produzir uma reflexão e avanços significativos, com base nas diferentes leituras e discussões, capaz de pensar a escola com outros pressupostos que até naquele momento era algo bastante distante. Além disso, cabe ressaltar que a disciplina trouxe também um repertório importante de leituras e proposições que nos possibilitaram outras inferências nas discussões e a seleção de encaminhamentos mais assertivos em relação ao trabalho de doutoramento.

Sob o tema “Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão”, realizei uma apresentação oral na temática da prática docente no 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (12º ENPEG) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Participei do curso “Ciclo Interdisciplinar a caminho da autoria: formação de formadores” – promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), como cursista e posteriormente formador para o Ciclo Interdisciplinar; onde pude ter contato com as discussões e os debates da implantação do programa e, sobretudo, como se constitui a formação dos docentes e suas implicações nas unidades educacionais. Aliado a esse contexto publiquei na “Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)” um artigo intitulado “O conceito de lugar e a interdisciplinaridade como elementos constitutivos do projeto pedagógico de uma escola”.

Cabe destaque à apresentação do trabalho “Reflexões acerca da construção de uma proposta curricular para o ensino da Geografia na cidade de São Paulo – Brasil”, no XVI EGAL – La Paz – Bolívia 2017, no qual pude relatar, debater e refletir os resultados avançados da pesquisa em um evento internacional.

Finalmente, a participação no grupo de estudo promovido pela orientadora, com encontros quinzenais nas dependências do Departamento de Geografia da FFLCH, onde debatemos leituras programadas e orientadas, e o desenvolvimento dos demais trabalhos de orientandos em nível de Mestrado e Doutorado.

Diante da trajetória exposta e toda reflexão constituída, empenhei meus estudos sobre a prática docente e o ensino da Geografia contextualizados pela reforma educacional de 2013 no município de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por finalidade investigar e refletir sobre a prática pedagógica docente na disciplina de Geografia, de modo particular a partir da reorganização curricular implantada na cidade de São Paulo desde o ano de 2013. Para tanto, se faz necessário apresentar uma contextualização do momento histórico que resultou nessa proposta de reorganização.

No ano de 2013, assumiu a Prefeitura de São Paulo o eleito no pleito de 2012, Fernando Haddad, que em sua campanha eleitoral pretendia promover uma ampla melhoria na educação paulistana. Nesse contexto, o prefeito nomeou como Secretário de Educação Antonio Cesar Russi Callegari e Fernando José de Almeida como Diretor da Divisão de Orientação Técnica – DOT.

Logo no início de 2013, poucos meses após a posse em janeiro, em consonância com o estabelecido no plano de metas¹ para a cidade, a SME publicou o documento “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na Rede Municipal de São Paulo: contexto e perspectivas”. Tendo em vista a necessidade de subsidiar os debates para a construção das políticas públicas educacionais, tal documento estava organizado em duas partes. A primeira apresentava uma contextualização dos avanços da educação e as prioridades estabelecidas para o país e para a cidade, enquanto a segunda sugeria a busca pela qualidade da relação entre ensino e aprendizagem por meio de um marco conceitual pautado em três dimensões – o currículo integrador, a aula e a formação do educador – articuladas pela perspectiva da avaliação para a aprendizagem.

Esse movimento de reflexões e debates, em Seminários Internos da SME/SP, culminou na elaboração do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, denominado “Mais Educação São Paulo”, submetido à consulta pública por alguns meios, sendo o principal deles a internet.

¹ O plano de metas foi estabelecido a partir do plano de governo no início da gestão do prefeito Fernando Haddad em 2013.

A instituição do Programa “Mais Educação São Paulo” ocorreu em outubro de 2013 com a publicação de notas técnicas e do seu marco legal², um conjunto de decretos e portarias que fixaram diretrizes e regulamentaram alterações necessárias para implantação da proposta, que de fato se deu em 2014. Ao longo daquele ano, foram publicados diferentes materiais³ para subsidiar a implementação do Programa.

A chegada dessa reorganização curricular na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP), não foi algo tranquilo entre os educadores da Rede. Tal fato pode ser observado em diversos fóruns de discussão, seja no interior das Unidades Educacionais, seja nas reuniões gerais com as equipes da SME/SP e das Diretorias Regionais de Educação (DRE). Grande parte das discussões se referiam às “inovações” como algo pouco discutido junto aos seus “executores”, ou seja, os docentes. Havia também divergências quanto à ideia, se as referidas mudanças poderiam de fato trazer uma melhoria tanto para as práticas docentes como para as aprendizagens dos educandos.

Havia uma aparente resistência à proposta por talvez se compreender como algo pouco democrático em sua concepção e não considerar com maior ênfase – no momento da implantação – as experiências e práticas desenvolvidas nas próprias Unidades Educacionais com seus Projetos Políticos Pedagógicos. Vale ressaltar que na apresentação da proposta de reorganização, ao longo das discussões entre as equipes das DRE e as Unidades, muitos foram os questionamentos dos educadores, principalmente citando a gestão em que o mesmo

² Em 10 de outubro de 2013 foram publicados os Decretos nº 54.452, nº 54.453 e nº 54.454. O primeiro instituiu o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - **Mais Educação São Paulo**; o segundo fixou as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede e o terceiro fixou as diretrizes gerais para a (re)elaboração dos regimentos educacionais das unidades integrantes da rede. Em 14 de outubro de 2013 foram publicadas as Portarias nº 5.929, nº 5.930 e nº 5.941. A primeira integra o Ensino Fundamental com duração de 08 (oito) anos ao de 09 (nove) anos; a segunda regulamenta o Decreto nº 54.452 e a terceira estabelece normas complementares para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da RME.

³ Dentre os quais a coleção Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação (2014); Subsídio 2: Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a Aprendizagem (2014); Subsídio 3: CEU-FOR: Sistema de formação dos educadores (2014); Subsídio 4: Avaliação para aprendizagem: externa e em larga escala (2015); Subsídio 5: A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica (2015).

Partido dos Trabalhadores governou a cidade no período de 1989 a 1992 e no comando da pasta, como Secretário de Educação havia Paulo Reglus Neves Freire e Ana Maria Saul como Diretora da Divisão de Orientação Técnica – DOT. Tais referências diziam respeito, principalmente, ao que ficou conhecido como Movimento de Reorientação Curricular, que trouxe à época uma profunda transformação na RME/SP e ainda nos dias atuais é vista como um marco fundamental no que diz respeito à educação popular democrática. Dentre as virtudes desse período cabe destacar a implementação de um programa em que a formação docente possuía um caráter permanente denominado “Programa de Formação Permanente”.

Ao analisar esse período, recorremos a contribuição de Gadotti (1996, p. 96) quando explicita que o programa de formação era assentado em alguns princípios e eixos básicos. Em síntese, podemos ressaltar que os princípios fundamentais consideravam:

- 1º - o educador como sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- 2º - a formação do educador como um movimento necessariamente permanente e sistematizado, porque a prática se faz e refaz;
- 3º - a prática pedagógica se dá no processo de conhecer;
- 4º - que o programa de formação dos educadores é condição para o processo de reorientação curricular.

Esses princípios permeavam os eixos que organizavam todo o processo de formação, a saber: 1º - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da proposta pedagógica; 2º - a necessidade de prover elementos de formação básica aos educadores, nas diferentes áreas do conhecimento humano; 3º - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Naturalmente, legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, a qual dispõe que é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos e, como parte de uma proposta mais ampla da reorganização curricular instituída pelo Programa “Mais Educação São

Paulo”, em 2013, uma das primeiras mudanças significativas foi a organização dos nove anos de escolarização no Ensino Fundamental distribuído em três ciclos de aprendizagem com duração de três anos cada, denominados: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral.

Tal mudança também se ancora no pressuposto conceitual de que um ciclo de aprendizagem primeiramente se define como uma etapa da escolaridade associada a conteúdos de ensino e a níveis de domínio das competências básicas necessárias ao conjunto do curso. Assim,

[...] nessa perspectiva, a organização em ciclos de aprendizagem permite a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva. Também fortalece concepções de Educação no que tange à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, étnicos, artísticos, nacionais e regionais. (SÃO PAULO, 2014, p.74)

Além das mudanças que incidiram diretamente sobre a organização curricular da educação paulistana como a criação dos três ciclos, por exemplo, o Programa “Mais Educação São Paulo” inaugurou outras tantas, dentre as quais algumas relacionadas à legitimação desse processo, como a reelaboração dos regimentos escolares. Uma das alterações realizadas nos regimentos foi a previsão, por exemplo, da retenção em determinados anos dos ciclos. Tal situação não era prevista na organização curricular anterior, o que gerava constantes debates entre os educadores que, em alguns casos, interpretavam como uma promoção automática dos educandos fazendo supostamente alunos avançarem nos anos do Ensino Fundamental sem ter adquirido os conhecimentos previstos curricularmente.

Nesse sentido, a implementação do programa seguiu trazendo mudanças, seja no campo curricular, seja no campo da organização das unidades educacionais como um todo, o que incluiu ainda modificações institucionais que alteraram inclusive a carreira dos servidores municipais e também a jornada de trabalho, ao introduzir outras possibilidades de composição do tempo de trabalho.

Os exemplos mencionados apenas ilustram parte das muitas modificações introduzidas, a partir de 2013, e por isso, nos ateremos àquela que

parece ser uma das mais importantes, por se tratar de uma alteração que pode incidir de maneira bastante significativa na escola e principalmente na prática docente. Referimo-nos neste caso ao Ciclo Interdisciplinar.

Além de corresponder a já mencionada conceituação mais geral sobre ciclos, o Ciclo Interdisciplinar – sobre o qual está centrada esta investigação – composto pelos 4º, 5º e 6º anos, tem ainda como finalidade fazer a aproximação entre o Ciclo de Alfabetização e o Ciclo Autoral, por meio da interdisciplinaridade, cujos princípios pedagógicos

[...] proporcionam uma influência mútua entre componentes curriculares e facilita o desenvolvimento dos conteúdos por arranjos curriculares entre duas ou mais disciplinas, de forma a provocarem uma integração mútua, tomando como base sistemas globais e não compartimentados, como nas disciplinas. A interação pode ocorrer pelo método, pelo procedimento e pela organização do ensino. (SÃO PAULO, 2014, p.78)

Tal finalidade exige que o trabalho pedagógico seja organizado neste ciclo de modo a permitir uma passagem gradativa de uma fase de desenvolvimento para outra, como em um movimento pendular no qual processos e objetivos do ciclo anterior são consolidados ao mesmo tempo em que são iniciados aqueles do ciclo posterior. Desse modo, é esperado que exista, nesta etapa, tanto a continuidade ao processo de alfabetização e de letramento, ampliando a autonomia nas atividades de leitura, de escrita e no desenvolvimento das habilidades relacionadas à resolução de problemas, quanto o início da vivência de projetos sobre a cultura e o território em uma perspectiva cidadã de intervenção.

Outra mudança foi a introdução, neste ciclo, da chamada “Docência Compartilhada” que pode ocorrer especificamente no 6º ano do Ensino Fundamental e possui como objetivo central o trabalho entre os professores especialistas e o professor generalista, antes chamado professor polivalente, ou seja, o professor de Ensino Fundamental I e Educação Infantil. De acordo com os documentos da SME/SP, o objetivo da Docência Compartilhada no 6º ano tem como premissa “[...] atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais, trazendo um professor de referência para o grupo classe, introduzindo a conexão entre as áreas de

conhecimento, através de projetos realizados em parceria” (SÃO PAULO, 2014, p.109).

Isto posto, cabe destacar que delimitaremos nossa investigação especificamente aos aspectos que concernem ao 6º ano, por ser neste ano que se inaugura junto aos alunos uma quantidade significativa de professores especialistas dos componentes curriculares, além da previsão da “Docência Compartilhada”. Retomamos assim a questão central desta pesquisa, pois vemos no Ciclo Interdisciplinar, sobretudo no 6º ano, uma importante possibilidade para se repensar as práticas docentes e a consequente aprendizagem dos alunos.

Durante a execução, a SME/SP passou a construir documentos – resultantes dos seminários e encontros entre educadores, equipes das DRE(s) e membros da SME/SP – um dos quais intitulado de “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria” que apresenta os elementos conceituais e metodológicos para a construção dos chamados “Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar”. Este documento traz em sua organização os seguintes eixos:

- 1) Rede Municipal de Ensino de São Paulo: perspectivas históricas – uma narrativa que tem seu início com a Constituição de 1988, enquanto marca do direito de todos à educação, passando pelo ECA e LDB/1996. Menciona os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dando ênfase ao período da gestão da ex-prefeita Luiza Erundina, passando pelas demais administrações e chegando à atualidade;
- 2) Ciclos de Aprendizagem: organização do Ensino Fundamental – apresenta a importância de se organizar o ensino em ciclos que se baseiam no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos estudantes e em suas experiências e coloca ênfase na organização dos tempos e espaços escolares. Tal perspectiva se contrapõe a organização seriada que possui enquanto princípio a linearidade da aprendizagem.
- 3) Sujeitos da Infância – explicita uma perspectiva conceitual do significado da infância, enfatizando a ideia de que a infância é uma categoria social e temporalmente construída, ou seja, não há uma infância, mas sim infâncias.
- 4) Currículo: aproximações conceituais – apresenta o conceito de currículo a partir, sobretudo, da perspectiva de Sacristán (1998, 2000 e 2013), na qual o define como

sendo um “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p.34).

5) Interdisciplinaridade: diálogos – expõe conceitualmente que a interdisciplinaridade oferece a possibilidade de superação daquilo que intitulam de fragmentação do ensino, afirmando que embora o debate já ocorra pelo menos desde os anos 1970, ainda não repercutiu na vida escolar uma significativa apreensão conceitual de seus princípios. Adota como base teórica as produções de Fazenda (1978, 1998, 2002, 2013 e 2014), Japiassu (1976) e Fourez (2008). Tem como base o pressuposto da interdisciplinaridade sendo “[...] a articulação entre saberes existentes provenientes das diversas áreas de conhecimento para a construção de conhecimentos novos” (SÃO PAULO, 2015, p.52).

6) Avaliação no contexto do Ciclo Interdisciplinar – nessa última seção o documento discute pressupostos para a avaliação, que em grande parte circundam a ideia que “[...] avaliação na escola envolve coleta sistemática de informações para atribuição de valor relativo à natureza e qualidade do objeto educacional” (SÃO PAULO, 2015, p.55). Esses pressupostos sugerem uma nova forma de tratamento da avaliação na rede municipal que ficou instituída como avaliação para a aprendizagem:

Entendida a avaliação como um processo que envolve coleta de informações relevantes, atribuição de juízo de valor com base em critérios estabelecidos previamente e tomada de decisão, fica mais fácil imaginá-la em um contexto interdisciplinar e emancipatório. (SÃO PAULO, 2015, p.59).

Dessa forma, é apresentada uma perspectiva de avaliação formativa como maneira de organizar a prática visando a aprendizagem.

A produção desse documento e o seu posterior envio para as Unidades Educacionais, enquanto ser referencial teórico-metodológico objeto de apropriação e condução da prática docente da rede, não foi considerado suficiente pela gestão municipal que decidiu constituir, a partir das Divisões Pedagógicas (DIPED) das DRE(s), grupos formativos com o intuito de levar as discussões diretamente aos docentes.

Esses formadores, constituídos por docentes da rede e selecionados pelas DRE(s), foram referências para levarem a discussão do documento aos demais docentes das Unidades Educacionais, em encontros promovidos especificamente para esse propósito e, em muitas DRE(s), inclusive com a chamada dispensa de ponto dos servidores inscritos. Em outras palavras, o docente participante era dispensado do seu horário de trabalho na escola para participar da formação.

Vale aqui elucidar que tal forma de organização permitiu que houvesse uma importante adesão dos educadores ao movimento formativo visto que, de maneira geral, há uma fala por parte dos docentes sobre a necessidade de que as formações sejam feitas ao longo do horário de trabalho do próprio servidor, para que dessa forma eles tenham melhores condições de participação. Também é importante esclarecer que tal situação acaba gerando certos transtornos para as Unidades Educacionais, uma vez que as ausências do professor regente para participar da formação, aliada à falta de professores para substituição, acarretam em problemas para essas escolas que nem sempre conseguem equacionar todas as demandas.

As formações ocorreram ao longo do ano de 2015 e concomitantemente os professores formadores participaram de encontros com assessores contratados pela SME/SP com o objetivo de se construir um documento, os chamados “Direitos de Aprendizagem”. Cabe salientar que esses “Direitos de Aprendizagem” têm como principal objetivo político-educacional superar o referencial da gestão municipal anterior intitulada de “Expectativas de Aprendizagens”, ao deslocar a perspectiva, conceitual e metodológica do que é esperado que os alunos aprendam para o sentido do que lhes é direito “aprender”.

Nesses encontros os professores formadores, a partir das experiências vivenciadas nas formações regionalizadas com os docentes, contribuíam para formulação do documento final que tem como objetivo estabelecer, segundo propósitos da SME/SP, os Direitos de Aprendizagem de cada componente curricular presente na RME/SP.

Retomando a questão central desta pesquisa, é fundamental explicitar que nos reportamos, sobretudo, aos docentes do componente curricular Geografia, visto que nossa área de interesse se destina a discutir a prática desses docentes no contexto do Ciclo Interdisciplinar permeada pela reorganização promovida pela SME a partir do ano de 2013. Por esse motivo apresentaremos resumidamente o contexto e a dinâmica de elaboração do documento neste componente.

Assim como nas outras áreas, os Direitos de Aprendizagem em Geografia foram construídos a partir de reuniões do grupo de referência, constituído principalmente pelos membros das equipes de formadores das diferentes DRE(s), que embora atrelados em torno de um propósito comum possuíam diferentes compreensões a respeito dos pressupostos conceituais para o ensino da Geografia. Este grupo de referência passou a se reunir semanalmente ao longo do ano de 2015 com a finalidade de estabelecer o documento referência. Orientado por um assessor, contratado pela SME/SP, o grupo de Geografia ao longo desses encontros travou um intenso debate em que diferentes concepções de aluno, docência, currículo e político-pedagógicas foram postas à mesa.

Dentre os temas discutidos podemos mencionar a disputa de concepções e forma do entendimento do conhecimento geográfico. Havia quem defendesse uma Geografia de cunho pós-moderno com introdução de estudos chamados de “Geografia Cultural”, por exemplo. Já outros integrantes defendiam um modelo de ensino da Geografia com conceitos estruturantes mais consagrados como paisagem, lugar, território, região e espaço geográfico. Outros inclusive propuseram o resgate dos PCN de Geografia, sob a alegação que se quer essa base foi devidamente compreendida e assimilada pelos professores.

Após mudanças, tanto nas equipes da SME/SP quanto dos próprios docentes participantes que foram reduzidos a um grupo intitulado de GT de escrita - grupo de trabalho para a escrita, em julho de 2016 foi lançado o documento – Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria: componentes curriculares em debate – Geografia. Este documento apresenta não só uma visão de Geografia enquanto disciplina escolar, mas também um olhar sobre aquilo que se deve privilegiar na seleção de conceitos e conteúdos. A discussão mais detalhada dos marcos conceituais e eixos do documento serão analisados, ao longo dessa pesquisa.

1. A PESQUISA: UM PLANO EM PERSPECTIVA

Marx em Teses sobre Feuerbach⁴ coloca como ideia central, de um lado os socialistas utópicos, daqueles que olham atualmente para sociedade e pensam em como superar os antagonismos estruturais de nossa sociedade. Aqui estamos chamando de antagonismo os problemas estruturais aos quais nossa sociedade está assentada e sem o seu devido enfrentamento nos restará poucos caminhos para uma sociedade melhor. Essa perspectiva ilustra a forma como escolhemos pensar ao longo desta pesquisa, como colocado por Marx:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como prática transformadora. (Marx em Teses sobre Feuerbach, 1888, pp. 69-72)

A citação possui mais de 170 anos, no entanto, revela-se atual, como afirma Mészáros (2008) ao apontar para necessidade radical de uma mudança estrutural, que deve ocorrer não apenas no âmbito educacional, mas também social, pois ambos estão intimamente ligados.

Por esta razão iniciamos a seção refletindo os possíveis rumos que a educação em nosso país, e mais especificamente no município de São Paulo, tem tomado e para onde pode caminhar na esteira de uma reorganização institucionalizada. Em se tratando de uma reorganização, podemos classificá-la como reforma. Mészáros (2008, p.35) descreve que “as soluções não podem ser apenas *formais*; elas devem ser *essenciais*”.

⁴ Escrito por Marx na primavera de 1845. Publicado pela primeira vez por Engels, em 1888, como apêndice à edição em livro da sua obra *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica*, Estugarda 1888, pp. 69-72. Publicado segundo a versão de Engels de 1888, em cotejo com a redação original de Marx. Traduzido do alemão. Texto extraído do sítio: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf>

Não por acaso que essa forma de refletir e pensar a educação nos leva a busca de perceber os limites e as possibilidades das ações governamentais, no caso aqui, a reorganização curricular da RME/SP. Ainda, se os caminhos escolhidos em termos institucionais para a escola em que será realizada a pesquisa, e todas as demais, possam levar a uma educação capaz de enfrentar, com uma prática transformadora, a realidade que nos é apresentada diariamente. Com esse espírito, foram empreendidos esforços para a compreensão e o desenvolvimento da problemática aqui apresentada.

1.1 - Ensino da Geografia: da constituição do campo à problematização atual

A Geografia enquanto disciplina escolar possui um caminho pouco comum em sua construção. Ao contrário da regra dominante na qual as disciplinas escolares são constituídas no meio acadêmico para posteriormente atingirem os meios escolares básicos, a Geografia percorreu o processo inverso. Data do final do século XIX a consolidação da Geografia nos currículos escolares ingleses como aponta Goodson (1990), entretanto o seu ensino ocorria nessas escolas sem a constituição a priori enquanto disciplina acadêmica e era promovido por um professor especialista, porém não diplomado.

Ao buscar conhecer o processo da criação da Geografia na constituição do sistema educacional britânico, Goodson (1990) afirma que, no final do século XIX, a “Geografia” começa a garantir um lugar nos currículos das escolas elementares de Londres, sendo adicionada, em 1875, na lista das “matérias de aula”, passando a ser objeto de exame nas escolas e, logo, incluído nos certificados de escolaridade básica.

Quando se acirra a regulamentação do ensino, Goodson (1990) menciona H. J. Mackinder, que viria a ser um dos fundadores da Associação Geográfica Inglesa, formulou, em 1887, a questão: “Como a Geografia pode se tornar uma disciplina?”. Assim, para “estabelecer a matéria” Mackinder esboça quatro pontos: estimular Escolas Universitárias; persuadir as escolas a colocar o ensino geográfico nas mãos de professores treinados; determinar métodos progressivos para aceitação geral e neles basear os exames; instituir que os conteúdos devem ser

estabelecidos apenas por professores práticos de Geografia. Segundo Goodson (1990, p.249):

O estabelecimento da Geografia, “a forma pela qual a Geografia se tornou uma disciplina”, foi um processo prolongado, doloroso e ferozmente contestado. A História não é uma História da tradução de uma disciplina acadêmica, planejada por grupos (“dominantes”) de acadêmicos nas universidades, para uma versão pedagógica, a ser usada como Matéria escolar.

O caso da Geografia é emblemático por duas razões complementares. Primeiramente, por ter se desenvolvido em ordem inversa e poder assim ser visto como um esforço de grupos não acadêmicos e com status de menor importância para posterior e progressiva tomada de espaços no campo universitário. Assim, paulatinamente, gera-se a constituição de novos acadêmicos que passam a produzir e definir conhecimentos para a disciplina. E a segunda delas demonstra que a evolução de uma “matéria escolar” por ser vista não como um padrão de disciplina “traduzida” do meio acadêmico para a escola, mas o inverso, ou seja, trata-se muito mais como um processo de anseio da escola para a universidade.

Esta sucinta narrativa da História da disciplina Geografia na Inglaterra nos apresenta outros princípios e outras leituras da dita “evolução” da Geografia Escolar e abre possibilidades de se compreender e questionar alguns rumos que os domínios educativos e a escola vêm tomando.

No caso brasileiro, não se deu de forma diferente e a institucionalização da Geografia na academia ocorre somente na década de 1930 com a fundação de cursos superiores sob a influência, sobretudo, de professores franceses. Já a Geografia escolar aparece como componente do programa de conteúdo do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, desde meados do século XIX. Vlach (2010, p.189) aponta que Geografia (e História) fazia(m) parte dos exames para as faculdades de direito, desde 1831, o que certamente contribuiu para sua inclusão no Colégio Pedro II. Cabe apontar que essa Geografia praticada nas escolas ao longo desse período, tratava-se de uma Geografia muito aquém do que se considera descritiva, pois, não seguia os debates científicos da época.

Pontuschka (2009) ao falar como se dava o ensino da Geografia no antigo ginásio até a fundação FFCL/USP, em 1934, nada mais era do que o uso dos livros

didáticos escritos por não geógrafos. O modelo era o que vigorou na Europa até meados do século XIX, e seguir esse modelo tratava-se de mera enumeração de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, cidades e capitais, dito em outras palavras, o aluno era submetido a um mero exercício de memorização. Sobre isso, Vlach descreve:

Ensinava-se uma Geografia muito semelhante àquela inspirada pela pena do padre Manoel Aires de Casal, que publicara, em 1817, sob patrocínio oficial, a *Corografia Brasílica*, bem como àquela registrada pelas páginas da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Em outras palavras, uma Geografia que, muitas vezes, não poderia ser, sequer, classificada como descritiva, dado que Aires de Casal não acompanhava os debates científicos da época, aos quais seus contemporâneos, Alexander von Humboldt e Karl Ritter, os “pais da Geografia moderna”, não eram alheios. (VLACH 2010, p.190).

A introdução do ensino da Geografia no Colégio Pedro II teve como consequência a expansão da “disciplina” para os demais colégios, visto que este era a referência do ensino secundário no Brasil. Assim, temos demonstrado o que Goodson (1990) descreve como padrão de “evolução”, pois saem de saber útil, são incorporados nas escolas e, em uma terceira fase, chegam ao patamar de disciplina. Em outras palavras, nascem no seio das escolas primárias e elementares para se tornarem conhecimentos acadêmicos e se estabelecem como científicos.

Portanto, temos na Geografia escolar a sustentação para sua chegada aos meios acadêmicos e a institucionalização do conhecimento geográfico, na medida em que este saber se afirmar como conhecimento científico. Como diz Vesentini (2004), podemos lembrar que, muito antes de existirem os geógrafos, já existiam os professores de Geografia. Demonstra-se, portanto, a relação de papéis inversos, ou seja, as bases dessa disciplina escolar é que promoveu a sua inserção no meio acadêmico, enquanto disciplina.

A evolução do ensino da Geografia nas escolas brasileiras, a partir do século XX, encontra sua base na Geografia Moderna Explicativa e Científica trazida por Carlos Miguel Delgado de Carvalho, formado na França. Como aponta Vlach (1988):

A Geografia Moderna/Científica, em evidência na Alemanha e na França, “caracterizada por seu conteúdo explicativo, diferente do caráter descritivo da Geografia Tradicional” foi, aos poucos, sendo incorporada ao ensino, por meio de seus próprios agentes, os professores, como é o caso de Delgado Carvalho, reconhecido por muitos autores da atualidade, como um dos precursores da Geografia Moderna brasileira.

Por outro lado, mesmo tendo chegado às escolas a chamada Geografia Moderna/Científica/Explicativa, a abordagem anterior chamada de Tradicional/Clássica não foi eliminada:

[...] duas orientações nortearam a trajetória desta disciplina: a Geografia Clássica e a Geografia Moderna. Não houve entre elas um simples processo de substituição por evolução, mas um complexo processo de conflitos que resultou numa complementariedade tornada modelo hegemônico em nossas salas de aula até por volta das décadas de 70 e 80 deste século, quando se iniciou um processo de conflitos no interior desta disciplina. (ROCHA, 1999, p.233).

No início da década de 1970, e com a introdução da lei 5692/71 que fixou As Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e os respectivos desdobramentos, as disciplinas Geografia e História nas escolas passou a sofrer uma significativa transformação, sendo integradas ao chamado Estudos Sociais, na época da ditadura militar.

Com a introdução de Estudos Sociais como aglutinador dos conhecimentos próprios da Geografia e da História, observa-se intensa descaracterização das bases conceituais e de conteúdos de ambas, promovendo um ensino superficial e com caráter disciplinador. Nesse momento, observa-se até mesmo do termo “interdisciplinaridade” como demonstra Sampaio, Vlach, Sampaio (2006, p.268):

O termo “interdisciplinaridade” foi usado para fundir conhecimentos diferentes, métodos diferentes, num único conteúdo. Portanto, a multiplicidade de enfoques não ocorreu em nível de conhecimento da realidade como algo completo e integrado, pelo contrário, a integração de diversos conteúdos resultou em uma disciplina estanque e fragmentada.

Obviamente que tais reformas trazidas no bojo dessa nova Lei de Diretrizes para a Educação afetaram inclusive os cursos superiores, com oferta de cursos de curta duração conhecidos como Licenciatura Curta, formando, por

exemplo, professores de Geografia/História em um único curso aligeirado. As implicações desse modelo produziram resultados sentidos até na atualidade com professores que possuem dificuldade para estabelecer claramente a diferença entre ambas disciplinas. Sampaio, Vlach, Sampaio (2006) apontam que o resultado dessa formação condicionou a muitos professores se apegarem ao Livro Didático como uma boia salva vidas. O livro didático, assim como no início do século XIX, ainda era (é) o maior referencial do professor que se sentia inseguro em relação ao seu conteúdo disciplinar.

Sobre esse momento, podemos ainda apontar para a consequência das discussões no campo epistemológico dessa disciplina, que ao final dos anos 1970 se debruçava, sobre aquela intitulada Geografia Teorética de influência estadunidense e por outro lado a chamada Geografia Crítica que teve, em grande parte, bases nos estudos de Milton Santos e de outros geógrafos da época. A respeito da Geografia Teorética e dos conflitos de ideias, no final dos anos de 1970, Pasquale Petrone (1993, p.14) aponta:

A essa Geografia Teorética somavam-se hoje “N” Geografias que eu chamo de marxianas, porque não posso chamá-las de marxistas porque há “N” tendências entre elas. São tendências sociais, que às vezes se conflitam inclusive. E conflitam-se mais entre si do que com os estruturalistas e os teoréticos, etc. E as ecológicas? Continua a existir a Geografia tradicional. Então onde nós estamos? E como isso pode contribuir para um bom ensino de Geografia no nível médio? Qual o caminho? Ninguém está preocupado com isso. Cada um está preocupado em apenas demonstrar que o modo pelo qual utiliza os métodos estatísticos e as teorias de centralidade ou de localização é o melhor, ou o que utiliza ecossistemas é o melhor ou coisa parecida. Realmente eu acho que agora estamos em um momento de crise no magistério no caso da Geografia, que se soma a crise geral.

O contexto social e político, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1970, fortaleceu as ideias que culminaram na Geografia Crítica, que entre outros fins procuravam problematizar a realidade vivida, enfatizando problemas sociais, como, por exemplo, a pobreza, o subdesenvolvimento, a questão agrária, dentre outros.

Esse movimento ganhou força no debate do ensino da Geografia no final dos anos noventa, ganha novos contornos com a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), obra do governo federal que vigorou entre 1995-2002,

período esse marcado por políticas neoliberais promovidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Para Vesentini (2004) tal documento centralizador foi produzido no seio acadêmico e longe da realidade escolar, e acabaram por sobrepor-se as guias ou propostas curriculares estaduais ou municipais, e no fundo mostram como são pleonásticos todos esses conteúdos curriculares “oficiais”, que só vigoram no papel, mas que infelizmente, despendem preciosos recursos públicos.

Vesentini (2004) ainda aponta que o grande mérito dos PCN foi ter reafirmado os ensinamentos oriundos da Unesco, que enfatizam a interdisciplinaridade e os temas transversais. Vale lembrar que os PCN, ainda na atualidade, influenciam de maneira decisiva a organização da educação básica, visto que o principal programa de distribuição de livros didáticos no Brasil, o PNLD, tem como base nos PCN.

Essa contextualização da constituição da Geografia, enquanto disciplina escolar e, sua trajetória no Brasil está longe de ser detalhada e não tem pretensão de se fazer um debate substancial das questões epistemológicas que envolve essa disciplina, mas serve-nos para situar o debate proposto ao longo dessa pesquisa.

Assim, a problematização desta pesquisa pode ser apresentada na formulação da seguinte questão:

De que modo e em que medida uma reorganização curricular que apresenta um novo paradigma para pensar a prática docente, no caso a interdisciplinaridade, pode influenciar a prática dos professores de Geografia?

O problema ora apresentado concretiza-se na medida em que uma proposta de reorganização institucionalizada na ponta deverá ser posta em prática pelos sujeitos que estão nas escolas. Por outro lado, estes sujeitos não são meros receptáculos que se nutrem das comandas institucionais. São sujeitos concretos e portadores de formas de olhar para o mundo e para si próprios no contexto do seu ofício. E mesmo que o discurso corrente seja de que houve uma real participação dos professores nesse processo, temos dúvidas de como foi interiorizado em cada sujeito e, mais ainda, como isso repercutiu em sua prática.

1.2 - Objetivos da pesquisa

A pesquisa ora apresentada teve como recorte espacial a delimitação de uma escola da RME/SP e aos docentes/gestor que atuam nessa unidade educacional, prioritariamente professores de Geografia. De tal modo, o objetivo central é investigar os processos de configuração do conhecimento da Geografia no contexto do Ciclo Interdisciplinar.

Assim, pretendemos identificar, quais aspectos dos campos da Geografia e da Pedagogia podem estar relacionados às principais transformações ou permanências advindas das orientações oficiais para o “Ciclo Interdisciplinar”, em específico, no contexto do ensino da Geografia, bem como os processos de mediação consequentes da reforma curricular do “Programa Mais Educação São Paulo”.

Outros objetivos mais específicos desta pesquisa podem ser assim destacados:

Analisar a proposta oficial para o Ciclo Interdisciplinar da rede municipal de ensino de São Paulo, no período 2013-2016, a fim de identificar tendências teóricas e pedagógicas que a norteiam – concepção de educação, ensino-aprendizagem e a abordagem teórico-metodológica para promoção da interdisciplinaridade;

Verificar possíveis continuidades, rupturas e transformações – no campo pedagógico e disciplinar da Geografia – ocorridas, a partir da proposta curricular durante o período em questão, com especial atenção ao documento – Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: componentes curriculares em debate – Geografia, 2016;

Discutir o papel reservado aos professores nas propostas estudadas;

Investigar, no âmbito de uma unidade educacional, as práticas que os docentes de Geografia do Ensino Fundamental, em específico daqueles que atuam no Ciclo Interdisciplinar, adotam para proceder à seleção, ordenação e ritmo do conhecimento geográfico no bojo da interdisciplinaridade;

Analisar as políticas educacionais advindas de propostas institucionais para identificar como e em que medida influem na maneira como ocorre essa seleção ocorre, ordenação e ritmo do ensino da escola em que a pesquisa é desenvolvida.

1.3 - Abordagem metodológica

Observamos que as teorias que amparam os métodos de pesquisa em educação comumente utilizados não têm respondido à complexidade das relações colocadas no mundo, em particular na educação. Por conseguinte, em função da problematização apresentada e dos objetivos colocados para esta investigação, procuramos constituir outra abordagem metodológica para a análise dos dados e fatos obtidos ao longo da pesquisa.

Segundo Gadotti (2012, p.13),

Na Grécia Antiga, a palavra “dialética” expressava um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese). Sócrates foi considerado o maior dialético da Grécia. Utilizando-se da dúvida sistemática, procedendo por análises e sínteses, elucidava os termos das questões em disputa, fazendo nascer a verdade como um parto no qual ele (o mestre) era apenas um instigador, um provocador e o discípulo o verdadeiro descobridor e criador.

Isso nos remete a nossa própria forma de pensar e de olhar para o mundo e a sociedade. A resposta a essa forma de pensar está colocada na concordância da materialidade histórica dos processos de construção do conhecimento.

Gadotti (2012), citando Marx, afirma que a dialética não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção de homem, da sociedade e da relação homem-mundo, e que não toma como ponto de partida os fenômenos isolados em si. Dessa forma, não há separação, em nenhum momento a teoria (conhecimento) da prática (ação).

Para Lefebvre (1975, p.238/239):

O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se

choquem, que as quebra ou os supera. [...] A contradição dialética, portanto difere da contradição formal porque esta permanece na generalidade abstrata, enquanto a dialética se estabelece no universal concreto.

Sendo a nossa escolha pela dialética, faremos a apresentação dos principais pressupostos. A dialética pressupõe que todas as coisas estão em movimento e, sobretudo, relacionadas entre si. Contrariando outras formas de pensar que vislumbram o mundo em que as coisas, embora relacionadas umas às outras, configuram-se em coisas distintas que as dão certo grau de independência, a exemplo, da base da metafísica.

Lefebvre apresenta os princípios do método dialético (1975, p.240/241):

- a) *Dirigir-se à própria coisa. Nada de exemplos exteriores, de digressões, de analogias inúteis, por conseguinte, análise objetiva;*
- b) Apreender o *conjunto das conexões* internas da coisa, de seus aspectos; o desenvolvimento e o movimento próprios da coisa;
- c) Apreender os aspectos e momentos contraditórios; *a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios;*
- d) Analisar a luta, o conflito interno das contradições, o movimento, a *tendência* (o que tende a ser e o que tende a cair no nada);
- e) Não esquecer – é preciso repeti-lo sempre – que *tudo está ligado a tudo*; e que uma interação insignificante, negligenciável por que essencial em determinado momento, pode tornar-se essencial num outro momento ou sob um outro aspecto;
- f) Não esquecer de captar as *transições*: transições dos aspectos e contradições, passagens de uns nos outros, transições no devir.
- g) Não esquecer que o *processo de aprofundamento do conhecimento* – que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda à mais profunda – é *infinito*. Jamais estar satisfeito com o obtido.
- h) Penetrar, portanto, mais fundo que a simples coexistência observada; *penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo*; apreender conexões de grau cada vez mais profundo, até atingir e captar solidamente as *contradições* e o *movimento*. Até chegar-se a isso, nada foi feito;

i) Em certas fases do próprio pensamento, este deverá se transformar, se superar: modificar ou rejeitar sua forma, remanejar seu conteúdo – retomar momentos superados, revê-los, repeti-los, mas apenas aparentemente, com o objetivo de aprofundá-los mediante um passo atrás rumo às suas etapas anteriores e, por vezes, até mesmo rumo a seu ponto de partida, etc.

A dialética é fundada em princípios, ou como alguns preferem chamar - leis. Tais leis estão assim demonstradas por Gadotti (2012, p. 24-25):

1) *Tudo se relaciona (Princípio da totalidade)* - aqui a dialética se firma no princípio, onde objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente;

2) *Tudo se transforma (princípio do movimento)*; A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidos definitivamente, sempre inacabadas.

3) *Mudança qualitativa (princípio da mudança qualitativa)*; A transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição [...] esta mudança qualitativa dá-se pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produzem o qualitativamente novo.

4) *Unidade e luta dos contrários (princípio da contradição)*; a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição.

Dessa maneira, encontramos necessariamente na lógica dialética a possibilidade de constituição na análise nesta pesquisa de cunho bibliográfico-acadêmico-educacional.

Não basta uma pesquisa como esta definir um problema e investigá-lo isoladamente de tudo que o cerca. Vemos que reorganização curricular proposta no município de São Paulo, embora se diga o contrário, a participação dos professores e demais sujeitos interessados nesse processo foi bastante incipiente. Assim, a apresentação da proposta foi consideravelmente superficial, limitando-se a apresentações de membros das DRE(s) nas Unidades Escolares sobre o documento referência, e posteriores comentários e sugestões por meio eletrônico. Não se pode chamar isso de participação efetiva. Para dizer o mínimo, as condições objetivas de vida do professorado não permitem tal grau de participação, ou seja, os docentes não possuem tempo necessário para tecer os comentários em portais eletrônicos da SME/SP. Cria-se dessa forma o “mantra” da participação, de que o dito “de cima

para baixo” se quebrou. Esse é o discurso corrente por parte daqueles que possuem a função de legitimar o processo.

Afirmamos, portanto, que o problema está na relação entre esses sujeitos - Prefeitura de São Paulo e Escolas - sendo o primeiro o formulador e o segundo, o executor da proposta.

Partindo do pressuposto que toda relação envolve a contradição existencial entre ambas, só reafirma a necessidade do pensamento dialético para a real compreensão.

A opção pela dialética tem como premissa responder à complexidade posta das relações colocadas no mundo, em particular na educação. A potência da dialética está justamente em considerar que nada está isolado. É o princípio da totalidade, ou seja, tudo se relaciona.

Pela coerência com esse método e pelo desdobramento que realiza a partir dele, é que elegemos o pensamento de Henri Lefebvre (1975) como sustentação para esta pesquisa. Pensamento que numa proposta metodológica que trabalha com o diferencial, com o espaço de atuação de sujeitos tão distintos, no qual brota constantemente a disputa, o conflito e a novidade, possa melhor nos responder. De qualquer modo, certos da riqueza que surgem das contradições e conflitos, não poderíamos relegar sua apreensão aos princípios da lógica formal, que diz trabalhar com o concreto quando, na verdade, trabalha com um sistema de representações abstratas. O ausente faz-se presente quando o desconhecimento de nossa realidade é desvelado por uma lógica dialética.

Desse modo, podemos finalizar com a afirmação de Lefebvre (1975, p.241) na qual aponta que o método dialético “[...] revelar-se-á ao mesmo tempo rigoroso (já que liga a princípios universais) e o mais fecundo (capaz de detectar todos os aspectos das coisas, incluindo os aspectos mediante os quais as coisas são “vulneráveis à ação”).

A tessitura do método para esta pesquisa se dará na confluência de dois caminhos que serão percorridos. De um lado, ao proceder à análise bibliográfica da produção oficial relacionada ao campo “ensino de Geografia”, com atenção especial

à questão da sua concepção e reprodução no meio escolar permeada pela organização curricular e, de outro, ao considerar que tais reformas no espaço escolar se inscrevem num processo que se reconfigura mediante a intervenção de diferentes sujeitos, com destaque para atuação do professor, que por meio das práticas concretiza, ou não, a ação da reforma.

A análise dessas duas vertentes, ou seja, de um lado a reorganização curricular que traz, sobre vários aspectos já introduzidos anteriormente, uma série de prescrições num processo que busca, principalmente, influir no interior das escolas para um tipo de ensino e possivelmente a produção de mudanças. Assim, é de se esperar que toda ação promovida de forma institucional em um determinado governo vigente esteja pautada numa visão de escola e mais que isso numa visão de sociedade. Do outro lado, encontram-se os professores e equipes escolares cujo objetivo maior é, a priori, executar todo conteúdo advindo dessas propostas.

Não é possível pensar uma reforma desse porte isolada e considerar que se trata apenas de uma ação governamental. O governo não está isolado, assim como a escola e seus sujeitos. Pensar que a ação do governo em propor uma reforma com esse caráter, pode estar relacionada a respostas que não necessariamente seja do âmbito escolar, ou seja, que possa dar conta das necessidades de aprendizagens. Podemos refletir e associar que tais reformas estejam ligadas inclusive a uma demanda de ordem política, social e econômica, não necessariamente a uma demanda pedagógica.

A interdisciplinaridade, não por acaso, está relacionada a uma demanda, provavelmente ligada ao neoliberalismo. Como afirmam Bianchetti e Jantsch (2011, p.172)

Não podemos considerar a interdisciplinaridade separada do modo de produção em vigor, uma vez que esta demanda determinada produção de conhecimento (filosofia e ciência) e tecnologia. Nem mesmo os modos de produção já superados podem ser aí desconsiderados. Em outras palavras, precisamos pensar a interdisciplinaridade a partir de uma totalidade histórica (impõe-se, pois, a historicidade).

Que a propalada busca do indivíduo integral também responde a um indivíduo que dê conta das questões do mundo atual, que não necessariamente tratam da emancipação.

Este processo de construção tanto da proposta, como da determinação que haverá um Ciclo intitulado de Interdisciplinar, foi uma construção apartada daqueles que a aplicam. Ao falar em processo, estamos falando inclusive de contraditório, que em outras palavras, falamos de forças antagônicas relacionadas, e por serem contraditórias se negam.

1.4 - O campo

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental-EMEF jurisdicionada à DRE Pirituba/Jaraguá. A escolha se deu segundo critérios da participação dos professores nas formações para o Ciclo Interdisciplinar, promovida pela DRE. Além disso, o diálogo junto à Direção foi bastante viabilizado, o que facilitou a entrada na Unidade, assim como a receptividade dos docentes.

Ao longo deste trabalho, nos referiremos à escola e aos professores que foram entrevistados, fazendo uso de nomes fictícios, dada a ética na pesquisa.

Localizada na região noroeste, próxima a um grande parque estadual da cidade de São Paulo, a EMEF Jd. dos Alpes iniciou seu funcionamento em 1991 durante a gestão da Prefeita Luiza Erundina, atendendo desde então a demanda relacionada ao Ensino Fundamental. Apenas em seu primeiro ano de funcionamento a EMEF, em caráter excepcional, atendeu uma pequena demanda de Educação Infantil existente na região.

Figura1. Fonte: Google Earth – acessado em julho de 2016.

Durante aproximadamente 14 anos, a demanda de Ensino Fundamental foi atendida em turnos diurnos, na modalidade regular, e, devido ao crescimento do bairro e à necessidade de formação/escolarização dos jovens e adultos da região, houve o funcionamento de um turno no período noturno, na modalidade Suplência, para o Ensino Fundamental I e II.

Nos últimos 10 anos, em decorrência da diminuição da demanda para educação de jovens e adultos no bairro, a Suplência foi reorganizada em unidades polos e, desde então, a EMEF Jd. dos Alpes passou a funcionar em dois turnos diurnos, atendendo ao curso regular.

A EMEF Jd. dos Alpes está situada em uma região considerada como periferia no processo de urbanização da cidade de São Paulo, caracterizada pela segregação social das camadas populares de menor renda, pela autoconstrução das moradias, pela precariedade das condições de consumo coletivo e em grande parte, esquecida pelas políticas estatais.

Atualmente a unidade possui cerca de 600 crianças e adolescentes matriculados, organizados em 24 turmas e funciona, em dois turnos, compreendidos entre 7h e 18h30. No primeiro turno são atendidos todos os anos do Ciclo de Alfabetização e o 4º ano do Ciclo Interdisciplinar. No segundo turno são atendidos os alunos do 5º e 6º ano do Ciclo Interdisciplinar e todos os anos referentes ao Ciclo Autoral.

A equipe escolar possui pouco mais que sessenta servidores públicos entre equipe gestora, docentes e quadro de apoio. Muitos desses profissionais estão em exercício na unidade há mais de 10 anos e aproximadamente 25% possuem 'tempo de casa' entre 5 e 10 anos, o que caracteriza baixos índices de remoção e, por conseguinte, uma tendência maior à consolidação do Projeto Político Pedagógico (PPP). A escola conta ainda com serviços terceirizados de limpeza e alimentação.

A maior parte dos alunos reside nos bairros adjacentes à escola. Dada a topografia acidentada da região e a distância entre as casas e a escola, cerca de metade dos alunos fazem uso de transporte escolar, seja particular ou vinculado ao

Programa Vai e Volta oferecido pela SME/SP. Vale destacar que o referido programa atende cerca de 1/6 dos estudantes desta unidade e que o critério para tal atendimento se dá em função exclusivamente da distância entre residência e escola, necessariamente superior a 2 km, no ato da alocação da demanda.

Quase 2/3 das famílias, até o final de 2016, faziam uso do que era oferecido pelos programas sociais em termos de recursos e possibilidades, tais como Bolsa Família, Renda Mínima, Passe Livre e Vai e Volta. Além desse dado, havia um grande interesse pelos programas Leve-Leite, Uniforme Escolar e Kit Escolar. Parte desses programas ou foram cortados ou sofreram profundas restrições a partir de 2017, logo no início da gestão João Dória/Bruno Covas.

Foi nesse contexto que a pesquisa se realizou, o que foi facilitado pela significativa receptividade dispensada tanto por professores, quanto pela direção escolar. Esse fato se mostrou como fundamental para que tudo transcorresse com a plena normalidade e assim, os dados, informações e impressões pudessem retratar com a maior fidelidade possível a pesquisa e, conseqüentemente, as reflexões oriundas das entrevistas.

2 – INTERDISCIPLINARIDADE: VISÕES E VERSÕES

Pode-se dizer que as escolhas teóricas e metodológicas residem naquilo que mais reflete nossas experiências educacionais e mais que isso, em tudo aquilo que nos influenciou e continua a influenciar em nosso fazer cotidiano. As escolhas teóricas que fazemos no campo da pesquisa e da compreensão daquilo que somos e fazemos não se trata apenas de uma escolha de conveniência, ou de “modismos” impregnados no contexto escolar. As nossas escolhas representam o nosso pensar e o nosso fazer no mundo e exprime a mais íntima forma de descrever e olhar para as questões do trabalho no dia-a-dia ou da própria existência.

Assim, considera-se importante abrir um diálogo com os teóricos e teorias que após esses anos de magistério, é possível dizer com certa convicção, são aqueles que mais fazem sentido para o entendimento do nosso principal fazer: promover o ensino e aprendizagem nas escolas públicas com excelência.

O início dessa apresentação se objetiva para justificar essas escolhas e demonstrar o quanto podem ser promissoras a busca da compreensão do ensino e das relações de aprendizagem na escola pública municipal de São Paulo, em seu momento atual (2013-2016). Obviamente, que essa escola não se encontra isolada de todo o resto da sociedade ou dos outros rincões do país e também do mundo, porém ela guarda singularidades históricas, territoriais, sociais e políticas que a faz constituir sua própria identidade.

Para discutir a interdisciplinaridade, é importante lançar mão, principalmente, de seis autores/produções e de suas respectivas obras começando por André Chervel que, apresenta importante contribuição por tratar da História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa (1990), ele praticamente inaugura a discussão no campo, permitindo que seja realizada a interface com a temática da interdisciplinaridade por discutir a noção de disciplina escolar:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na História da educação, mas na História cultural. Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na

história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares (Chervel, 1990, p.184).

Outro teórico escolhido foi Milton Santos com sua obra “Por uma Geografia Nova – Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica”, (2008). O livro permite um aprofundamento no debate do papel da Geografia e suas possibilidades, principalmente em sua segunda parte, na qual trata sobre a questão de Uma Nova Interdisciplinaridade sobre a perspectiva da Geografia. Embora não aborde especificamente o ensino da Geografia na Educação Básica, traz importantes subsídios para discutir o objeto ao qual a Geografia se ocupa e principalmente, as possibilidades de um tratamento interdisciplinar:

Uma interdisciplinaridade que não leva em conta a multiplicidade de aspectos com os quais se apresenta aos nossos olhos, uma mesma realidade, poderia conduzir à construção teórica de uma totalidade cega e confusa, incapaz de permitir uma definição correta de suas partes, e isso agravaria, ainda mais, o problema de sua própria definição como realidade total (Santos, 2008, p.141).

No campo mais específico da interdisciplinaridade foi selecionada a obra de Ari Paulo Jantsch e Lucídio Bianchetti (2011), como referência principal dessa teoria. Esta obra se apresenta com grande potência não apenas pela densidade de seus textos, mas principalmente por imprimir uma análise teórica a luz da materialidade histórica. Esta abordagem corrobora significativamente a opção teórica metodológica adotada para análise deste trabalho. Segundo Jantsch e Bianchetti (2011, p.10): “A compreensão do processo de produção do conhecimento só poderá ser aprofundada à luz da própria materialidade histórica”.

No campo curricular e ciente da vasta produção e formas de definição que vijam historicamente, abranger-se-á a obra de Yvor F. Goodson - Currículo: Teoria e História (2002, p.83), como base de reflexão para o entendimento dessa reorganização curricular, segundo ele: “O currículo é confessada e manifestamente uma construção social”.

Nesta obra, encontram-se importantes contribuições que permitem refletir sobre a problemática dessa pesquisa. Dentre os pressupostos apresentados na obra, merece destaque inicial o fato da não neutralidade do currículo: “[...] por razões metodológicas não se pode tomar como certo que o conhecimento curricular seja neutro. Pelo contrário, buscam-se interesses sociais inseridos na própria forma de conhecimento”. (Apple⁵, 1979, p.17, apud Goodson, 2002, p.84).

Ainda dentre os pressupostos, teceu-se a ideia que o prescrito em termos curriculares, nesse caso a reorganização efetivada no município, não seria

⁵ Apple, 1979, p.17 - citado por Goodson in “A forma curricular: notas para uma teoria do currículo”, p.84.

necessariamente o apreendido e, por outro lado, o que se planeja não é necessariamente o que acontece:

[...] o enfoque sobre os conflitos dentro do currículo responde a esta internalização da diferenciação social. Em síntese, para se entender plenamente o processo de escolarização, deve-se observar o currículo por dentro. Parte do complexo quebra-cabeça da escolarização deve ser decifrada através da apreensão do processo interno de estabilidade e mudança no currículo (Goodson, 2002, p.98).

Por fim, outro autor que tem mobilizado o pensamento de forma importante nessa pesquisa é Henri Lefebvre (1975) - Lógica Formal/Lógica Dialética. Segundo o qual (p.171): “Damos o nome de dialética ao movimento mais elevado da razão, no qual essas aparências separadas passam umas nas outras... e se superam”. Uma obra que expõe de maneira fundamental o antagonismo que existe entre o pensamento formal e o dialético, sendo o primeiro estruturado segundo a premissa de que os fenômenos são estáticos, ou seja, sem contradição. Já o segundo, é necessariamente o oposto, em outras palavras, os fenômenos estão em constante movimento causados por elementos contraditórios e coexistindo numa totalidade estruturada:

Se o real está em movimento, então que o nosso pensamento também se ponha em movimento e seja pensamento desse movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição (Lefebvre, 1975, p.174).

No que se refere à reforma curricular, o texto oficial encontra-se no documento Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria – produzido pela SME/SP, Diretoria de Orientação Técnico-pedagógica. A produção que é parte fundamental do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal – Mais Educação São Paulo, aponta, segundo a proposta, para a promoção da qualidade social da educação. Essa produção, a partir de 2013, torna-se a principal referência teórica e metodológica para as UE(s) do Município de São Paulo. A apresentação do quadro seguinte objetiva-se pela possibilidade de uma análise comparativa das grades curriculares do período anterior à reforma de 2013 e posterior a ela:

Quadro 1

LEIS FEDERAIS NºS 9.394/96 E 11.774/06 E RESOLUÇÃO CNE/CEB 04/10																
BASE N A C I O N A L COMUM		Áreas de	Componentes	Duração	Horas-aula semanais											
					Ciclo I					Ciclo II						
					Suaos 9anos		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	4º
	Conhecimento	Curriculares	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	6	5	5	5	5	5		
				1/1*	1/1*	1/1*	1/1*	1/1*	1/1*	2	2	2	2	2		
	Linguagens	Arte	1/2*	1/2*	1/2*	1/2*	1/2*	1/2*	3	3	3	3	3			
			6	6	6	6	6	6	5	5	5	5	5			
	Matemática	Matemática	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4			
			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4			
			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
	Ciências Humanas	Geografia	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3		
			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
Total da Base Nacional Comum			26	26	26	26	26	26	26	26	26	26				
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
		**Língua Espanhola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Total da Parte Diversificada			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
Total da Carga Horária			28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28		
Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		

*Aulas com Professor especialista, dentro do horário de funcionamento do turno

** Língua Espanhola – oferta optativa a partir do 6º ano

*Aulas com Professores especialistas, dentro do horário de funcionamento do turno
** Língua Espanhola – oferta optativa a partir do 6º ano

Ciclos I e II

LEI FEDERAL Nº 9.394 – Artigo 34												
Enriquecimento Curricular		Duração	Ciclo I					Ciclo II				
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Sala de Leitura	Informática Educativa	8 anos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		9 anos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	

Matriz curricular – Ensino Fundamental –regular com dois turnos diurnos vigente em 2012 - ANEXO I PORTARIA Nº 6.767, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2012.

Quadro 2

MATRIZ CURRICULAR												
LEIS FEDERAIS Nºs 9.394/96 E 11.774/06 E RESOLUÇÕES CNE Nº 04/10 e Nº 07/10												
BASE	Áreas de	Componentes	Horas-aula semanais									
			Alfabetização					Interdisciplinar				
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
N	Conhecimento	Curriculares										
A	Linguagens	Língua Portuguesa	7	7	7	7	7	5	5	5	5	5
C		Arte	1*	1*	1*	1*	1*	2	2	2	2	2
I		Ed. Física	2*	2*	2*	2*	2*	3	3	3	3	3
O												
N	Matemática	Matemática	7	7	7	7	7	5	5	5	5	5
A	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
COMUM	Ciências Humanas	Geografia	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4
		História	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3
			3	3	3	3	3	3	4	4	4	3
Total da Base Nacional Comum			26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	Língua Inglesa	2*	2*	2*	2*	2*	2	2	2	2	2
		#Língua Espanhola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total da Parte Diversificada			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total da Carga Horária			28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
* aulas com o Professor especialista, dentro do horário de funcionamento do turno												
#Língua Espanhola - oferta optativa a partir do 6º ano												

*Aulas com o Professor especialista, dentro do horário de funcionamento do turno
**Língua Espanhola - oferta optativa a partir do 6º ano

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR – LEI FEDERAL Nº 9.394 – Artigo 34																
			Ciclo I													
			Alfabetização		4º		5º		6º		7º		8º		9º	
Sala de Leitura	Laboratório de Informática Educativa	8 anos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		9 anos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		TOTAL	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

DOCÊNCIA COMPARTILHADA – DECRETO Nº 54.452/13												
		Ciclo I										
		Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial				
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
Projetos		-	-	-	1#	2#	4*	-	-	-	-	-
Língua Inglesa		2	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-
TOTAL		2	2	2	3	4	4	-	-	-	-	-
# Nº de aulas de orientação de projetos de acordo com o § 3º do art. 7º da Portaria nº 5.930/13												
# Nº de aulas estabelecidas de acordo com o inciso II do art. 8º da Portaria nº 5.930/13												

Nº de aulas de orientação de projetos de acordo com o § 3º do art. 7º da Portaria nº 5.930/13
* Nº de aulas estabelecidas de acordo com o inciso II do art. 8º da Portaria nº 5.930/13

Matriz curricular – Ensino Fundamental –regular com dois turnos diurnos vigente em 2015 - ANEXO I DA PORTARIA Nº 6.571, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2014.

O propósito basilar deste quadro é o de mostrar como era o funcionamento, a organização e a distribuição das aulas em cada componente curricular até 2012 e, como ficou nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de São Paulo com a proposta estabelecida por Haddad. Para tanto considera-se, segundo Goodson (2002, p.109), que:

[...] o preâmbulo de qualquer estudo desse tipo consiste em analisar a construção social do currículo. O estudo social construcionista tem a intrínseca vantagem de possibilitar insights nas conjecturas e interesses envolvidos na elaboração do currículo; se aprofundássemos o nosso entendimento sobre a forma como são analisados alguns dos parâmetros referentes à prática, nós facilitaríamos os estudos subsequentes sobre a relação entre construção pré-ativa e realização interativa.

Para esta análise, é importante dar ênfase às mudanças que foram implantadas e colocadas em prática imediatamente em todas as escolas da rede, sobretudo, onde se previa a entrada da Docência Compartilhada.

A introdução da Docência Compartilhada deve ser destacada, pois é uma das ações inéditas que essa reforma traz. Inclusive, todas as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal devem ter a incumbência de se adaptar a essa nova organização, bem como, promover as mudanças necessárias no seu quadro curricular tendo em vista que, ao invés de um, são dois professores atuando juntos na sala de aula com os alunos.

Assim, é importante reconhecer que os textos e discursos oficiais são fontes documentais significativas para uma análise da política educacional vigente e da prática docente, mesmo sabedores de que há poucos indícios sobre a prática de ensino dos educadores no uso dessas fontes. Chervel, em entrevista realizada em Paris no dia 16 de dezembro de 2011, sobre os textos oficiais confirma que:

Primeiramente, são fontes documentais mais fáceis de localizar, isto nos permite dar um quadro geral. Mas, evidentemente, se a gente fica apenas com os textos/discursos oficiais, pode-se ter uma imagem equivocada do que se ensinava àquela época. Eles indicam o que seria preciso fazer, mas não dizem o que foi feito realmente. Graças aos textos oficiais, pode-se penetrar, apesar de todas as ressalvas, nas problemáticas das aulas [...] (ABAif, 2015, p.127).

Chervel (1990, p.177), ao tratar da História das disciplinas escolares, discorre sobre a definição de disciplina escolar, o que para essa pesquisa é significativo, tendo em vista que para a compreensão da interdisciplinaridade é imperativo desmistificar a visão de disciplina. Ele diz:

Demasiados vagas ou demasiado restritas, as definições que dela são dadas de fato não estão de acordo a não ser sobre a necessidade de encobrir o uso banal do termo, o qual não é distinguido seus “sinônimos”, como “matérias” ou “conteúdos” de ensino. A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final.

O termo disciplina, no sentido de ser aquilo que se ensina, aparece para preencher uma lacuna lexicológica, pois há a necessidade de um termo mais genérico, segundo Chervel (1990, p.179), a partir do século XX:

Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo disciplinar, e se propaga primeiro como um sinônimo de ginástica intelectual, novo conceito recentemente introduzido no debate.

Portanto, a gênese contemporânea da disciplina está ligada ao fato de que: “Uma ‘disciplina’, é igualmente para nós, em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”. (Chervel, 1990, p.180). O que deixa axiomática a distância da versão de que a gênese da disciplina é a fragmentação do conhecimento. As versões atribuídas para o termo disciplina na História da educação são diversas, mas Chervel (1990, p.192), contribui, indubitavelmente, quando coloca que:

Ao lado de instruir, educar, lecionar (apprendre), é o verbo ensinar (enseigner) que o uso reteve como o correspondente exato do termo disciplina. Ensinar (enseigner), é etimologicamente, “fazer conhecer pelos sinais”. É fazer com que a disciplina se transforme, no ato pedagógico, em um conjunto significativo que terá como valor representá-la, e por função torná-la assimilável.

Ao falar da transformação da disciplina em um “conjunto significativo”, através do ato pedagógico, acrescenta-se mais um fator importante para distanciar a culpabilização imposta às disciplinas sobre a fragmentação do conhecimento. É possível também frisar que não é verdadeira a denúncia de muitos educadores de que as disciplinas são imutáveis e ditam o conteúdo dentro das escolas, pois, de acordo com Chervel (1990, p.199): “Nessas diversas evoluções, é a transformação do público escolar que obrigou a disciplina a se adaptar”.

No que se refere aos docentes, considera-se importante evidenciar na pesquisa de Chervel (1990, p.191), o destaque que ele faz sobre a realidade dos sistemas educacionais:

A realidade de nossos sistemas educacionais não coloca os docentes, a não ser excepcionalmente, em contato direto com o problema das relações entre finalidades e ensinamentos. A função maior da “formação dos mestres” é a de lhes entregar as disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais funcionarão sem incidentes e sem surpresas por menos que eles respeitem o seu “modo de usar”.

Sobre a discussão e análise do sistema escolar, Chervel (1990, p.184), ao falar sobre o interesse particular que as disciplinas requerem, pois, segundo ele, elas são “criações espontâneas e originais do sistema escolar”, indicando a existência de um poder criativo que a escola possui diante da sociedade:

E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

Assim, dentro dessa busca da compreensão do ensino e das relações de aprendizagem na escola pública municipal de São Paulo, em seu momento atual (2016), é de suma importância promover um diálogo entre os autores/teóricos e suas teorias sobre as questões do conhecimento, da dialética, do currículo, da interdisciplinaridade e da Geografia, como foi descrito inicialmente nessa seção.

Quanto ao conhecimento, Lefebvre(1975, p.184) diz que o senso comum admite a separação dos objetos / fenômenos, porém, segundo ele, esse é só um aspecto, uma “aparência que se torna um erro quando mantida”, pois: “Conhecer um objeto ou um fenômeno é justamente não considerá-lo como sendo isolado, não deixá-lo *passivamente* no *hic et nunc*, no aqui e no agora. É investigar suas relações, suas causas”.

Ao recorrer à Goodson (2002, p.101), sobre a questão do conhecimento, ele aponta a dificuldade de investigar a “relação entre o eu e o conhecimento”, mas, pensa ser importante pronunciar que: “[...] o conhecimento não é um processo de pesquisa desapaixonada. É, sim, um empreendimento social e politicamente fundamentado, e faríamos bem se o lembrássemos”.

Na relação do conhecimento e a passividade, Goodson (2002, p.87) contribui de forma expressiva ao dizer sobre o aparecimento, para as classes inferiores, de algo que chamou de “barganha diabólica”:

Surgiu uma barganha diabólica: as classes inferiores aprendiam mecanicamente “fatos” específicos e contextualizados, mas a capacidade de generalização através dos contextos não lhes era proporcionada ou estimulada. Então, o conhecimento descontextualizado era para outros. Para as classes inferiores, ele se tornava uma forma estranha e inatingível de conhecimento. Com o tempo, também este conhecimento provocava neles a passividade. Em contrapartida, as classes superiores podiam incorporar suas percepções, intuições, informações e conhecimento em sistemas coerentes de pensamento e de interferência.

Por conseguinte, Santos (2008, p.133), possibilita uma reflexão consistente sobre a influência da questão comercial nos objetivos pedagógicos. É o que ele chama de “interdisciplinaridade mercantil”, que se pode observar na seguinte afirmação:

Mas houve também em certo número de universidades norte-americanas ou que seguem seu modelo uma nítida preocupação de ordem comercial que se sobrepõe aos objetivos pedagógicos. Os chamados cursos interdisciplinares passaram a ser uma fórmula para aumentar a rentabilidade do negócio, permitindo fazer sentar numa mesma sala um grande número de estudantes sob a condução de um só professor. Assim a receita sobe sem que a despesa aumente. Uma interdisciplinaridade mercantil, ao invés de fazer progredir a ciência, contribui para a sua regressão.

Ao considerar, nessa pesquisa de Doutorado, o quão importante deve ser o compromisso das escolas e dos educadores com relação aos objetivos pedagógicos para a formação do “homem inteiro”, recorre-se à Pontuschka (2009, p.149) quando afirma que:

As escolas e os professores que trabalham com o conhecimento e com sua transformação em sala de aula têm um compromisso com a formação do “homem inteiro”, e, para isso, formas alternativas e criativas de ação pedagógica necessitam ser buscadas. Dentre elas, destacam-se as práticas interdisciplinares.

Mas, as dificuldades encontradas na busca por uma “interdisciplinaridade válida”, remetem a um trecho de Santos (2008, p.138) quando revela que:

O desenvolvimento que tomaram as diferentes ciências particulares ampliou assim a tarefa da busca de uma interdisciplinaridade válida e mesmo gerou um certo temor de enfrentar essa tarefa, portanto, tão necessária.

Ele também alerta, no trecho a seguir, quanto aos cuidados de não chegarmos à uma “interdisciplinaridade coxa”, pois corre-se o perigo de:

[...] chegar ao resultado oposto ao desejado porque, ao invés de alcançar uma interdisciplinaridade suscetível de compreender os diversos aspectos de um mesmo objeto, chegaríamos a uma interdisciplinaridade coxa, uma especialização com todos os perigos da analogia do tipo mecânico (Santos, 2008, p.139).

Entretanto, Jantsch e Bianchetti (1993, p.27), apresentam outro alerta, o que eles chamam de advertência. A contribuição desses autores é marcante, pois, de acordo com as entrevistas realizadas nessa pesquisa de Doutorado, muitos educadores acreditam que fazer interdisciplinaridade e projetos educacionais dentro da escola é um ato da vontade, aliás, basta ter boa vontade, basta ter “afinidades”, “gostar dos colegas”. Assim, dizem que: “A nossa advertência, porém, é enfática: a epistemologia da interdisciplinaridade não tem seu eixo na vontade”.

Destaca-se, nessa discussão sobre a interdisciplinaridade, uma necessária contribuição de Lefebvre (1975, p.198), quando coloca sobre “o devir do mundo em sua totalidade”, segundo ele:

[...] a causa de um fenômeno qualquer só pode ser o devir do mundo em sua totalidade. Estudar um fato, querer conhecê-lo é - depois de o ter discernido, isto é, isolado pelo menos parcialmente - restituí-lo num conjunto de relações, que se estende paulatinamente a todo o universo.

No que se refere à dialética, Lefebvre (1975, p.188), ao falar sobre dois aspectos da questão do conhecimento, “a experiência, o sensível, o imediato” e a “abstração, a forma, o raciocínio”, diz como a razão dialética atua para a superação desses aspectos, afirmando que:

A razão dialética supera esses dois aspectos do problema do conhecimento: por um lado, a experiência, o sensível, o imediato; por outro, a abstração, a forma, o raciocínio. As duas “soluções” para o “problema” do conhecimento separavam unilateralmente um elemento do “problema”, que se tornava problema precisamente por causa dessa separação. Postos cada um em seu lugar, são relativamente verdadeiros e relativamente falsos: verdadeiros naquilo que viram e falsos naquilo que separaram e negaram.

Quanto à Geografia, pode-se enfatizar, a vasta e significativa contribuição do método dialético, pois:

[...] método dialético traz para a Geografia a oportunidade de recuperar o debate, a crítica, a investigação, dando menos ênfase à descrição e a memorização. Com essa abordagem dialética, a Geografia vem recuperando dinamicidade e vida. A incorporação da dialética como método tem permitido que a Geografia recupere a visão do todo e supere alguns de seus dualismos: Geografia Física e Geografia Humana, Geografia Geral e Geografia Regional. (SME/DOT, 1992, p.10).

E, para a compreensão da Geografia diante da abordagem dialética, o educador tem uma ação importante, pois, de acordo com o trecho:

O educador deve ter a habilidade de analisar o espaço geográfico para que possa criar situações no decorrer do processo educativo que permita aos alunos realizarem tarefas de entenderem a Geografia como ciência que investiga o espaço, considerando-o como pelo próprio movimento da sociedade e das relações desta com a natureza. (SME/DOT, 1992, p.16).

Portanto, após “dialogar” com estes autores/teóricos, é possível dizer que fica evidente que para compor um trabalho, um projeto interdisciplinar, se pressupõe as disciplinas. A interdisciplinaridade se faz com as disciplinas, o que poderíamos chamar de “Inter**com**disciplinaridade”, que é o mesmo que se fazer uma inter com disciplinaridade, recorrer ao uso desta expressão em uma tentativa de explicar o que ocorre realmente nas escolas. É tempo de sair do binômio: conceito de interdisciplinaridade e importância da interdisciplinaridade.

Finalizando essas visões e versões, coloca-se como ideia principal de que a interdisciplinaridade só faz sentido quando da defesa da própria ideia de disciplina. Uma maneira de mostrar que o fato de existir disciplina não é necessariamente um equívoco e logo dizer que as disciplinas causam a fragmentação do conhecimento é um desacerto.

3- O OLHAR DOCENTE DIANTE DA REFORMA

A Pesquisa Qualitativa é um tipo de pesquisa realizada para aferir aspectos qualitativos de alguma questão e seu raciocínio se baseia principalmente na percepção, na atitude, na motivação e na concepção ao significado que as pessoas dão às coisas e à vida. Permite ter a visão ampla de um cenário e possibilita o aprofundamento no mundo dos significados, a reflexão do pesquisador como parte do processo de conhecimento, concepções, interpretações, sentimentos e histórias de vida.

As palavras proferidas pelo entrevistado e o entrevistador, neste trabalho, são transcritas de maneira fidedigna e, portanto, pode haver muitas marcas de oralidade, que são características do discurso direto, da subjetividade e a mescla da linguagem formal e informal. Quando você dá a opção às pessoas para falarem o que desejam a respeito de algo, é provável que consiga novas respostas e novas respostas significam ampliação de conhecimentos.

A escolha de uma Pesquisa Qualitativa advém da opção e do crédito significativo dos Relatos Oraís colhidos nas entrevistas realizadas, e que estão descritas nesta tese, pois eles dão sentido Sociológico, Psicológico, Pedagógico, Histórico e Antropológico para a práxis humana. E, para justificar a importância metodológica dos relatos orais neste trabalho, consideramos destacar a obra de dois autores de relevância teórica que fundamentam a forma de fazer as entrevistas apresentadas nesta pesquisa. São eles: Paul Thompson e Ecléa Bosi.

Thompson (2002) apresenta em seu livro "A Voz do Passado - História Oral", no capítulo "Entrevista", como a fonte oral pode ser utilizada juntamente com as fontes tradicionais da História na construção de uma memória mais democrática do passado. Desmistifica a História e mostra que o uso de entrevistas como fonte por historiadores é antigo e perfeitamente compatível com os padrões acadêmicos.

Ainda de acordo com Thompson (2002, p.261): "[...] conseguir ir além das generalizações estereotipadas ou evasivas e chegar a lembranças detalhadas é uma das habilidades, e das oportunidades, básicas do trabalho de História oral".

Mas, ele alerta dizendo sobre o significado de uma entrevista e também quanto à postura do entrevistador:

Uma entrevista não é um diálogo, ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo algum gesto de apoio. [...] sempre que possível evite interromper uma narrativa (p.263/271).

Thompson (2002, p.257-262) descreve metodicamente e com precisão teórica, como ser bem-sucedido ao entrevistar e descreve os diferentes estilos de entrevista. Salienta também a importância da elaboração das questões:

[...] antes das entrevistas haja uma preparação particularmente cuidadosa da forma das perguntas. [...] ter um modelo básico em sua mente, de modo a que você possa passar com naturalidade de uma pergunta para outra.

E, para a realização das entrevistas foram observadas as qualidades essenciais ao entrevistador, que segundo Thompson (2002, p.254):

Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo disposição para ficar calado e escutar.

É importante também destacar, na análise das entrevistas, o que Thompson (2002, p.255) exemplifica em seu texto quanto à existência de dados ou publicações sobre decisões políticas:

[...] será possível situar exatamente dentro dos acontecimentos a participação do informante, identificando até que ponto sua experiência e observações são diretas, quais recordações são de segunda mão, e reconhecer as falhas de memória entre eventos semelhantes em momentos diversos [...].

Bosi, em seu livro "Memória e Sociedade - Lembranças de Velhos"(1979), reconhecido como importante obra da Psicologia Social e das Ciências Humanas é uma referência, pois trata sobre a Memória Social, a memória e suas relações com a vida dos Imigrantes e Operários da cidade de São Paulo, elaborado a partir de depoimentos de pessoas idosas, de "lembranças de velhos". Esta obra é

considerada uma fonte preciosa de ensinamentos sobre o mundo do trabalho no Brasil. Segundo Bosi, (1994, p.459) “O que me chama a atenção é o modo pelo qual o sujeito vai misturando na sua narrativa memorialista a marcação pessoal dos fatos com a estilização de pessoas e situações e, aqui e ali, a crítica da própria ideologia”.

Bosi propõe, em sua obra, uma investigação subjetiva em relação aos processos de memória e lembrança das pessoas entrevistadas e também, faz reflexões sobre a degradação do homem pelo trabalho dentro da lógica do capital. Ela usa como base teórica Henri Bergson e Maurice Halbwachs e mostra como eles entendem a percepção e o movimento de guardar e rememorar. Destaca que o corpo e nossos sentidos, assim como as ideologias, são necessários para a percepção do mundo, e formação de opiniões e reações: "Na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças" (Bergson – 1959 apud Bosi, p.45).

Assim, tão importante nesta pesquisa, a questão da memória é assim descrita por Bosi (1979, p.9):

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, interfere no processo atual das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência; a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

É neste vai e vem dialético que situamos nossa forma de pensar, expressar nossas impressões e as conclusões de tudo que fora percebido ao longo das entrevistas para posterior análise, o que, de alguma maneira, remete às considerações de Thompson (2002, p.44) ao afirmar que:

A História Oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar a dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão - entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a

determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história.

Assim, finalizamos essa sintética, porém importante reflexão de como nossos pensamentos foram movidos e reconstruídos a cada nova entrevista e a cada nova forma de olhar para dentro e para fora da escola pública.

3.1 - Análise das entrevistas

As entrevistas ocorridas ao longo do ano de 2016 revelaram-se importantes por permitir, que a partir delas, adentrássemos num universo nem sempre visível da escola pública que é necessariamente a sala de aula. A sala de aula enquanto espaço consagrado do fazer docente e das aprendizagens nos parece um local de difícil acesso, essa percepção nos leva a afirmar que é nesse espaço que o professor encontra “segurança” para praticar seu ofício e por consequência seu local “sagrado”, no qual os discursos e os conhecimentos podem se transformar em práticas.

Nossa opção foi seguir um roteiro semiestruturado de perguntas e questionamentos para compreender o cotidiano escolar através do olhar desses profissionais com ênfase nos seguintes aspectos: a visão da reforma curricular/administrativa ocorrida a partir de 2013; o trabalho com a interdisciplinaridade e Geografia, por fim a formação docente/experiência.

Os professores participantes desta pesquisa são tratados com uma designação para que seja possível identificá-los, no caso, por nomes fictícios:

Professora Ester: aposentada como professora do Ensino Fundamental I no magistério municipal de São Paulo desde 2015. Leciona no Ensino Fundamental II, Geografia, desde 1997. É graduada em Geografia pela PUC São Paulo.

Professor Nelson: atua na educação municipal de São Paulo desde 2010, leciona Geografia no Ensino Fundamental II. Graduado em Geografia pela UNESP – Presidente Prudente. Possui dois cargos públicos, sendo um na rede estadual de São Paulo, desde 2008 e outro, na educação municipal. Está afastado da rede estadual, desde 2015, para fazer Mestrado.

Professora Lúcia: atua na educação municipal de São Paulo há 9 anos. Lecionou Geografia durante 3 anos no Ensino Fundamental II. Graduada em Estudos Sociais pela FIEO – Osasco. Lecionou na rede estadual de São Paulo por 21 anos, exonerou-se em 2016 e atualmente está com cargo de gestão como assistente de diretor, na rede municipal de São Paulo.

Professora Silvia: atua na educação municipal de São Paulo há 15 anos. Leciona no Ensino Fundamental I, alfabetização, e atua também como professora da Docência Compartilhada. Graduada em Pedagogia. Está há 13 anos nesta escola.

Diretora Diana: atua na educação municipal de São Paulo desde 1999. Lecionou Matemática no Ensino Fundamental II. Possui licenciatura curta em Ciências, e plena em Matemática. Mestrado em educação Matemática na linha da pesquisa em etnomatemática. Dois anos de experiência (2003 e 2004) trabalhando na coordenação de educação de Perus, na gestão da prefeita Marta Suplicy. Atualmente está com cargo de gestão, como diretora da escola.

É importante ressaltar que, para a análise dos relatos dos professores citados, todos significativos e pertinentes, foram consideradas e descritas as falas que revelam tanto as reflexões como os aspectos marcantes da prática cotidiana desses educadores e, na sequência, a citação de trechos da obra de pensadores, autores notáveis, que ajudam no aprofundamento das questões propostas e na fundamentação teórica desta pesquisa, criando um movimento entre prática e teoria, reflexão e ação, reafirmando Paulo Freire em sua obra, *Pedagogia do Oprimido* (1975, p.121), quando afirma que:

[...] se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer tem de ter uma teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, à palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo.

3.1.1 - A formação docente/experiência

O relato da professora Ester, sobre a sua formação docente, revela as suas dúvidas quanto à escolha do seu curso superior. Quando questionada sobre o que a motivou estudar Geografia, sendo que já tinha o Magistério para lecionar no nível I, ela confirma gostar da educação e fala que “caiu” na Geografia:

*Sim já possuía uma formação, mas aí pensei: vou fazer uma faculdade, eu queria na área de educação. Mas eu comecei com Serviço Social na PUC também. Então eu fiz um ano de Serviço Social. Mas sei lá eu não gostei. **Mas cheguei à conclusão que não ia dar certo, pois gostava da educação**, fui fazer História, e meio que **caí na Geografia**, me diziam para fazer Geografia, pois era uma área que faltava muito professor (Ester, p.174).*

É fato, também, que após decidir o curso, a professora ressalta as dificuldades que enfrentou em dar continuidade, como podemos refletir em suas palavras:

*Tinha coisa que eu tinha dificuldade. Eu dava aulas praticamente o dia todo, na prefeitura de São Paulo e na prefeitura de Osasco e com crianças [...] **foi muito penoso o curso**. Não foi tranquilo para fazer. Então vejo que muitas coisas **eu tenho falhas** por conta de não ter podido aprofundar, por não ter podido estudar melhor [...] (Ester, p.175).*

O trecho descrito é bastante revelador do quanto foi "penoso" a realização do curso de Geografia, mas quando questionada sobre a sua participação em atividades de campo, do referido curso, a professora Ester (p.175) relata que:

*[...] eu conseguia participar nos de final de semana, viagens, algumas que era possível fazer. Lá na época não tinha laboratórios, então nós ficávamos mesmo era fazendo pesquisa de campo. Foi um curso muito bom de aprendizagem. Eu tive aulas com o Douglas Santos na época [...] então foram experiências boas. **Vejo que algumas coisas ficaram com lacunas na formação**.*

Entretanto, apesar de conseguir participar das atividades propostas pelo curso de Geografia, pode-se perceber pelo relato, o quanto está presente em seu discurso o sentimento de que ficaram lacunas na sua formação, que poderia ter

aprofundado mais. Esta situação é da maioria dos estudantes nos cursos de licenciatura, à noite.

Quanto à experiência docente, essa professora relata:

*[...] dou aulas de Geografia desde 1997, efetiva. Já tenho um tempinho de rede nesse cargo. Eu acumulava dois cargos na prefeitura mesmo. **Aí me aposentei do nível I no ano passado.** Eu comecei trabalhando na Freguesia do Ó em 1997. Aqui nessa escola eu vim em 2001, e desde então não saí mais (Ester, p.174/176).*

Na passagem, a professora relata o seu extenso tempo de experiência docente, sendo que já está até aposentada em um cargo, e sugere algo que Goodson (1990, p.68) diz: “[...] o aspecto pessoal apresenta-se irrevogavelmente associado à prática. É como se o professor fosse a sua própria prática”.

Significativo também é o tempo de exercício no mesmo local, o que é um aspecto expressivo que pode até mesmo sugerir um sentimento maior de pertencimento e corresponsabilidade com a equipe da escola.

Já o professor Nelson (p.188-189), ao relatar sobre a sua formação acadêmica, detalha significativamente seu percurso até chegar no curso de Geografia, como podemos verificar:

*Quando a gente é jovem, nunca imagina direito ou imagina várias coisas ao mesmo tempo. Eu prestei durante muito tempo Cinema e no último ano, cansado de vestibular, vou arriscar História na USP, só que eu tenho um amigo, lá em Prudente, fazendo Geografia e eu gosto da área de humanas. **Eu marquei Geografia e não é que o raio caiu em Prudente, fui construir uma história própria lá em Prudente,** mas é isso, não foi uma opção literal. Claro que pesam coisas, tipo **professores que eu tive, ajudaram muito nessa decisão,** depois quando eu entrei no curso de Geografia as coisas foram se encaixando bem [...]*

Sobre o trecho mencionado, é importante observar que o professor coloca em seu discurso episódios e situações de vida muito significativas relatando-as de forma bem-humorada que foram, segundo ele, decisivas para dar sentido para a sua escolha pelo curso de Geografia. O que também demonstra, de outra maneira, a sua dificuldade em escolher o seu curso de licenciatura. Entretanto a forma que esse professor chegou ao curso de Geografia e as experiências de vida relatadas

remetem a um trecho de Goodson (1990, p.72), quando afirma que: “O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”.

Na passagem a seguir, um fato chama a atenção no relato do professor quando ele se refere ao que lhe impulsionou no curso de Geografia:

*[...] tem **um impulsionador que atrai as pessoas** e depois até você se encantar pela própria área. No meu caso por exemplo eu pesquisava uma coisa que para Geografia é bastante complicada de se falar, eu estava trabalhando com o sistema penitenciário da região, então às vezes buscava materiais de sociologia. Quando eu saí da universidade eu pensei em pesquisa. A primeira coisa que eu fiz foi ir para o NEV-USP que era o Núcleo de Estudo da Violência. Na verdade, **a docência ela foi acontecendo também**. Mesmo na área de educação foi bom até certo momento você ir se encontrando, ir achando ali o caminho, não necessariamente por uma via do eu quero isso para minha vida. (Nelson, p.189-190)*

Quando perguntado sobre ao que se dedica atualmente, ele afirma que: “Só à docência” (Nelson, p. 190).

De fato, os passos dados por esse professor na construção de sua carreira, demonstram uma versatilidade, pelo menos aparente, para compreender o ser humano, ler o mundo que o cerca e estabelecer relações importantes com as experiências do passado e a sua ação docente no presente, uma atitude que remete a pensar sobre um trecho de Pegg Sikes⁶ (1985), um etnólogo, que diz:

Comecei a reflectir que, para mim, as pessoas que cantavam as canções eram mais importantes do que as próprias canções. A canção é apenas uma pequena parte da vida do cantor e a vida foi sempre algo de fascinante (Sikes, 1985, apud Goodson, 1990, p.66).

Ainda sobre a questão da sua formação, o professor destaca que está afastado pela licença sem vencimentos, artigo 202 da legislação da rede estadual de educação, para dar continuidade ao seu estudo: “Atualmente na verdade eu estou

⁶ SIKES, Pegg; MEASOR, L. e WOODS, P. 1985. Teachers Careers. London: The Falmer Press.

afastado do Estado, pedi aquela 202 para ir poder fazer o Mestrado, que eu iniciei ano passado” (Nelson, p. 188).

Esse fato reforça a ideia de que ele é um professor muito interessado e pesquisador das questões da educação e confirma o seu interesse pela carreira do Magistério através do Mestrado.

A professora Lúcia (p.213), diferentemente dos casos anteriores, apresenta uma experiência na sala de aula, como também, em outros cargos dentro da escola. Ela expõe o seguinte:

Meu nome é Lucia. Na Prefeitura eu trabalho faz nove anos. Destes nove anos, eu fiquei uns três em sala de aula, e depois fui para a coordenação e depois fui para a sala de informática e trabalhei quatro anos na sala de informática e agora na gestão, três anos. Então eu tenho participado do que é possível na prefeitura para ficar perto da Geografia por que, sinto falta da vivência da Geografia. Mas eu tenho uma experiência no Estado de 21 anos.

Quando perguntada sobre a sua opção pela carreira docente ela relata:

*Eu fiz o Magistério quando eu tinha 19 anos, eu não tinha a pretensão de lecionar. **Na verdade, a minha avó**, nestas conversas, ela trabalhava como professora e ela trazia essas experiências da pessoa com quem ela trabalhava. **E ela falava que para a mulher trabalhar como professora é gratificante e ainda você tem um tempo disponível, trabalha meio período.** Aí, fui fazer o Magistério, na época era profissionalizante. Gostei, mas não pensava em atuar. Trabalhava com o comércio e uma vez, passando por perto da delegacia de ensino de Osasco, tinha lá um edital chamando as pessoas para quem tivesse cursando ou concluindo para poder dar aula. Eu falei, bom, vamos ver como é? E foi o meu primeiro ano de faculdade, inclusive, e gostei e nunca mais saí da sala de aula (Lúcia, p.213-214).*

E perguntada se eram aulas de Geografia, ela responde: *“Então, eram de Geografia. Já eram de Geografia” (Lúcia, p.214).*

É significativo e revelador o discurso da professora quando revela sobre porque escolheu Geografia:

*Eu acabei fazendo a Geografia porque **no magistério eu tinha uma professora de Geografia que eu gostava muito das aulas dela.** E ela sempre falava, Lucia, eu acho que você ia se dar muito bem com a Geografia, seria uma ótima professora de Geografia. E eu fiquei*

*com isso. É uma coisa que eu me identifico. **Eu me encantava com as aulas dela.** E aí fui fazer. Prestei o vestibular, mas sem a expectativa de passa (Lúcia, p.214).*

O que chama atenção no relato são os motivos para a decisão dessa professora pela Geografia. Relata que foi a identificação dela com uma professora de Geografia do curso Magistério, "*Eu me encantava com as aulas dela*" (Lúcia, p.213). Tal situação descrita sugere que os critérios que a professora usou para a escolha da Geografia como seu curso superior, tem base na influência de fatores pessoais e emocionais. Quanto a esse aspecto Goodson (1990, p.72) confirma:

Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno. [...] tais pessoas fornecem um "modelo funcional" e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso (especialização em termos de matéria de ensino).

Os passos iniciais dados por essa professora na construção de sua carreira, aparentemente, não demonstram uma ordenação e planejamento. No entanto, por outro lado, faz-se necessário chamar atenção para algo que Clandinin e Connely falam sobre a dimensão pessoal: "Juntar a dimensão pessoal a esta formulação é uma atitude desejável pelo facto de construir uma alusão à importância das perspectivas biográficas" (Clandinin e Connely, apud Goodson, 1990, p.68)

A professora Silvia (p.231), embora não detalhe sua passagem pela licenciatura, relata a sua formação superior em Pedagogia e também como entrou na educação municipal de São Paulo, como se verifica no trecho:

*Então, meu nome é Silvia, eu **me formei na Pedagogia em 2000** e eu tenho, aqui nesta escola especificamente, 13 anos e na rede 15, porque eu tive um cargo de adjunto antes. Então eu entrei em 2002, vou completar 15 anos de Prefeitura.*

A passagem a seguir do relato, refere-se ao seu ingresso na carreira docente:

[...] ingressei, no Parque das flores com uma vaga precária como adjunto. No ano seguinte, em 2003, eu fui para o Jardim Campestre

fiquei com cargo de adjunto lá. Quando ingressei titular, em setembro de 2003, eu ingressei novamente vaga precária no Parque das flores, trabalhei com EJA, e em 2004, eu vim para cá já com a vaga definitiva e não saí mais. Então, especificamente na rede, são estas três escolas (Sílvia, p.231).

Quando questionada sobre a escolha da escola atual, ela revela que a escolha se deu por uma proximidade espacial da escola e a sua residência. Este foi um critério relevante para a tomada de decisão como é possível ver:

*Olha, porque **era perto da minha casa**. Eu não tive muitas referências não. Foi mais assim, eu vou o que é mais perto, que eu **não precise pegar tantas conduções**, que na época eu não tinha carro, não dirigia. Daí eu fui ficando, meio acomodado onde você está, com as parcerias que você vai tendo, e por ser perto mesmo. E a escola sempre foi muito agradável. Então, a gente vai ficando (Sílvia, p.232).*

A passagem anterior indica que, para essa professora, a questão da proximidade espacial e a facilidade de transporte para o seu deslocamento, são aspectos importantes como critério para a escolha de uma escola.

Outro aspecto meritório refere-se ao fato dessa mesma professora relatar que tem uma dedicação praticamente integral na escola. Quando lhe é perguntado sobre quantos cargos ela tem, ela diz que tem apenas um, porém faz os projetos da Docência Compartilhada que é fora do seu horário titular de trabalho: “Só, só de titular de fundamenta I. E faço os projetos da Docência Compartilhada com o sexto ano” (Sílvia, p.232).

É importante observar que a mesma professora que relata ser o fator principal para a escolha da escola a questão da proximidade com a sua residência é a que tem maior disponibilidade para a realização dos projetos coletivos. Observando os relatos dessa professora vale ressaltar um trecho de Goodson (1990, p.66), quando afirma que:

Considero importante que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo e, para desenhar este último de modo adequado, necessitamos de saber muito mais sobre as prioridades dos professores. Em suma, precisamos de saber mais sobre as vidas dos professores.

A próxima observação, a professora Diana detalha significativamente o seu percurso na carreira docente da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo e também sua formação acadêmica:

*Bom, meu nome é Diana, eu sou professora, recém aprovada no concurso para direção. Sou professora de Matemática na rede, formada em licenciatura curta em Ciências, plena em Matemática, **tenho Mestrado em educação Matemática na linha de pesquisa em Etnomatemática** e eu trabalho na prefeitura, na rede pública, desde 1999. Eu ingressei na EMEF Coluna Prestes, na Freguesia do Ó, e vim de remoção para o Jardim dos Alpes em 2000. Estou como professora aqui desde essa época. **Eu tive dois anos de experiência fora da escola, trabalhando na coordenadoria de educação de Perus, na gestão da Marta.** Depois em 2010, eu substituí a coordenadora pedagógica da escola, fiquei um ano, e **estou nos últimos anos designada na direção da escola** (Diana, p.245).*

Na passagem descrita é possível observar um aspecto que diferencia este relato de todos os outros já mencionados. A referida professora estar designada, na rede de ensino municipal significa que ela está substituindo o(a) diretor(a) titular da escola.

Quanto à formação acadêmica, além da licenciatura curta em Ciências e a plena em Matemática, a professora menciona o fato de ter Mestrado em educação Matemática.

Outro aspecto que chama atenção, diz respeito à sua experiência fora da escola, de 2003 a 2004, onde trabalhou na coordenadoria de educação de Perus, na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004).

É notório que essa professora, diferente dos casos anteriores, apresenta uma experiência diversificada como educadora tanto dentro como fora da escola. Tal fato pode indicar, entre outras coisas, que em espaços de formação na escola pode ocorrer reflexão, mas deve ser sócio histórico e crítica. Ela demonstra ter uma visão ampliada para ler o mundo que a cerca, como também, um aprofundamento nas questões mais significativas do cotidiano escolar e da própria administração educacional da cidade. É possível inferir que essa condição de reflexão, segundo Carr e Kemmis (1986) apresentou-se porque:

[...] ocorreu uma maior tomada de consciência no respeitante à própria investigação-acção, que começa a ser percebida como capaz de fornecer uma abordagem inteligível e exequível em relação à melhoria da prática, através de um processo crítico de auto-reflexão (Carr e Kemmis, 1986, apud Goodson, 1990, p.68).

Com base na análise dos relatos descritos, é possível dizer que existem traços comuns e ao mesmo tempo distintos tanto no conteúdo, como na construção das narrativas de cada professor entrevistado. Importante ressaltar também, que todos os relatos são de educadores que trabalham na mesma escola, a "EMEF Jardim dos Alpes".

No intuito de alargar essa reflexão, é eminente citar um trecho da educadora Ana Maria Araújo Freire (2013, p.39), quando fala em seu texto "Da impossibilidade de existirmos sem os sonhos e sem a luta":

Assim, nós que temos compromisso com um mundo melhor, que sentimos hoje mais do que nunca que nossos sonhos estão sendo "rasgados", que, mais uma vez, procuremos em e com Paulo Freire re-fazer socialmente os sonhos possíveis de transformação, pois sabemos que só aparentemente eles foram desfeitos, pois sonhar é o destino dado.

Portanto, a apreciação das narrativas dos professores nessa categoria de formação docente/experiência é interpretada como um momento significativo e marcante para todos, é história de vida, é sonho, é notadamente revelador, tanto os discursos detalhados como nos mais sintéticos, da postura de educador/cidadão de cada entrevistado.

3.1.2 - A visão da reforma curricular/administrativa ocorrida a partir de 2013

Embora o relato da professora, Ester, não fosse capaz de explorar todos os pontos que pudessem dar mais evidências sobre a reforma curricular/administrativa ocorrida a partir de 2013, é relevante como ela apresenta a sua visão da referida reforma:

*Acho que essa proposta e a ideia de se fazer a interdisciplinaridade é interessante. **Eu tive um pouquinho, logo no início lá no estado***

essa ideia de se trabalhar a interdisciplinaridade com várias áreas. Nós tínhamos professor de Português, professor de História, de Geografia, Ciências. Era um grupo muito bom e tinha uma equipe muito boa. Então nós fazíamos as aulas dinâmicas, nós tínhamos uma linguagem que falávamos para os alunos montar os grupos e em 5 minutos eles já faziam a roda, e já sentávamos para discutir [...] (Ester, p.176).

O foco de atenção, no relato descrito, refere-se à ideia de que para ela a reforma curricular/administrativa é a interdisciplinaridade. Ainda sobre o trecho mencionado, é relevante observar que a professora descreve a experiência vivenciada na rede Estadual de Ensino, como exemplo, de trabalho interdisciplinar com uma equipe que ela considerou muito boa.

Quanto ao fato da professora, em seu relato, generalizar a reforma, relacionando-a a um aspecto de sua vivência passada, pode-se entender como algo que Goodson (1990, p.70) aponta: “[...] quando falo com professores sobre problemas de desenvolvimento curricular, matérias de ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, eles trazem à colocação, constantemente, dados sobre as suas próprias vidas”.

No trecho a seguir, ainda falando da experiência na rede Estadual de Ensino, a professora fala sobre sala ambiente. Quando questionada sobre sala ambiente ela expõe:

*[...] tinha uma diretora que estava assim anos luz. Tinha umas coisas, uns ideais de educação. Aí nós fizemos a **sala ambiente**, os alunos falavam: “nossa professora o professor de história faz mais ou menos isso que você está trabalhando. Então tinha uma linguagem parecida a forma e a dinâmica de trabalho, foram anos muito bons. E agora estou vendo aqui. **Meio que engatinhando, devagar essa interdisciplinaridade, essa junção de disciplinas** [...] (Ester, p.177).*

Tal situação, descrita, sugere que a professora entende a interdisciplinaridade como uma “*junção de disciplinas*”. Ela não cita nenhum outro aspecto da reforma e indica, também, que a sala ambiente e interdisciplinaridade são a mesma coisa. Confrontando a ideia dessa professora, pode-se dizer, segundo o documento Direitos de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação (2016, p.20):

A interdisciplinaridade é o resultado de vivências de alunos e professores a partir de aprendizagens criadas no diálogo da e na escola. Por isso ela não é apenas uma teoria ou algo realizado pelo discurso interdisciplinar, mas pela prática do diálogo filosófico, ético, problematizador sobre as questões do conhecimento, sua íntima ligação com o projeto humano é digno da sociedade e do ser de cada pessoa. Seu resultado é a formação do pensamento interdisciplinar.

Contudo, quando questionada sobre se na escola, depois da introdução do chamado Ciclo Interdisciplinar, ela tem feito alguma atividade que considera interdisciplinar o relato é sobre a Docência Compartilhada:

*Estou trabalhando com uma professora da **Docência Compartilhada**, uma professora do nível 1. [...] eu estou com a professora no 6º ano. É uma coisa nova para mim. Eu percebo que **as crianças gostam muito quando chega o momento da aula com ela**. Porque ela traz dinâmicas, sem ser o livro didático. É um trabalho com música, com interpretação de poesia [...]* (Ester, p. 178).

Quando perguntada sobre o planejamento, se é em conjunto, ela diz: *"Não. Quem faz o elo entre essas matérias é a Silvia"* (Ester, p. 179).

O fato descrito, é um indicativo de como essa professora se coloca fora do processo de planejamento, pois tem outra pessoa que fará o "elo" e quando questionada se ela se reúne com os professores dos outros componentes:

*Não. Seria o professor de Português, o de Matemática, eu e a professora da Docência Compartilhada, a Silvia, que é de Ensino Fundamental I (polivalente). **Ela montou o planejamento e a gente deu uma olhadinha naquilo que seria possível trabalhar na minha matéria** esse tema Olimpíadas e cada um dos três professores está trabalhando. Aí a gente vai fazer uma exposição de trabalhos.* (Ester, p. 178).

Nessa passagem, um fato que chama a atenção, é que outra professora faz o planejamento da aula e ela dar *"uma olhadinha naquilo que seria possível trabalhar na minha matéria"*. Essa professora sinaliza uma dificuldade de compreensão do que significa Docência Compartilhada que segundo o documento da reforma (2016, p.20):

No Ciclo Interdisciplinar é proposta a realização da Docência Compartilhada, como um dos mediadores pedagógicos de construção da interdisciplinaridade e da abertura da dimensão de construção do conhecimento significativo e emancipador. Nessa

prática, os diferentes sujeitos envolvidos – professoras/es, estudantes – alicerçam-se como autoras/es de seus conhecimentos, com possibilidade de intervir, propor, ocupando lugar ativo nesse currículo que será constantemente revisto e transformado pelas experiências vivenciadas.

Ela também se coloca como coadjuvante ao trabalhar com o tema Olimpíadas que poderia ser tão bem explorado pela Geografia. Notadamente é possível inferir que esses aspectos revelados são recorrentes em muitas propostas educacionais, o fato de professores desenvolverem projetos curriculares sem a compreensão do que e, por que estão fazendo, com dificuldade de relacionar experiências e participar do processo, apenas seguindo o que lhes indicam. Quanto a isso, Lopes (2004, p.111), em seu texto sobre políticas curriculares colabora com a seguinte reflexão:

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Mas, a professora Ester (p.177), quando questionada sobre o que vê de dificuldade para o trabalho, ela aponta:

*Olha, horário, momento para gente poder discutir [...] Veja, **eu não faço JEIF** (Jornada Especial Integral de Formação), eu sou JB (Jornada Básica) aqui na prefeitura. Então **não tenho esse tempo que é importante, que é necessário esse contato**. Essa parada que deram para pelo menos nós fazermos um curso para tentar discutir, foi muito bom.*

Ela enfatiza a importância do tempo para estudo, reflexão e discussão coletiva, mas revela que participa muito pouco destes momentos por não ter optado pela jornada que possibilitaria sua maior participação, uma situação que ocorre com vários professores da rede municipal de São Paulo, pois a jornada integral ainda não é para todos. Entretanto, o que não é revelado em nenhum momento, é qualquer indício de que ela crie formas de participação, de conversa com os colegas que não seja no horário da sua aula, podendo sugerir uma postura um tanto distante.

Contudo, é significativo quando a professora relata sobre uma política educacional que dê condições para a realização de estudo e aprofundamento e, também, uma jornada de trabalho integral. Ela recorda que foi na gestão da Luiza Erundina como prefeita da cidade de São Paulo (1989-1992) e Paulo Freire como Secretário da Educação:

Foi no governo da Luiza que deu o início, é ali tinha a JEIF e ali eu vi mesmo assim um trabalho de estudo, de aprofundamento. Como nós estudávamos [...] Ali a escola estava envolvida em um estudo profundo. Era outra coisa (Ester, p.183).

É pertinente lembrar que essa gestão, citada pela professora, instituiu o Estatuto do Magistério e com ele a jornada de trabalho integral, a JTI, algo inédito na história da rede municipal de São Paulo, e que depois de alguns anos, veio a chamar Jornada Especial Integral de Formação, a JEIF.

E quando questionada sobre o que considera que mudou nesse período da gestão Luiza Erundina⁷ para o atual ela relata:

Eu acho que essas mudanças de governo [...] lá nós tínhamos o Paulo Freire. Uma proposta e um olhar com o aluno, era outra coisa. E era uma coisa nova. Saímos daquele horário de 4 horas, para um horário com tempo para sentar e se reunir todo dia e estudar. Então era uma coisa nova de vontade de fazer e aprender. Foi um ano de muito crescimento profissional. Eu trabalhava com alfabetização, então era bem criativo (Ester, p.183).

No relato, a professora revela que vivenciou uma experiência de participação e dedicação maior ao coletivo da escola, através do movimento de reorganização curricular, via tema gerador, proposta pelo então Secretário da Educação, professor Paulo Freire (1989-1990). Na tentativa de compreender melhor o relato da professora sobre como eram diferentes, a proposta e o olhar com o aluno, Zanetic (2013, p.47) afirma:

A educação problematizadora de Paulo Freire rompe com a polarização entre professor e alunos, dominante na educação bancária, propondo em seu lugar o par educador-educandos. Nessa

⁷ Gestão Luiza Erundina, Prefeita da cidade de São Paulo de 1989 a 1992.

educação predomina o diálogo entre educador e educandos envolvidos num processo que deve propiciar a construção de um diálogo inteligente com o mundo, problematizando o conteúdo que os mediatiza.

No entanto, não é perceptível a participação ativa, por parte da professora, com a reforma atual.

Quando questionada sobre como os pais percebem essas mudanças ocorridas com a reforma atual, ela descreve: *"Eu vejo que os pais percebem a questão da reprovação, pois ela voltou" (Ester, p.184).*

Ao se referir sobre os pais, se eles têm clareza que os alunos podem ser reprovados e se poderia afirmar que os alunos estão mais responsáveis com isso, relata:

Sim. E até o aluno você percebe muito mais preocupado em estudar, em entregar os trabalhos, pois sabem que vale nota e que ele pode reprovar. O que eu senti foi essa questão da reprovação. Acho que a reprovação nesse sentido ajudou. Foi uma das grandes mudanças. Não sei se tão positivo, mas os alunos deram uma maneira. E os pais se preocupam, e perguntam se o filho vai passar de ano (Ester, p.183).

No trecho mencionado, observa-se que tanto os pais como os alunos se preocupam muito mais com a existência da reprovação, e que os alunos demonstram que estão mais responsáveis e preocupados com tudo que vale nota. Este fato é um indicativo de como a questão da reprovação é importante e muito significativa para os alunos e pais. Entretanto, o documento da reforma não enfatiza a reprovação, ele discorre sobre a concepção de avaliação, como é possível verificar no trecho a seguir:

Por isso, é importante partir de uma concepção de avaliação em função de uma política educacional e do contexto em que ela se realiza. Caso contrário, ela irá se tornar mero mecanismo de controle ou um dispositivo pragmatista. Nesse sentido, é importante construir práticas e instrumentos avaliativos que visem trazer elementos para novas ações ou intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões ou para reafirmar caminhos percorridos, ressaltando que todo processo de avaliação deve ter como objetivo a tomada de decisão do avaliador ou de quem analisa seus resultados (2016, p.68).

A professora não revela o seu ponto de vista sobre como a reforma justifica a questão da reprovação em determinados anos dos ciclos, ela apenas coloca que não tem certeza ser positivo, porém reforça a ideia de que com a reprovação os alunos tiveram uma mudança de atitude e, quando perguntada sobre se os pais gostaram da volta da reprovação, ela diz:

*Eu acho que sim. É como um voltar o que era antigamente [sic]. **Porque agora o aluno tem que estudar, tem que ter um aproveitamento melhor ao longo do ano, nos bimestres [...]** então existe essa preocupação e não está tudo assim tão solto como era, entendeu? (Ester, p.184).*

A narrativa descrita confirma que os pais aprovaram a volta da reprovação e, pela forma que a professora relata, é possível inferir que ela também concorda com essa posição. Essa ideia pode ser confrontada com o trecho que segue do documento da reforma (2016, p.68) quando descreve o que a avaliação deve privilegiar:

A avaliação, portanto, deve privilegiar o processo e diagnosticar as aprendizagens das educandas e dos educandos. Assim, reforça-se a ideia de que avaliar não é apenas medir, testar, examinar, mas também, e principalmente, construir uma análise pedagógica a partir dos dados levantados. E ao identificar erros e insuficiências, possibilita intervenções e ações pedagógicas com foco no êxito educacional. Descaracterizando dessa forma o erro como um dado negativo e sim algo importante para pensar e implementar ações educativas que visem a garantia do direito à aprendizagem, ao desenvolvimento integral e à continuidade na trajetória escolar.

Entretanto, ela não declara a visão que tem sobre outros aspectos da reforma que ocorreu no governo Haddad.

O relato, do professor Nelson (p.190-191), revela uma visão ampla e aprofundada, apontando vários aspectos expressivos sobre a reforma que ocorreu no governo Haddad:

*Acho que, no começo foi uma sensação geral, não sei se é a leitura mais correta, mas à primeira vista, a primeira proposta da divisão dos três ciclos e tudo mais, **a gente teve um modelo de participação não tão amplo quanto é o que a gente tá vendo agora nessa discussão de Ciclo Interdisciplinar.** A gente recebia os documentos com antecedência, antes de uma publicação para discutir, por exemplo, em JEIF, o começo eu acho que ele não*

*conseguiu ser tão democrático enquanto esperava. E naquele começo por exemplo, eu peguei **um documento parcialmente pronto** para gente dizer se concordava ou não para inserir depois num site o que discordava ou não discordava e **a sensação de que a participação não era tão efetiva de que aquilo ia acontecer mesmo que você discordasse.***

O professor descreve detalhadamente sobre como foi o processo e a metodologia utilizada para a discussão da reforma do governo Haddad com os educadores, alunos e pais das escolas da rede de municipal de educação. Ele inicia falando da leitura do texto preliminar da proposta e fazendo críticas no que se refere à participação de todos os envolvidos nas discussões e de como poderiam ser as sugestões de modificação. Inicialmente, era mais uma reforma como tantas outras já existentes (de cima para baixo). Sobre esse aspecto, Lopes (2004, p.113) afirma:

Ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não oficiais são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.

O professor Nelson (p.191) relata sobre os ciclos de aprendizagem, enfatizando outro ponto da reforma:

*Tem um outro ponto que é a **divisão dos ciclos**. A divisão dos ciclos, quando ela aconteceu num primeiro momento **o que mais chamou atenção dos professores foi a possibilidade de reprovação [...]** Isso é uma discussão que é velha dentro de escola, essa discussão de que a reprovação ajudaria, na verdade, ao invés de reter só ou deixar aquele aluno parado muito tempo, **a gente também não podia deixar aquele aluno seguir sem aprender nada** e o duro que o aprender nada rebatia nas nossas costas, porque era a gente que estava ensinando.*

Sobre a divisão de ciclos, que o professor relata, é importante considerar que os ciclos foram criados a partir do Movimento de Reorientação Curricular, na gestão do professor Paulo Freire como Secretário da educação da cidade de São Paulo, (1989-1990) e posteriormente Mário Sérgio Cortella (1991-1992) da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), mas que após o término da referida gestão foram desconstruídos e descaracterizados por outras gestões politicamente opostas. Ele faz uma reflexão importante sobre a questão da reprovação, que historicamente é

feita na rede municipal, ora com discurso e prática mais progressista, dependendo do governo, ora com retrocessos.

Ainda sobre os ciclos, o professor Nelson aponta detalhadamente o que considerou positivo e também o que considerou dificuldade em cada um deles:

*Por exemplo, a questão do Ciclo de Alfabetização e essa preocupação de primeiro, segundo e terceiro ano, **da criança estar alfabetizada e isso ser uma diretriz clara da prefeitura eu acho que isso já é um grande avanço.** É um avanço até em termos para nós do nono ano, porque você tem clareza do que está acontecendo ali naqueles primeiros anos e qual é o objetivo principal. Quando a gente entrou, por exemplo, no Ciclo Interdisciplinar, essa era uma dificuldade, **é o professor da turma e o outro lá que é chamado de especialista. Como é que funcionaria isso?** [...] o Ciclo Autoral que a gente achou que seria o mais complicado, por exemplo, **o que seria um TCA?** No final das contas foi uma das coisas resolvidas mais rápido dentro da minha escola, porque a gente apostou nele, aqui na escola apostou até bastante. Então, acho que foi sendo positivo tanto que esse Ciclo Autoral eu **acho que pelo menos o TCA a gente acha que consegue fazer** (Nelson, p.192).*

A questão da alfabetização, até o terceiro ano do primeiro ciclo, a Docência Compartilhada e o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA) foram os aspectos que esse professor evidenciou no que se refere aos ciclos. Contudo, sobre a divisão dos ciclos, pode-se verificar no documento Direitos de aprendizagem (2016, p.38):

Na proposta da SME, a organização em ciclos de aprendizagem compõe-se de Ciclo de Alfabetização (que compreende os três primeiros anos, e o atendimento às crianças de 6 a 8 anos), Ciclo Interdisciplinar (os três anos seguintes, e o atendimento às crianças de 9 a 11 anos) e Ciclo Autoral (os três anos finais e o atendimento aos educandos na faixa de 12 a 14 anos). Importa enfatizar que os focos principais da proposta de cada ciclo não são exclusivos ou separados, mas são pensados em continuidade de aprendizagem [...]

No entanto, quando perguntado se a questão da reprovação tomou conta do debate na escola, ele revela: *"Eu acho que não é que ele tomou conta, dentro da escola a gente discutiu os itens um a um, mas eu acho que agradou muita gente, foi um ponto que você via que era um certo consenso"* (Nelson, p.191).

Ao ser questionado sobre como é que os pais dos alunos estavam encarando essas mudanças, se ela é visível, palpável, ele descreve: *"Não sei. Eles não sabem desses ciclos"* (Nelson, p.208).

Fica evidente, no relato, que os pais desconhecem a questão dos ciclos. Mas, no que se refere a reação dos pais quanto à questão da previsibilidade da retenção ele relata:

*Isso sim. Essa é a parte que absorve. Eu lembro que, por exemplo, aqui o conselho de escola, ele é até bastante participativo. Então o fato de ele ser um conselho que tem presença de pais, se eu não me engano o último conselho quem estava presidindo era uma mãe. Então o fato disso tá acontecendo é interessante, mas isso não significa que eles saibam, por exemplo que a prefeitura dividiu em três ciclos, o Ciclo de Alfabetização, o interdisciplinar e o autoral. **Eles sabem que no nono ano eles têm que fazer o TCA**, porque é um trabalho que chega dentro da casa dele. **A retenção chega ali também na casa** porque é uma informação ali direta, pode correr o risco da retenção. **Inclusive como quando se usa isso como ameaça.** (Nelson, p.207-208)*

O trecho descrito é revelador do quanto está presente dentro da casa dos alunos e, principalmente dentro da escola, a questão do poder que o educador/escola tem com a reprovação. Inclusive foi possível verificar no relato do professor que a questão da volta da reprovação foi praticamente um consenso entre os professores da escola.

No entanto, na leitura do documento da reforma, não há nada que possa corroborar a ênfase na reprovação. E quanto a isso, Ball⁸ (1994, apud Lopes, 2004, p.113-114) “salienta também que os autores das políticas não podem controlar como serão lidos todos os sentidos que serão lidos, ainda que estejam sempre buscando limitar essas possíveis leituras”.

E o professor, ao relatar sobre a retenção se ela é utilizada como um instrumento de poder ele afirma:

*É, **acaba sendo, não tem jeito.** E é difícil isso, esse tipo de diálogo, de como fazer com que **a retenção não seja absorvida pelos próprios pais como uma punição de vida.** Eles cobram muito isso da escola também, a gente sente muito isso. (Nelson, p.208).*

⁸ Ball, Stephen J., Maguire, Meg, 1994. Discourse of educational reform in the United Kingdom and the USA and work of teachers. British Journal of in-service Education, v.20, n.1, p.5-16.

Em outras palavras, Lopes (2004, p.115) alerta que: “Mais uma vez revela-se a tendência de tratar a educação não como formação cultural, mas como atividade econômica a ser submetida aos interesses de mercado, para o qual esses processos de avaliação são desejáveis”.

A reflexão feita pelo professor, quando perguntado se ele entende que houve mudança dessa percepção, se os alunos mudaram a postura por conta da existência da retenção ele nega explicando:

*[...] se melhorou de uns anos para cá eu poderia dizer assim, esses nonos anos que a gente tem são turmas muito boas. Mas **porque eles retiveram, não.** Nem teve muita retenção deles. Então é uma turma que a gente não quer inchar com alunos com histórico de repetência, não é esse a questão. Então se evita ao máximo, **os casos que tiveram foram alunos praticamente que evadiram** e agora tão voltando para escola. **Então eles não viveram esse processo de retenção e são turmas boas** (Nelson, p.209).*

Outro tópico importante e muito significativo no relato a seguir é o fato do professor, revelar três condições que entende como fundamentais para consolidar o Ciclo Interdisciplinar, para que de fato a interdisciplinaridade faça parte das práticas docentes, são elas: 1. Insistir na discussão, no debate; 2. Sistematizar os projetos que são relacionados com a interdisciplinaridade, pois projetos de duas mãos não mexem com a estrutura da escola (tempo e espaço); 3. Valorização do professor, do profissional intelectual. Ele descreve:

*Uma é **continuar insistindo na discussão**, primeiro ponto. Se não se continua com a discussão você também não abre possibilidades desse trabalho evoluir, porque eu acho que talvez seja um dos mais complicados dos ciclos que a gente tem, em termos de efetividade de transformação é ele. Tem um segundo ponto, que eu acho que ajudaria e ajuda muito que é um papel da escola, é uma discussão que a gente precisa fazer e não só responsabilizar governos. Como a escola pode evoluir nessa questão de **sistematizar mais esses projetos para que isso não fique personificado na mão de uma pessoa**, mesmo assim sempre lembrando, são projetos que envolvem umas duas ou três disciplinas e não que mexam com a estrutura realmente da escola de tempo e espaço. [...], mas acho que sistematizar ajuda bastante. Tem um terceiro ponto que eu aí eu acho que é um ponto que mexe na verdade com aquela questão do professor, **essa questão da valorização do profissional intelectual** que a gente até discutiu bastante no ano passado, ela é importante. Não estou dizendo ganhar salário extra, não é isso, mas desses circuitos de exposições desses trabalhos, talvez seja uma forma útil de demonstrar como é que alguns professores foram achando saídas*

e caminhos para achar esse contexto da interdisciplinaridade [...] (Nelson, p.209-210).

A seguir, fala das condições objetivas da escola, de material, de organização e aponta críticas sobre a construção dos prédios escolares, dizendo que quem os constrói, não conhece nada de escola e de educação. Alerta também sobre o preço do transporte para as saídas pedagógicas dos alunos, e propõe que as vivências fora da escola deveriam ser através de ônibus gratuito:

*Material, vamos lá, tem algumas coisas que foram superadas em termos de materiais umas coisas que só atrapalham. **Acho que os prédios escolares eles foram construídos por alguém que não entende de escola** porque eu ainda dou aula numa sala doze que fica do lado de uma quadra, então se pudesse **melhorar essa infraestrutura da posição das salas em relação a quadra, corredores seria ótimo**, porque a gente não consegue se ouvir aqui. Mas um dos maiores problemas em termos de infraestrutura é só esse, porque em termos de equipamentos não tenho muito que reclamar. Tem uma coisa que acabei lembrando podia **ter uma política melhor para saídas da escola**. Eu tive um problema por exemplo com esse 8º ano A. A gente foi visitar a bolsa de valores de São Paulo. **Doze reais inibe as vezes o aluno**. Igual a gente está indo puxar esse negócio do Memorial da Resistência, o moleque veio perguntar para mim [...] professor porque a gente não vai fazer trabalho de campo lá no Hopi Hari. Ele não vai gastar quinze reais no memorial da resistência entendeu. Então, você acaba indo com um trabalho de convencimento, quase persuasão para que todos entrem naquele ônibus. Podia melhorar um pouco essa política para facilitar a esse tipo de acesso e **eu estou falando de ônibus gratuito**. Seria ótimo se acontecesse. **Seria talvez até o próximo grande passo** (Nelson, p.210-211).*

Observa-se que todos os aspectos expostos pelo professor são importantes e significativos, pois, ele relata com detalhes a sua percepção da reforma desde o princípio da discussão até a implementação na escola. Colocando-se sempre em uma posição de participação ativa em todo processo.

A professora Lúcia (p.215-216), que está fora da sala de aula em um cargo de assistente de diretor na escola, ao ser questionada sobre a reforma que ocorreu desde 2013 revela:

*Bom, eu tenho acompanhado, acho que **com essa reorganização também, ele está mais próximo do que é a realidade do aluno**. Eu não sei Robson, porque toda a minha experiência enquanto*

*professora de Geografia eu sempre acreditei muito nessa proposta que a prefeitura está trazendo, de você trabalhar a realidade, de você **trabalhar associando, vamos dizer assim, com as outras áreas.** Não ser a Geografia dentro de um pacotinho, que não tem ligação. **Eu não consigo ver, o ensino da Geografia, se não está em conexão com as outras, com o mundo,** isso vai envolver a História, isso vai envolver a Matemática, isso vai envolver as Ciências, nunca consegui desvencilhar isso. E quando vim prá cá, eu não achei muito diferente. E aí **veio essa proposta pra legitimar, para deixar mais institucional uma coisa que eu acredito que eu já trabalhava.** É, mas é difícil a gente perceber essa integração com as outras disciplinas.*

O relato indica que a visão dessa professora é muito positiva em relação à reforma e destaca como mais importante na reforma, é que veio para legitimar o que ela acredita em educação. Ela diz, entre outras coisas, que só enxerga a Geografia em conexão com as outras disciplinas, em conexão com o mundo. Sobre isso, Pontuschka (2009, p.165) afirma:

A Geografia pode embasar-se na experiência dos alunos no interior de seu grupo social e desenvolver uma prática pedagógica que, partindo da realidade local e levando a visão obtida para o interior da escola, estude os problemas e possibilidades dessa realidade à luz das várias disciplinas escolares para entender a relação entre seus elementos e proporcionar o conhecimento sobre ela em perspectivas mais amplas e profundas.

E, ainda sobre a reforma, a professora apresenta a sua percepção sobre o trabalho do Pedagogo:

*Dentro da formação da Geografia a gente vê só Geografia. Quando a gente percebe que **o trabalho que os pedagogos fazem,** eles parecem que o objetivo deles, o foco de trabalho é um, e nós especialistas outro. Então, **eles já trabalham com essa integração.** É o aprendizado do aluno. E pra nós é passar informação dentro daquele conteúdo que você tem, e dentro do que está no livro didático, ou do que está dentro da proposta, então tem ali, aquele pacote. Se estes conteúdos que eu vou trabalhar, como que eu vou trabalhar isso, eu vou lá e informo. É aquela coisa da educação depositária mesmo. E aí, você não faz as conexões, mas o aluno teve o conteúdo (Lúcia, p.216).*

No trecho, a professora enfatiza uma questão relevante que é a diferença que ela percebe entre o ensino da Geografia pelos professores especialistas e pelos professores que são pedagogos. E quando questionada sobre a reforma, o fato de

agora ter três ciclos, alfabetização, interdisciplinar e autoral, ela expõe detalhadamente:

*Eu achei bastante importante. É, primeiro a **fase de alfabetização**, porque você, para as professoras, isso dá para perceber bastante, o ano que eu estava lá na coordenação que não era ciclo, aquela preocupação em alfabetizar no primeiro ano, e aquelas todas tabelinhas, se está alfabetizado com valor, se não está. E esse processo, transformado agora em ciclo, fica muito mais claro e acho que mais tranquilo para os pais perceberem que este trabalho é feito com os professores, e dos professores com os alunos e respeitar o próprio aluno. **O interdisciplinar**, eu acho que a questão, tanto no quinto ano, quanto no sexto é **o professor de Projeto, é fabuloso**. É fabuloso porque aqui nós tivemos duas experiências de professores nesse trabalho e eu gostaria de estar ali, por conta dessa integração, que é o que eu falei de início. **O Pedagogo**, ele parece que tem um objeto, ele tem um foco e o especialista tem um outro. E, quando você integra os dois, e isso é uma fala das duas partes, tanto do professor especialista quanto do pedagogo que está ali, quanto eles estão aprendendo e quanto o aluno ganha com isso, com essa integração? E eu acho que é um movimento que eu gostaria, não sei se é essa a proposta, **mas que se estendesse, que é o professor Pedagogo com o especialista, porque aí sim, a gente vai ter um pouco mais essa interdisciplinaridade** (Lúcia, p.219).*

Ela expõe o quanto é importante respeitar o tempo do aluno para a aprendizagem e que os ciclos, principalmente da alfabetização, permitem que o foco seja o aluno. Em outras palavras, segundo o documento da reforma, Direitos de aprendizagem (2016, p.38):

O que se almeja com os ciclos é a instalação de um tempo contínuo de formação, que deve se identificar com o tempo de desenvolvimento da infância, da puberdade, da adolescência que, porém, não se confunde com processo linear e sempre progressivo. Estamos falando de conhecimento e aprendizagem, que supõem movimento, avanços e recuos, continuidade e ruptura.

Ela novamente reforça a importância do professor especialista e do Pedagogo juntos na sala de aula, o que na reforma é a Docência Compartilhada. E completa com a ideia de que o movimento deve ser, também, de especialista com especialista:

Porque é o processo, professor Pedagogo, ele está ali e o professor especialista, isso é bem claro, mas porque é uma coisa que está colocada. Professor Pedagogo para integrar com o professor

especialista, mas eu acredito que este movimento tem que ser dos especialistas com os especialistas (Lúcia, p.220).

Com base na observação descrita sobre o movimento entre professores especialistas, Santos (2008, p.131) destaca:

Na verdade, o princípio de interdisciplinaridade é geral a todas as Ciências. Foi Jacques Boudeville quem escreveu que “toda ciência se desenvolve nas fronteiras de outras disciplinas e com elas se integra em uma Filosofia. A Geografia, a Sociologia, a Economia, são interações complementares da realidade humana.

Quando questionada sobre se isso que relatou acontece, ela afirma:

*Acontece em alguns momentos. **E, com alguns professores.** Bom, é que tem muita coisa e a gente acaba não acompanhando tudo. Mas, por exemplo, a Ester, o ano passado, não estava no projeto junto com a Silvia do interdisciplinar, que era só Português e Matemática e ela foi fazendo um trabalho junto com Português. Se eu não me engano, sobre a questão da Africanidade. Teve um trabalho conjunto das duas, ela foi trazendo todos os elementos culturais e a professora de Português usou este material para fazer poema. **E você consegue perceber mais este trabalho com a professora pedagoga** porque elas estão planejando junto e aí elas têm uma aula em conjunto (Lúcia, p.220).*

O relato da professora Silvia merece um olhar atento, pois o trabalho que ela realiza já foi citado nos relatos de praticamente todos os outros professores participantes dessa pesquisa. Ela é quem faz na escola a Docência Compartilhada, um dos aspectos inovadores da reforma de 2013. Quando questionada como tem visto esta reforma que aconteceu a partir do ano de 2013, mas efetivada mesmo a partir de 2014, ela descreve:

*Eu acho que foi uma organização mesmo. É, no sentido da alfabetização eu achei importante ter essa idade certa para alfabetizar. **Essa reprovação no terceiro ano do Ciclo de Alfabetização eu acho fundamental.** Então, eu acho que **o ganho maior foi nesse Ciclo de Alfabetização**, com essa reprovação no terceiro ano, e o interdisciplinar, eu não sei. Acho que a gente tem muita formação no começo do ciclo mesmo. Aí, com essa organização **eu acho que teve um olhar para os demais professores especialistas.** Pelo menos se tentou fazer algo que eles pudessem falar, que foram **aqueles cursos da interdisciplinaridade. E isso ficou em evidência na escola.** Então eu acho que começou a ganhar um certo rumo, das pessoas começarem a pensar depois da alfabetização o que acontece. **Então, eu acho que foi um ganho essa organização. E a regência está***

dentro. Quando ingressei na regência, eu comecei a regência aqui no Jd. dos Alpes, então eu já estou há três anos com a regência, 2014, 2015 e 2016 (Silvia, p.232-233).

Ela fala sobre como acabou indo para essa Docência Compartilhada:

É, eu queria aumentar a minha carga horária mesmo. Mas a gente não sabia o que seria. Em 2014, o primeiro sexto ano foi o que era o antigo PIC. Eles tinham bastante defasagem, enfim, este ano a gente não fez projetos como os outros dois anos. A gente tentou mais é que estes alunos tivessem uma postura de estudante, porque eles não sabiam se comportar dentro da sala de aula, não tinham respeito. Enfim, e a gente começou. A escola inteira se debruçou em tentar sanar esta dificuldade (Silvia, p.233).

A professora, no relato, descreve como foi a escolha, que partiu do desejo de aumentar a sua carga horária dentro da escola, e o início do trabalho com a Docência Compartilhada. Cita também a dificuldade em trabalhar com os alunos que foram do Projeto Intensivo no Ciclo⁹ (PIC).

E quando perguntada, enquanto professora do projeto, da Docência Compartilhada, se ela passou então a compartilhar com as disciplinas, ela revela:

*Mas eu acabava não compartilhando como é hoje [...] eu ficava mais na sala tentando conter os alunos e dando um atendimento especial para aquelas crianças que não sabiam nem ler, nem escrever. **Então a regência neste momento, ela se desvirtuou um pouco, por conta da situação.** Eu acabei sendo uma professora de apoio. No ano seguinte a gente tentou. Então a gente dividiu a carga horária das 12 horas aulas. A gente dividiu nos três sextos, quatro em cada. **E eu ficava duas horas aula em Língua Portuguesa e duas em Matemática.** E a gente conseguiu elaborar. Então a gente fazia JEIF, conseguia sentar, conversar, elaborar melhor e saíram os projetos que nós aplicamos o ano passado e repetimos este ano (Silvia, p.234).*

Chama atenção, a observação que a professora Silvia faz no que se refere à Docência Compartilhada. Ela revela que no primeiro ano de implantação da reforma, a regência se “desvirtuou um pouco” pela situação da classe e

⁹ PIC: Projeto Intensivo no Ciclo – Programa Ler e Escrever. Em 2006 (Gestão José Serra/Gilberto Kassab), a Prefeitura da cidade de São Paulo inicia este programa para tentar reverter o fato de grande parte dos alunos da rede não dominar o sistema de escrita ao final do primeiro ano do ciclo I.

principalmente porque os estudantes ainda não dominavam a leitura e escrita. Quanto a esse ponto de vista, Ball (1994, apud Lopes, 2004, p.113) diz:

Os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática são, igualmente, condicionados por questões institucionais e disciplinares (Ball & Bowe, 1992). As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as. Em síntese, as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um processo de interpretação das interpretações.

Sobre como ela percebe o que modificou na escola desde que a reforma foi institucionalizada na rede, o que está diferente, se há como comprovar essas mudanças, ela expõe:

Na escola como um todo acho que não. Assim, continua na mesma questão, aula com horário, com a sala. O que a gente vê como um pouco diferente são os TCA. Mas acho que é a dinâmica que a escola coloca. Que tem um professor que faz este atendimento ao aluno, que faz toda essa ajuda, a estruturar o trabalho do grupo. E depois tem essas apresentações do TCA, pra que os sétimos anos, os oitavos acompanhem. Para que eles tenham repertório para quando eles forem fazer. É uma coisa que mudou na escola, este trabalho de conclusão. E, na questão da alfabetização, que é onde eu estou mais inserida, eu acho que a questão do PNAIC, de estipular uma idade certa para se alfabetizar. Eu acho que deu uma melhorada e ficou claro até onde a gente tem que consolidar. E eu acho que os alunos estão com mais qualidade indo para o Ciclo Interdisciplinar, para o quarto ano com mais qualidade. Pelo menos para a nossa escola (Sílvia, p.240).

No relato descrito, a professora aponta dois aspectos que ela considera diferenciados na escola, o primeiro a questão dos Trabalhos Colaborativos Autorais (TCA), e o outro diz respeito ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).¹⁰

Mas, quando questionada sobre essa percepção que ela tem de que os alunos chegam para o Ciclo Interdisciplinar com mais qualidade, ela revela:

¹⁰ PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Foi criado em 2012 (Governo Dilma Rousseff), é um compromisso assumido pelo governo Federal, Estados e Municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

*Eu tenho essa percepção. Que não só foi alfabetizar. O aluno já sabe escrever a palavra, que bom, que ótimo! Não. Os nossos alunos do terceiro ano, até porque eu estou com os terceiros, eles produzem texto. Com pontuação, com paragrafação. Então, **eles estão indo para o quarto ano sabendo ler, interpretar e produzir de uma forma até que bem qualificada.** Então, essas coisas que eu percebi. **Mas, assim, da estrutura mesmo, tempo, espaço, acho que não mudou muito** (Silvia, p.240-241).*

O que é possível inferir, pelo relato, é que a professora aponta para uma qualidade maior na aprendizagem dos alunos com a reforma de 2013, porém destaca que a estrutura de tempo e espaço da escola pouco mudou. Quanto a essa visão, Freitas (2013) estuda tais questões com detalhes em seu trabalho sobre séries e ciclos afirmando:

Na lógica da escola seriada, tempos iguais organizam a vida escolar de crianças e jovens, produzindo o desequilíbrio dos desempenhos de pessoas diferentes, com tempos e ritmos diferentes. Faz-se necessário não só modificar os tempos, mas também os espaços, arquiteturas, as situações, as atividades, os recursos, diversificando-se as condições para que todos possam encontrar desafios e caminhos favoráveis para aprender (Freitas, 2013, apud Documento de Reorganização Curricular: Direitos de Aprendizagem, 2016).

A professora expõe o seguinte relato, quando questionada sobre como percebe que os demais colegas receberam a reforma:

*Olha, aqui no Jd. Dos Alpes, a gente não tem muito problema de não querer fazer. Eu acho que as pessoas, até porque **a gestão ela é muito pedagógica e as nossas coordenadoras também, elas têm um foco muito crítico e político.** Então a gente lê demais, a gente estuda demais. Então, é natural as pessoas irem aderindo, pelo menos conversando sobre. **O ano passado, quase todos os professores fizeram o curso da interdisciplinaridade.** Então, era algo que se falava muito na escola no ano passado. Então, eu acho que este ano já nem tanto, mas **no ano passado foi um grande movimento sim.** Pelo menos sendo falado, sendo lido, sendo discutido de alguma forma. Mas a nossa JEIF, o nosso PEA é muito pautado nestas questões porque a rede também pede, porque a SME está trazendo. Se a gente concorda ou não, aí é discutido, mas a gente tem esse costume (Silvia, p.241).*

Podemos inferir, das observações descritas, que tanto ela quanto os colegas perceberam um grande movimento na escola com a reforma. E destaca que a gestão, por ser “*muito pedagógica*” promove muita leitura e estudo.

A passagem a seguir do relato é sobre como a professora percebe a comunidade, se a comunidade tem clareza dessa reforma, se há algum indício de que a comunidade tenha observado que a escola tem passado por uma reforma:

*Eu acho que **eles perceberam na questão da reprovação**, dos boletins, que é o que vai mais para o pai, a questão de nota. Do quarto ano para o nono é a questão de número, não só conceito. Como eu estou com o terceiro ano, a gente faz discussões que sempre fizemos, porque ainda é conceito, ainda é alfabetização. Então eu não sei te dizer se tem (Silvia, p.242).*

Mas ao responder sobre a reprovação, se ficou evidente para a população e se é perceptível, afirma que: "*Ficou, ficou sim. É, tanto para a comunidade, para os pais, quanto para nós, eu acho*" (Silvia, p.242).

E, quando perguntada se acha que os professores também gostaram disso, expõe:

*Eu acho que sim. Porque a gente aqui encara de uma forma diferente. **Reprovação não é um castigo**. Então a gente pensa assim, poxa, um aluno que ainda não está alfabetizado, eu por exemplo, eu tenho um terceiro ano e vou reprovar tendo o histórico desse aluno. Que ele faltou demais, ele não está no mesmo nível que os outros alunos, no sentido de saber ler, interpretar e produzir minimamente um texto. Então, como é que ele vai para um ciclo posterior sem esses requisitos? Então, **eu acho que na maioria, a gente gostou**. Dá uma parada ali. Eu acho que as coisas não vão sendo empurradas de qualquer maneira (Silvia, p.242).*

A visão apresentada pela professora sobre a reprovação é algo muito comum não só entre os entrevistados, mas também, observadas por educadores que têm muitos anos e experiência no magistério.

Sobre as perspectivas para a próxima gestão (João Dória/Bruno Covas), se acha que os projetos vão continuar, ela demonstra ter uma visão pessimista, como é possível observar no relato a seguir:

*Eu sinceramente acho que não. **Eu não vejo perspectiva**. Tanto que eu trabalhei no Estado sete anos, eu acho que é uma política do Estado que vem por aí. De relacionar PDE à nota da escola e provas externas que vão ter outro olhar, não de formar uma política pública, não ter essa análise de qualidade. De desvalorização do professor. **A minha perspectiva de não escuta do professor, diferente dessa gestão que eu acho que tirou o professor da sala de aula para***

*escutá-lo, da forma que conseguiu, mas a gente vê um movimento. A gestão do PSDB eu não acredito não que vá ter formação. **Eu acho que as formações, elas param.** Pelo menos não tantas formações como a gente está tendo. Por vivência mesmo, por já ter vivido sete anos de PSDB no Estado. Eu acho que não são boas (Silvia, p.243).*

No que se refere a projeção pessimista que ela faz, quanto ao rumo da Educação Municipal e a questão da não escuta dos educadores, é possível dizer que: Para Bernstein¹¹ (1996):

[...] a voz é adquirida por intermédio do posicionamento do indivíduo numa série de relações sociais, apoiadas ou reguladas por um discurso. As relações de poder criam a especificidade das vozes das diferentes categorias ao classificarem as categorias (disciplinas, gêneros, etnias, classes sociais), isolando-as umas das outras. Nesse processo constituem-se tanto a identidade de cada categoria como a diferença entre elas (Bernstein, 1996, apud Lopes, 2004, p.114).

Ela expõe também como está sentindo a escola e os colegas de maneira geral:

*Na maioria, pensa a mesma coisa. **Nós estamos muito preocupados.** Eu penso que a autonomia, a desvalorização, eu acho que ela cria um mecanismo das pessoas pararem um pouco de trabalhar e pensar em qualidade. E aí eu penso que no decorrer de um tempo, talvez quatro anos não, mas eu também não sei o que o Federal também vai afetar. Mas se for num crescente essa falta de investimento está por vir, eu acho que a educação Municipal, que hoje é muito melhor que a Estadual, no sentido de material, de formação, de pessoas que estão trabalhando. **Eu acho que tende a ficar muito ruim** (Silvia, p.244).*

O relato da professora Diana (p.246) tem um aspecto diferenciado de todos os outros entrevistados por ser uma professora que foi eleita diretora da escola e está na função de diretora designada. Ao ser questionada sobre o seu olhar geral da reforma a qual o município da cidade de São Paulo passou a partir de 2013 ela faz, de maneira crítica, algumas considerações importantes:

¹¹ Bernstein, Basil, 1996. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes

*Olha, eu considero **algumas coisas bastante importantes e pertinentes** que vieram nessa proposta e algumas coisas, como aquela parte da questão da obrigatoriedade da lição de casa, **algumas coisas populistas**, vamos dizer assim. Achei desnecessário na verdade. [...] a lição de casa, tem função, mas eu penso que não é preciso decretar que tem de haver lição de casa. Essa medida, do meu ponto de vista, profissionalmente falando, não faz muito sentido.*

E acrescenta apontando aspectos significativos demonstrando um olhar ampliado de rede:

***Mas eu sei que também que a rede é enorme** e, em alguma medida, **algumas coisas precisam acontecer por força de lei**, em alguns lugares, para alguns profissionais. Mas de qualquer forma eu achei uma medida, decretar isso eu achei desrespeitoso, profissionalmente falando. Agora, **essa retomada do debate sobre a interdisciplinaridade, eu achei importante** essa perspectiva dos ciclos porque acho que os tempos de aprendizagem são diferentes mesmo (Diana, p.246).*

A descrição merece um destaque quando Diana coloca sobre a importância da retomada do debate sobre a interdisciplinaridade e a perspectiva dos ciclos, relacionando-os com os tempos de aprendizagem dos alunos.

Quanto a visão crítica da professora, é pertinente descrever um trecho do documento da reforma, Direitos de aprendizagem (2016, p.24) quando afirma:

A perspectiva crítica é fundamentalmente relacional, exatamente porque se funda no caráter social do conhecimento, ou seja, o conhecimento não é apenas individual, mas tecido nas relações sociais, o que sinaliza, ainda, para as relações de poder em que essa construção ocorre. Daí que é também marca do currículo crítico o questionamento contínuo sobre essa intrincada rede de significados.

A professora Diana vivenciou o decreto que instituiu a reorganização curricular como diretora e viu isso chegar na escola do ponto de vista institucional. Quando perguntada sobre como ela faz essa leitura entre a decretação de uma forma de organizar a escola e a aceitação disso no interior da mesma, se houve esse debate em torno dessas mudanças e como os professores passaram a pensar sua prática, ela faz o seguinte relato:

*Aqui no Jardim dos Alpes houve debate sim, em 2013. **Iniciou com o movimento da DRE**. As equipes da DRE visitaram as escolas, nós*

*recebemos aqui a supervisora na época com o pessoal do departamento pedagógico e eles apresentaram alguns aspectos da reforma, não em caráter consultivo, mas em caráter de propor reflexão e debate mesmo. **Foi bastante tenso porque alguns pontos apresentados uma parte dos professores não concordavam, houve bastante questionamento.** Eu me lembro que a gente leu em JEIF também, em 2013 eu estava com turmas, estava na sala de aula. A gente leu as minutas dos decretos, porque teve aquela consulta toda, fizemos algumas proposições também naquela consulta pública que houve, a gente fez registros de posicionamentos da escola. Então **debateamos muito a parte sobre o regimento escolar**, a gente formou até um subgrupo para se debruçar melhor naquela leitura e proposição pra gente reorganizar o nosso e o debate aconteceu (Diana, p.248).*

O movimento citado no relato, de acordo com o documento da reforma, foi realizado:

No segundo semestre de 2013, o Programa Mais Educação São Paulo foi submetido à consulta pública e iniciou-se na Rede um movimento de reflexão sobre as bases curriculares que pautavam as políticas educacionais do município. Dentre as principais mudanças, a nova organização propôs para o Ensino Fundamental a alteração de dois para três ciclos: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral (SME/DOT, 2013).

Quando questionada sobre a Docência Compartilhada se foi um desafio, ela descreve:

*Bom, primeiro porque o que ficou mais forte é uma **preocupação em relação ao abismo que acontece na transição dos alunos** da antiga quarta série, agora quinto ano para o Ensino Fundamental II, a partir do sexto (Diana, p.249).*

No trecho descrito, o que chama atenção, é a fala sobre a existência de um abismo, e quando questionada sobre o que ela chama de abismo ela relata:

*Às vezes a gente brinca que começa acontecer um desaprendizado que ninguém entende de onde vem. **De abismo eu chamo a diferença mesmo das manifestações das crianças quando elas passam, quando fecha o ciclo I e passam para o ciclo II.** Eu penso que isso acontece em certa medida porque aí sim há uma **ruptura no modo como a escola trata as crianças**, no sentido de até o quinto ano eles tem um professor referência que é o pedagogo, eles têm algumas aulas com especialistas, mas eles têm aquela figura que é referência, se torna referência, tem um vínculo super grande, um vínculo maior, conhece as histórias, conhece os ritmos,*

conhece as questões. Quando eles passam para o sexto ano, eles passam a ter nove, dez, onze, doze professores. Querendo ou não, cada professor especialista tem diferentes formas de pensar, tem diferentes concepções. Essa diversidade acho que é importante também para a criança, mas eu acho que é um movimento muito bruto mesmo, sabe, muito repentino (Diana, p.249).

Ela revela com detalhes, na visão de diretora da escola, a organização da Docência Compartilhada, como é possível observar:

*[...] a gente ficou com uma turma que basicamente eram os retidos de quarta série que virou quinto. Então era uma turma congelada em vinte alunos no sistema pra gente poder desenvolver um trabalho. Então em 2014 foi bem difícil essa articulação e **a professora que assumiu a Docência Compartilhada ajudou bastante**, realizando junto com a coordenadora assembleia com os alunos, uma série de estratégias foram tomadas para tentar ajudar. **O ano passado, em 2015, ela trabalhou só com Português e Matemática** e esse ano, a gente viu que seria possível e até foi um desejo dela também de experimentar outras áreas e a professora de Geografia aceitou. **A gente dividiu as aulas da docência entre Português, Matemática e Geografia.** E até um pouco também por uma diferença de percepção, o professor de Matemática, vamos dizer assim, não estava muito predisposto a esse compartilhar, que é uma dificuldade para o professor especialista compartilhar a regência e ainda mais no sentido que a gente estava colocando, a partir das leituras e das reflexões planejar em conjunto, olhar para a turma em conjunto [...] (Diana, p.250-251).*

Contudo, quando relata sobre em que momento ocorre o planejamento conjunto, ela aponta as dificuldades encontradas, principalmente no que se refere as jornadas dos professores:

Esse planejamento é muito complicado, porque, por exemplo, o professor de Matemática e Português fazem JEIF e a professora Pedagoga também, então em alguns momentos o horário de JEIF é usado pra isso. A professora de Geografia ela não tem JEIF, nem JBD (jornada básica docente), ela está congelada naquela JB (jornada básica), antiga de dezoito horas aula, então basicamente ela não tem nenhum momento extra, vamos dizer assim, para um trabalho coletivo na escola. Ela tem a hora atividade e aí **esse planejamento conjunto vai acontecendo em conversas quase que informais com a professora, por exemplo, em horário de intervalo, em horário de entrada, nessas horas elas conversam bastante e em alguns momentos eu já notei que a professora conversa na hora atividade, mas com a professora de Geografia não é frequente porque os horários não batem.** E aliás essa é uma dificuldade na escola, **horários muito diversos para gente poder reunir o coletivo** para fazer planejamentos e pensar as

coisas da escola em conjunto, a gente acaba tendo de fato pouco tempo (Diana, p.251).

Quando perguntada se ela vê alguma dificuldade nessa atribuição de aula e como ela organiza isso na escola, revela:

*Então, a portaria é clara em relação a isso. A gente **tem uma classificação** e na ordem da classificação aqueles que desejam fazer a Docência Compartilhada é que podem assumir. A gente respeita essa ordem. **Nesses últimos anos a gente não teve mais que um professor que desejasse** então não tive nenhum problema em relação a isso (Diana, p.252).*

Ainda sobre o relato, é importante ressaltar um aspecto revelado e que podemos interpretar como falta de interesse dos professores pela Docência Compartilhada. Ao expor por que outros professores não se interessam pela Docência Compartilhada ela observa:

*Bom, em 2014 era claro era tudo novo, absolutamente novo, desafio. **A gente não tem essas disputas, primeiro porque as pessoas vão se conversando e já sabem quem tem interesse** enfim. Estávamos falando da questão atribuição dessas aulas da Docência Compartilhada. **A atribuição segue a legislação pela ordem de classificação das professoras interessadas na docência.** E eu comentei que aqui a gente não teve até o momento uma disputa nesse sentido tanto para Docência Compartilhada quanto para aqueles tempos de projeto do quarto e quinto ano a gente sempre teve só um professor ou professora interessado, né. Então não houve essa disputa (Diana, p.252).*

O relato a seguir é significativo, pois contém a descrição da diretora sobre as dificuldades que encontrou na organização da escola para o trabalho com os ciclos:

*Mas na prática, no cotidiano **a escola não está organizada e preparada para esse trabalho pensando num período de três anos.** Tanto por questões das tradições que a gente carrega, que os professores carregam, quanto por uma **questão também administrativa-organizacional.** A gente não tem por exemplo, uma facilidade para flexibilizar turmas. É possível fazer, mas os sistemas de registro de frequência, essa outra parte, ela não é tão flexível a esse ponto. Então a gente tem que fazer, um registro e depois ajeitar no formato oficial. Aqui a gente fez uma experiência em reagrupamentos com o Ciclo de Alfabetização, porque as professoras têm um outro olhar sobre esses tempos de*

*aprendizagem que acabou ajudando bastante as crianças. **Agora nos demais, que seriam os ciclos interdisciplinar e aural, eles funcionam basicamente seriados mesmo, então perde a perspectiva mais filosófica do que seria um ciclo e para que ele serviria.** Tem o ciclo no nome, mas na prática é quarto ano, quinto ano e sexto ano, sétimo, oitavo e nono. Mas eu acho **de qualquer forma essa retomada importante, voltar a pensar assim é trazer isso com mais força pra ver se de repente um dia, gente tem algumas mudanças de paradigmas efetivos** (Diana, p.246).*

A narrativa descrita é reveladora de como é visto e valorizado pelos educadores o fato de poder voltar a pensar e retomar discussões importantes para a educação, no caso, por meio da reforma proposta. Apesar disso, Diana apresenta alguns problemas que na prática cotidiana dificultam a implantação da reforma.

Ao ser questionada como ela vê a comunidade, os pais, como eles percebem essa reforma, ela reforça os relatos de todos os outros professores entrevistados:

*Olha, quanto as famílias, o modo como tenho visto como **as famílias perceberam a reforma foi pelo viés da reprovação.** Agora reprova. É essa percepção mais clara e objetiva. Por mais que a gente no começo, nas reuniões com os pais, a gente foi explicando todo esse conjunto, a questão dos ciclos, a questão da proposta interdisciplinar, da autoria, do Ciclo Aural, o TCA, por mais que tudo isso, aqui nessa escola esteja sendo explicitado o tempo todo, inclusive como um indicador mesmo de mudanças que possa melhorar a aprendizagem das crianças, que eu acho que o grande foco é esse. As famílias ainda percebem, isso não entra na reflexão, na análise. **O que ficou forte é que agora reprova** (Diana, p.261-262).*

Chama atenção, no relato, a ênfase dada à questão do poder que a reprovação ainda exerce junto aos educadores:

*Em alguma medida, isso a gente volta em uma visão um pouco anterior, da época totalmente seriada, daquele empoderamento. **O poder de reprovar**, por isso ou por aquilo, por até fatores subjetivos, enfim, parece que dá um controle maior (Diana, p.262).*

Ela descreve a seguir, sua opinião sobre o questionamento feito, se acha que os professores gostaram desse controle maior:

*Ah, em geral sim. **Consideraram uma medida necessária. Aliás ela foi bastante aclamada**, eu lembro no debate de 2013, por uma parte do grupo. Parece que assim, fez muito sentido, “agora a coisa*

vai”, “agora educação vai para frente”, “tem que reprovar mesmo”, ainda aquela visão (Diana, p.263).

Observamos que a discussão sobre “o poder de reprovar” é a ponta do iceberg das questões estruturais da escola. E quando questionada sobre o que pensa sobre o fechamento da gestão Haddad, revela com detalhes significativos, as conquistas que considerou as mais importantes. Dentre elas, chama atenção a questão do tempo político muito curto da gestão para efetivar as transformações e a importância dada ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola:

*Agora, em termos de fechamento de gestão, eu acho que **foi uma gestão inovadora**, trouxe à baila muitas questões importantes para a reflexão, no caso da educação essa questão desse **trabalho interdisciplinar, discutir autoria, a questão do debate sobre as minorias políticas**. Eu acho que tudo isso veio com muita força. Agora, eu quase não tenho dúvidas de que **quatro anos é um tempo muito curto para efetivamente as transformações acontecerem no chão da escola a ponto de se sustentarem, aja o que houver**. Aqui, a gente fez uma opção na escola de fazer uma discussão forte sobre o Projeto Político Pedagógico, então a gente está num movimento assim, **reconfigurando o PPP**, porque historicamente aqui nesta escola a gente tinha o nosso PPP era muito lindo, formar o aluno para a cidadania, com isso e aquilo. Maravilhoso, **um texto espetacular e na hora dos planos, os professores nas ações concretas e práticas da escola, a gente tinha um outro abismo**. E a gente está tentando fazer um movimento junto com a coordenação pedagógica, estes três anos que eu fiquei designada e como eu vou continuar então a gente está no meio de um processo de rever tudo isso, essas **incoerências entre discurso e prática**, e cada vez mais tentar fazer uma aproximação. Tem um grupo que vai dando o tom e algumas pessoas, alguns profissionais mesmo não concordando muito, já tem um caminho ali, agora quando a gente vai olhar isso no espaço das salas de aulas, aí a relação ainda é outra. **Ainda eu acho que não tem esse alcance tão grande pensando no Ciclo Interdisciplinar** (Diana, p.263-264).*

A professora Diana, apresentou um relato consistente, detalhado e significativo. Observou vários aspectos positivos da reforma, também apontou a questão de que o Ciclo Interdisciplinar ainda não ter um grande alcance, revelou também o que ela chama de um outro abismo, entre a teoria descrita nos documentos e planejamentos e a prática existente na escola, além de outros aspectos que precisam ser retomados, melhorados.

Ela relata sobre o final da gestão do prefeito Haddad, colocando os aspectos positivos quanto a ser uma gestão inovadora, que trouxe questões importantes para reflexão, retomou o trabalho interdisciplinar, discutiu a autoria e o debate sobre as minorias políticas. Mas, igualmente aos outros professores da escola, ela apresenta uma preocupação, pensando institucionalmente como unidade escolar, quanto à continuidade do trabalho tendo em vista o tempo que ela considera muito curto para que as mudanças se configurem e as transformações ocorram "no chão da escola". É então, necessário e urgente fortalecer o alerta feito por Paulo Freire em sua obra "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" (1996, p.115) onde afirma:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.

Assim, a apreciação dos relatos nessa categoria, a visão da reforma curricular/administrativa, pode ser interpretada com relatos muito semelhantes no que se refere à percepção do que ficou de palpável sobre a referida reforma para a maioria dos educadores, alunos, pais/comunidade. Ficou evidente que a questão da reprovação teve a centralidade da discussão, tanto dos educadores como também alunos e pais, dentro da reforma instituída pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo após 2013.

3.1.3 - O trabalho com a Interdisciplinaridade e Geografia

No relato da professora Ester, em diferentes momentos, ela expõe e justifica a sua dificuldade de participação nas formações e nos horários coletivos da escola. Mesmo assim, quando questionada se ela tem conhecimento que a

professora Silvia, que é parceira dela na Docência Compartilhada, participou da formação do Ciclo Interdisciplinar ela responde:

*Eu acredito que sim, pois ela tem essa visão da interdisciplinaridade. Eu também **acho que a interdisciplinaridade passa muito por encontros**, muitas conversas entre os professores que estão envolvidos. Acho importantíssimo [...] (Ester, p.179).*

Mas ao responder, entra em contradição pois, ela enfatiza a importância dos encontros entre os professores envolvidos na interdisciplinaridade, entretanto, ela que também está envolvida no projeto, não consegue participar desses momentos, o que confirma as palavras de Pontuschka (2009, p.144) quando afirma: “[...] ainda se realiza um trabalho compartimentado e isolado com pouca interlocução entre os responsáveis pelos vários ramos do conhecimento”.

Quando perguntada sobre os horários coletivos, embora essa professora não participe diretamente em razão da sua jornada, se ela tem conhecimento, se há esse debate da interdisciplinaridade, ela afirma: *"Sim. O pessoal comenta que tem sido feito um estudo, leituras para ajudar. Tem sim"* (Ester, p.180).

A professora descreve inclusive a existência de horários coletivos para as leituras e estudo realizados na escola, com referência a questão da interdisciplinaridade. Apesar disso, não são todos os professores que podem ou conseguem participar, assim, é possível dizer que alguns educadores, ao realizar o projeto da escola, ficam apenas com a sua parcela de conhecimento, o que vem a confirmar novamente o que Pontuschka (2009, p.143) fala: “Os saberes parcelares não dão conta de resolver problemas que demandam conhecimentos específicos, relacionados a um objetivo comum e central”.

Quando indagada se participou e o que achou da formação para professores do Ciclo Interdisciplinar, que foi em horário de trabalho, ela expõe:

***Participei da primeira formação que foi em 2015.** Mas esse ano já não deu por conta do horário e localização. Não teve uma possibilidade horário que pudesse me atender. Eu achei interessantíssimo no ano passado. Parar para discutir, porque como eu falei o Ensino Fundamental II nós não temos esse momento para discutir, para falar da sua disciplina, das suas angústias, das suas*

*dificuldades. **Então o encontro foi muito bom**, você pode falar da problemática em outras escolas, daquilo que ocorre, **essa questão do grupo, a junção de professores afins**. Talvez da forma como está sendo feito, a administração ter os cursos, ir devagar galgando etapas talvez acho que é possível (Ester, p.177).*

A professora, no relato, confirma a sua participação na primeira fase da formação demonstrando ter gostado, no entanto, revela que não deu sequência à segunda fase justificando ser “por conta do horário”, mesmo sabendo que essa formação foi oferecida dentro do horário de trabalho. Ela enfatiza também a importância de estar em um grupo de professores afins, que em outras palavras significa professores da mesma área, no caso, todos de Geografia. Quanto essa junção de professores, Santos (2008, p.140) possibilita pensar que: “As dificuldades para chegar a uma interdisciplinaridade legítima fizeram pensar a muitos que o melhor caminho poderia ser encontrado por uma espécie de trabalho de pesquisa cooperativo”.

E, a seguir, quando questionada se considera que essa formação foi proveitosa ela revela que sim, e enfatiza, como um aspecto positivo, o fato de ouvir sobre o trabalho realizado em outras escolas e fazer uma revisão do seu trabalho:

*Sim. Até para se fazer uma reflexão mesmo do curso, **ouvir os trabalhos como estão sendo feitos em outras escolas, e pensar na questão da interdisciplinaridade mesmo**. Eu comecei a rever um pouquinho essa ideia que eu tive a muitos anos atrás, **ali era sem eu sentir a interdisciplinaridade, porque a gente tinha um tema, destrinchava o tema cada um na sua área**. Mas era muito criativo, os alunos eram muito dinâmicos no trabalho entre eles, muitas saídas para fora, para estudos de campo com eles. Eu tinha muito contato com a professora de Ciências. Fazíamos muitos trabalhos fora como trilhas. Estava além mesmo (Ester, p.179).*

A professora, conforme relato, destaca como aspectos positivos o fato de ouvir os colegas de Geografia falarem sobre o trabalho realizado em outras escolas e a revisão do seu trabalho através da lembrança de uma experiência passada, que ela entende que foi interdisciplinaridade, confirma o que Santos (2008, p.129) diz sobre “uma autêntica preocupação interdisciplinária”:

Na realidade, ainda está para ser analisada mais profundamente a coerência de uma autêntica preocupação interdisciplinária entre os geógrafos, potencialmente agravada pelo fato de todos, estarem absolutamente certos de que trabalham de forma interdisciplinar.

Como na realidade isso não se passa, a Geografia não se beneficia dessa forma de enriquecimento.

A atividade interdisciplinar que a professora Ester faz na escola é a docência compartilhada, ela detalha como o trabalho é realizado:

*[...] Num primeiro momento a professora Silvia fez uma poesia interagindo com Matemática e Português. **Eu entrei com minha matéria, pois estava dando paisagens** e a gente começou a estudar as paisagens, chegou até a questão de se montar uma poesia sobre o bairro, sobre São Paulo, uma junção com a UBS daqui, para fazer um trabalho e tirar fotografia dos problemas que existem no bairro. **As crianças tiraram fotos e ficaram bem movimentadas e tiraram fotografias de esgoto a céu aberto, de falta de saneamento básico, de guia de calçada.** E veio daí a ideia de que era possível fazer esse gancho. **Então eu achei bacana essa postura de cidadão de se envolver e foi muito bom** (Ester, p.178).*

Quanto ao trecho descrito, ela descreve aspectos importantes da Geografia e que podem ser fator desencadeador de reflexão aprofundada sobre a necessidade de uma metodologia interdisciplinar e dialógica. Sobre a questão metodológica, é digno de nota o trecho a seguir de Pontuschka (2009, p.156):

No interior da metodologia interdisciplinar e dialógica, os alunos aperfeiçoam as técnicas de captação da realidade e as entrevistas com os moradores representam papel central no levantamento de problemas não facilmente perceptíveis, obtendo depoimentos ricos para serem estudados em sala de aula. A Geografia possui instrumentos teóricos e metodológicos para analisar o espaço segundo as questões suscitadas.

E, ao ser questionada se é a Silvia, professora da Docência Compartilhada, que entra em cada uma dessas disciplinas, ela afirma que sim: *"Isso mesmo, ela entra na aula de Português, Matemática e Geografia. Os alunos á veem como a professora do projeto"* (Ester, p.179).

O fato de os alunos perceberem a outra professora como sendo a de Projeto, faz com que seja possível inferir dois aspectos importantes e que Milton Santos (2008, p.130) colabora para uma reflexão aprofundada. O primeiro diz respeito ao fato de não existir motivos para “temer a invasão do campo do outro especialista”, a experiência pode ser extremamente positiva. O segundo aspecto é:

Na verdade, quando um dado exógeno se incorpora à interpretação de um aspecto da realidade, ele se torna imediatamente um dado exógeno a essa explicação. Trazemos de novo, uma citação de Schumpeter, porque ele gaba a importância do elemento não profissional para o progresso de uma dada ciência (1943, 1970 p.45). Poder-se-ia mesmo dizer que uma das formas de progresso possível para cada ciência em particular resulta da transgressão do seu campo por especialistas de outras disciplinas, o que Jean Chesneaux (1976, p.164) chama de “roubar aos profissionais os seus privilégios”.

O que chama atenção e é recorrente no relato da professora é que, quando fala sobre o trabalho interdisciplinar, ela reforça o fato de que é a outra professora, no caso a Silvia, que planeja, executa as dinâmicas e os trabalhos do projeto.

Quando indagada sobre que tipo de contribuição ela considera que essa discussão da interdisciplinaridade tem trazido para o ensino da Geografia e se fato, trabalhar com a interdisciplinaridade tem contribuído com o ensino da Geografia, ela responde:

Tem sim, a Geografia é tão ampla, ela envolve tanta coisa. Eu percebo que a gente vive a Geografia no cotidiano, no levantar da tua cama você está vivendo Geografia. As notícias, o seu bairro. A vivência da Geografia. E acho que dá para trabalhar muito a Geografia como interdisciplinaridade e com outras disciplinas. Com Ciências, História, Português. Eu acho que tem muito a contribuir. Agora, eu só acho que esbarra na questão da formação. Eu acho que teríamos que investir mais na formação, no estudo. Eu sinto muita falta disso (Ester, p.180).

É notório, pelo relato, que a professora tem compreensão da importância e da dimensão da Geografia para a sociedade. Contudo, é necessário observar o que Pontuschka (2009, p.165) aponta:

A Geografia, por lidar com fenômenos físicos, biológicos e sociais, deve precaver-se contra o desejo de situar-se no centro das atenções, conquanto seja disciplina com grandes possibilidades de enriquecer-se dentro de uma proposta interdisciplinar de ensino.

No trecho a seguir, quando questionada sobre o que acha que falta para consolidar a interdisciplinaridade como parte efetiva do ensino na escola, ela relata aspectos importantes ligados à falta de estudo aprofundado, encontros, reuniões e formação:

*Olha, eu acho que **falta um estudo aprofundado, encontros**, pois eu acho que tem que ter esses encontros. Reunião para que a gente possa conversar entre as disciplinas. Eu acho isso fundamental. Apesar que temos que ver que existem pessoas que não estão assim predispostas a trabalhar com o outro professor um tema. **Acho que tem gente que gosta mesmo é do seu quadradinho**, da sua sala de aula, do seu trabalho da sua disciplina. Então fica difícil (Ester, p.180).*

Chama atenção também, que ela faz um alerta quanto aos professores que não estão predispostos a sair do "seu quadradinho". Sobre este aspecto, Delizoicov e Zanetic (2002, p.11) explicitam:

Outra dificuldade relacionava-se com o fato de os professores estarem acostumados a trabalhar com procedimentos mais próximos do esquema tradicional [...] E isso mesmo na rede municipal de São Paulo que já havia passado por algumas experiências educacionais inovadoras em algumas áreas do conhecimento.

E quando perguntada sobre o que ela pensa dessa dificuldade com os colegas, revela-se algo relevante, pois segundo ela, nem todos os professores têm condições de fazer um trabalho interdisciplinar:

***Não vejo que todo mundo tem condições de fazer esse trabalho com a interdisciplinaridade**, porque existe muita troca com o outro, estabelecer critérios um com o outro, por professor, por disciplina. Não é todo mundo, pois **tem aqueles que falam que gostam da sua sala, da minha vivência, do meu livro, enfim, a minha matéria** [...] (Ester, p.181).*

Para uma compreensão apurada do que foi revelado, sobre nem todos professores terem condições de fazer um trabalho interdisciplinar, Pontuschka (2009, p.149) aponta: “Pensar e agir interdisciplinarmente não é fácil, pois passar de um trabalho individual e solitário, no interior de uma disciplina escolar, para um trabalho coletivo faz emergirem as diferenças e as contradições do espaço social que é a escola”.

Quanto ao segundo destaque do relato, sobre o apego às coisas da escola e a “*minha matéria*”, é possível dizer também, que é uma fala bastante frequente nos discursos propalados por professores e demais profissionais da educação, e que, pode-se inferir o predomínio de uma visão individualista e

particular de escola e de educação em detrimento da visão coletiva e pública. Confrontando a visão individualista e particular, Freire em “Pedagogia da Autonomia” (2005, p.112) afirma:

[...] Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? "Lavar as mãos" em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objetivo vira puro de espoliação e de descaso?

Ao ser indagada, se ela usa o livro didático na aula, e se a escolha do livro foi feita pelos próprios professores, ela confirma o uso do livro didático e revela ter dificuldade para usar a tecnologia:

*Sim, eu uso. Não é o ideal. Eu não gosto desse livro e também não gosto de livro didático, mas é o que tem. **Eu tenho dificuldade de trabalhar essa tecnologia, seria fundamental aprofundar para usar a tecnologia** sim e passar para os alunos filmes, mas eu sinceramente tenho dificuldade e não estou o tempo todo dentro da escola estudando, não tem como, **então eu acabo utilizando o livro didático**. O livro é confuso. Até o texto também. Inclusive agora terá nova escolha e eu já estou falando para mudarmos (Ester, p. 181).*

Ainda sobre o livro didático, quando perguntada se o livro permite trabalhar a interdisciplinaridade, se propõe atividades ou temas interdisciplinares, a professora relata:

*Sim, sim. **Dá para trabalhar**. Deixei até um pouco o livro e fomos para uma música, fomos trabalhar um gráfico. Eu estou trabalhando aquelas notícias do Brasil do Milton Nascimento. Dá para pegar uma música e trabalhar a questão da regionalização e aí eu estou puxando e saindo um pouquinho do livro didático. **E eu acho que o aluno precisa disso, saídas da escola**. Mas agora eu percebo que está muito mais difícil para sair com aluno para fazer esses trabalhos e estudos de campo, fazer trilhas que é o que gosto. E parceria, pois temos que ter parceria nesses trabalhos (Ester, p. 181-182).*

É possível perceber no relato, que a professora, mesmo afirmando que não seria o ideal, ela utiliza frequentemente o livro didático nas suas aulas. Quanto aos professores usarem sistematicamente o livro didático nas aulas, é de suma importância refletir sobre o alerta que Delizoicov e Zanetic (2002, p.10) descrevem:

Normalmente o procedimento dominante para escolher o conteúdo escolar é simplesmente seguir a tradição: eleger um “bom livro didático”, “dar todos os pontos”, “fazer uma boa avaliação” e “conceber o diploma. Essa talvez seja a maneira mais fácil de transmitir a visão das classes dominantes em sala de aula. Ou, na melhor das hipóteses, um conhecimento bem-organizado, mas que, na verdade, é a-histórico, conformista e desligado do cotidiano.

Ela revela também o quanto acredita ser importante sair da escola, entretanto informa que, por estar “muito mais difícil”, também não o faz.

Questionada sobre o que ela acha da introdução da interdisciplinaridade na reorganização curricular, se está trazendo algum benefício para escola e se tem alterado a organização do dia-a-dia da escola, ela descreve: *“O que eu vejo são as saídas dos professores que vão fazer o curso a gente percebe que a escola está diferente, que tem que entrar outro professor, então muda um pouco o cotidiano” (Ester, p.182).*

E sobre a prática cotidiana dos professores, se a interdisciplinaridade tem se demonstrado objetivamente, ela relata:

Muito pouco. Não sei se é porque eu estou vivendo esse trabalho com a Silvia, professora da Docência Compartilhada. [...] vejo que os alunos gostaram da experiência com o professor de projeto. Então isso eu vejo um pouco, esse movimento dos alunos. Um mural feito pelos alunos como atividade do projeto. Mas é muito pouco. Eu acho que deveria ser mais. Talvez nos horários de JEIF, essa discussão esteja mais avançada (Ester, p.182).

Observa-se que a professora enfatiza a experiência com a Docência Compartilhada como uma prática interdisciplinar cotidiana objetiva e também descreve a sua percepção quanto aos alunos, dizendo que eles gostam do projeto. Contudo, ela revela ser muito pouco e que todos os outros professores deveriam estar envolvidos. Quanto ao envolvimento de todos no projeto, é preciso reafirmar o que Pontuschka (2009, p.145) diz em seu texto sobre a interdisciplinaridade e o ensino de Geografia: “O professor necessita manter o diálogo permanente com o passado, o presente e o futuro para conhecer melhor sua própria ciência e saber como constituir projetos disciplinares e interdisciplinares na escola”.

A narrativa a seguir, no que se refere aos alunos, a professora afirma que tem percebido mudança na produção deles, que eles têm melhorado:

***Sim, isso eu vejo.** Na minha disciplina com a Silvia eu percebi e tenho visto sim a produção dos alunos. Eles trabalharam poesia, escreveram [...] os alunos comentando como organizariam a poesia, as estrofes, trazendo para minha matéria e falando de São Paulo, do bairro do Jaraguá. Então foi interessante, eu achei que houve essa dinâmica com os alunos (Ester, p.182-183).*

É notório, no discurso da professora, quando ela fala sobre a interdisciplinaridade e a prática cotidiana dos professores da escola, que muito pouco mudou. As duas situações onde ela descreve que ocorreu um movimento na escola foram as saídas dos professores para o curso da interdisciplinaridade e o fato dos alunos gostarem da experiência com a professora de projeto, que é a Silvia da Docência Compartilhada, onde ela também enfatiza que houve uma significativa melhora nas produções desses alunos.

Especificamente sobre o ensino de Geografia, ao ser questionada, se considera que o trabalho com a interdisciplinaridade facilita o desenvolvimento dos conceitos que são próprios da Geografia, a professora afirma:

*Eu acho que facilita para trabalhar, porque **como envolve outro professor você pode usar um conceito da Geografia em outra matéria**, na História, em Português e trabalhar esse conceito de outra forma que não seja tão exaustivo. **Eu acredito na interdisciplinaridade**, eu percebo que é um movimento grande. Foi no governo da Luiza que deu o início [...] (Ester, p.183).*

No relato descrito, a professora revela o quanto foi significativa a gestão da prefeita Luiza Erundina (1989/1992), quando então o Secretário da educação da cidade de São Paulo, professor Paulo Freire, realizou um movimento de reorientação curricular trazendo a proposta de interdisciplinaridade via tema gerador e também uma modificação substancial e inédita na carreira docente, o Estatuto do Magistério. E, sobre o trabalho interdisciplinar Delizoicov e Zanetic (2002, p.13) confirmam:

A concepção de trabalho interdisciplinar adotada e construída ao longo desses quatro anos pressupõe um procedimento que parte da ideia de que várias ciências deveriam contribuir para o estudo de determinados temas que orientariam todo o trabalho escolar.

Respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento. Nesta visão de interdisciplinaridade, ao se respeitar os fragmentos de saberes, procura-se estabelecer e compreender a relação entre uma totalização em construção a ser perseguida e continuamente a ser ampliada pela dinâmica de busca de novas partes e novas relações. Ao invés do professor polivalente, pressupõe a colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinado tema.

Mas, ao relatar o seu entendimento sobre a interdisciplinaridade, ela expõe a seguinte visão:

Eu compreendo como uma proposta de ensino onde você teria todas as disciplinas em conjunto trabalhando juntas, não sei se por tema, mas trabalhando em conjunto. Acho que uma sala ambiente ajudaria muito, mas em conjunto, a gente buscando junto. Todos os professores trabalhando para melhoria do aluno, mas estando junto (Ester, p.185).

Pela maneira como a professora se expressa, pode-se notar que a visão que ela tem de interdisciplinaridade é relacionada ao trabalho em conjunto das disciplinas, diz não saber se por tema e, cita também, a sala ambiente como facilitadora. Ao recorrer a Pontuschka (2009, p.154), na busca da compreensão sobre a importância do tema gerador, deixa claro que:

O surgimento do tema gerador tem como pressuposto teórico fundamental a realização de uma pesquisa sobre as condições espaciais, sociais, físicas e biológicas. A Geografia, ao trabalhar com o tema gerador e com as questões geradoras, tem condições de contribuir para que os alunos superem o senso comum mediante uma metodologia dialógica e chegar a um conhecimento mais elaborado e científico.

Questionada sobre o que é preciso para se efetivar a visão relatada, ela revela:

*Olha, do jeito que a prefeitura agora está organizando essas reuniões de formação que iniciou o ano passado, eu acho que é o caminho. **Agora como isso chegará a escola já é outra história, pois passa pela organização da escola [...]** A questão do professor ficar horas e horas de trabalho em outras escolas é terrível. Então eu acho que se torna um pouco difícil. Não é impossível, **mas quem sabe essa ideia do professor ficar trabalhando um período***

somente, com dedicação exclusiva. *Aí eu acho que isso ajudaria (Ester, p.186).*

Quando perguntada sobre as condições materiais da escola, se elas contribuem para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, ela manifesta novamente, entre outros fatos, a dificuldade que tem no uso da tecnologia disponível na escola:

*Eu acho que falta material. Eu estava dando uma olhadinha agora e vi que a gente precisa de atlas, mais livros paradidáticos para gente fazer um estudo diferente de pesquisa. [...] **acho falta também de um melhor conhecimento de tecnologia, mas que é uma falha minha, pois não tenho esse conhecimento.** Então vira um parto para eu mexer com essas coisas. Existem muitos professores como eu que estão há muito tempo na rede, então essa formação melhor em tecnologia e em outros estudos para atualizar é necessário, é importante (Ester, p.185).*

Na descrição, é possível perceber que a professora tem compreensão da importância da tecnologia em seu trabalho e aponta ser uma falha não dispor desse conhecimento. É importante ressaltar que, a questão da falta de conhecimentos para o uso das tecnologias em educação, é algo ainda muito comum entre os educadores, principalmente os mais antigos no magistério. É um aspecto que vale uma reflexão ampliada através de um trecho de Pontuschka (2009, p.154), quando fala: “A tecnologia se transforma em história por intermédio das técnicas. E as técnicas são o intermediário entre o grupo humano e a natureza, com o objetivo de modificá-la”.

Quando questionada se os professores da escola debatem sobre a necessidade e a aquisição de materiais, ela relata:

Sim. Quando tem a época, a direção pede para listarmos o que queremos. Mas é muito estranho, porque não sai, é pouca coisa. Então eu vejo que seria importante um estudo sobre o significado desta sala ambiente, como trabalhar. Me faz muita falta em não fazer JEIF, porque eu acho que faltam as discussões, as conversas. Eu ouço os professores falarem sobre os textos que leram na JEIF sobre a interdisciplinaridade. Porém eu estou fora dessas discussões (Ester, p.187).

A professora, quando indagada se acha que é possível fazer a interdisciplinaridade sozinha, afirma que não, e enfatiza ser muito importante para a

realização do trabalho interdisciplinar a questão das afinidades entre os colegas, citando como exemplo a sua experiência em uma escola da rede estadual:

Sozinha eu acho que não dá, não tem como. Esse é um trabalho para o coletivo, tem que ser coletivo, em grupo. Não precisa ser todas as disciplinas, pelo menos algumas, que você tem com o colega mais afinidade, porque eu acho que passa pela afinidade. Pelo que eu lembro que eu vivi com uma amiga de Ciências era a afinidade que nos unia. Então a gente definia o que cada uma ia trabalhar na sua matéria (Ester, p.186).

Perguntada se nas reuniões pedagógicas é abordada a questão da interdisciplinaridade: *"Sim, às vezes sim. Mas eu acho que está distante de uma proposta de uma escola onde dá para interagir todo mundo junto" (Ester, p.187).*

Fica evidente que o relato da professora Ester merece um olhar atento sobre como ela pensa ser o trabalho interdisciplinar. O foco de atenção se prende justamente no fato de que ela apresenta alguns aspectos subjetivos em suas respostas e afirma que só é possível trabalhar com a interdisciplinaridade na escola caso os envolvidos no processo tenham afinidades, e que são as afinidades pessoais entre os colegas, que dão condição para a interdisciplinaridade. Neste trabalho de pesquisa, essa visão é entendida como equivocada, pois as afinidades podem se desenvolver no/com a construção de um fazer interdisciplinar.

Quanto ao professor Nelson (p.193), quando indagado especificamente sobre o Ciclo Interdisciplinar e, se o ciclo entrou de fato na organização da escola e repercute na organização do ensino dentro da escola, ele revela:

Eu acho que tem uma dificuldade grande na hora de falar do Ciclo Interdisciplinar, que é a própria forma que a gente lida com a escola, a gente trata ela de uma forma muito tradicional e que às vezes isso exige que se rompam algumas dessas formas muito tradicionais, de tempo, de horário, de espaço e de coisas do gênero. Mas tem uma coisa que eu acho mais importante é assim... tem gatilhos que são dados e eu acho que ficou um bom gatilho. Por exemplo, no ano passado eu lembro que teve bastante trabalhos ligados... Criaram uma série de projetos bem interessantes, um inclusive envolvendo poesia e Matemática, outro envolvendo a questão da história da África, mais envolvendo Geografia, História, Português também entrou.

Um aspecto importante que ele torna visível quando fala de interdisciplinaridade refere-se à necessidade de romper a forma tradicional que os educadores ainda tratam a escola. Pode-se confirmar no documento Direitos de aprendizagem (2016, p.37):

Construir conhecimento interdisciplinar é um processo bastante complexo, implica realizar análises e chegar a sínteses, levando em conta que a síntese é operação sofisticada e madura. Preparar esse caminho é apontar os nexos e ajudar as(os) educandas(os) a pensar, e pensar relacionalmente. O pensar relacional, permite avançar para entender o que um conceito ou uma reflexão tem a ver com sua vida e sua cultura, com os dias atuais, com os problemas da prática social. Alerta-se então para a necessidade de atenção ao caráter relacional na aprendizagem interdisciplinar.

O professor também destaca a importância dos "gatilhos que são dados", no caso ele se refere aos projetos, ele relata:

*Ano passado Artes entrou com construção de máscaras. Então, eu acho que **como gatilho funcionou** até porque, por exemplo, para discutir com os professores fica mais fácil porque aparece isso como uma política da prefeitura, ela vai saindo até por conta disso de tentar também se encaixar nessa **política pública**. Então, dentro da escola o mais interessante é que ela funcionou meio que **um estopim, uma coisa ali para iniciar**. Tem coisas com relação falta ainda capacidade da gente se organizar como um grupo todo. Então a gente pega muito o colega que tá próximo, alguém que você tem mais afinidade e você consegue construir isso, acaba acontecendo muito isso... aí se perde uma sistematização maior em termos de currículo dentro da escola e tudo mais que acaba também entrando nessa discussão de interdisciplinaridade, **não pode ser só juntar pedaços de coisas** (Nelson, p.193-194).*

No exposto, ele reconhece a importância da política pública como força motriz para o trabalho dentro da escola, entende também que, fazer interdisciplinaridade não é juntar pedaços, até porque, de acordo com Pontuschka (2009, p.133), “Não há interdisciplinaridade que possa ser aplicada a uma colcha de retalhos”. Ele questiona e também discorda do fato de que as afinidades com os colegas seja uma condição para que o trabalho interdisciplinar aconteça.

A respeito da organização do Ciclo Interdisciplinar, se ela tem uma repercussão para o ensino, se ela trouxe uma contribuição para Geografia ou a Geografia anda independente da interdisciplinaridade, o professor descreve:

*Não sei. Na verdade, pensando na escola [...] **Junta a política pública**, você vê necessidade de querer dar conta disso e também participar de alguma maneira desse tipo de projeto, então querendo ou não, isso também diminui aquela representação depreciativa que as vezes algumas disciplinas poderiam ter. **Sabe aquela ideia de Português e Matemática são as disciplinas mais importantes da escola e o resto é supérfluo, cidadão de segunda classe**, então quando você coloca um projeto desse você coloca todo mundo no mesmo patamar. Algumas áreas de conhecimento, por exemplo, podem lidar melhor com certas informações, mas isso não quer dizer que ela vai ser a mais importante na hora de se discutir um determinado tema (Nelson, p.194).*

O professor ressalta, no trecho descrito, novamente a influência da política pública na educação. Quanto a esse aspecto, Lopes (2004, p.113) destaca:

Na medida em que as políticas curriculares são entendidas como políticas culturais – políticas que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação social almejada (García Canclini, 2001) –, é possível associar o conceito de hibridismo aos processos de recontextualização dessas políticas. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Em outro trecho ele faz uma denúncia sobre as disciplinas tradicionalmente consideradas mais importantes como Português e Matemática, em detrimento das que ele chama de "*cidadão de segunda classe*", ou seja, todas as outras disciplinas. No entanto, o professor afirma, que com o projeto interdisciplinar todas as disciplinas são colocadas no mesmo patamar.

Ele, para exemplificar a sua visão de interdisciplinaridade, cita um filme, "*O jogo da imitação*". E relata:

*Adorei esse filme por que, na verdade ele conta a história de um matemático que vai tentar decifrar lá um enigma durante o período nazista. O que eu mais gostei do filme é que **olha para Matemática não para ela fazer o gráfico de um projeto interdisciplinar, mas olha ela como uma forma de pensamento**, o cara tentando ali, usando da Matemática para decifrar alguma coisa e tem tudo a ver com uma conjuntura Histórica. Falei, acho que até dá um projeto interdisciplinar [...] (Nelson, p.195).*

A visão revelada no relato descrito, além de significativa merece um destaque, pois, dentre os entrevistados, o professor Nelson é o que demonstra compreender e olhar a interdisciplinaridade como uma forma de pensamento. Na perspectiva de reafirmar a interdisciplinaridade como uma forma de pensamento, é importante citar Pontuschka (2009, p.150), quando afirma:

O pensar interdisciplinar vai à busca da totalidade na tentativa de articular os fragmentos, minimizando o isolamento nas especializações ou dando novo rumo a elas e promovendo a compreensão dos pensamentos e das ações desiguais, a não fragmentação do trabalho escolar e o reconhecimento de que alunos e professores são idealizadores e executores de seu projeto de ensino.

Nelson continua o relato explicando sobre um projeto interdisciplinar que ele escreveu inspirado no filme:

*Mas aí são aqueles projetos que ficam engavetados. Eu deixei com a Diana, a Diana ficou lá de ver. **A Diana, a diretora, mas é professora de Matemática e ficou de ver, para ver o que tem de Matemática que dá para gente trazer para escola, porque são alunos do sexto ao nono ano do fundamental II e a gente tá lidando com criptografia que é um assunto do terceiro ano do Ensino Médio, então não rola** (Nelson, p. 195).*

Mas, quando questionado se daria certo, se não teria que fazer uma adaptação, ele diz: *"Teria que tentar trazer a coisa, mas ainda é aquelas coisas que surge a ideia e você vai discutindo com colegas e vendo até onde evolui a discussão"* (Nelson, p.195).

No que se refere à fala do professor sobre até onde pode evoluir uma discussão, vale ressaltar um trecho de Pontuschka (2009, p.135) que diz: "[...] a Geografia, na realidade, deve ocupar-se em pesquisar como o tempo se torna espaço e de como o tempo passado e o tempo presente têm, cada qual, um papel específico no funcionamento do espaço atual".

A passagem a seguir, o professor, questionado como é organizado o ensino da Geografia na escola e como é que ele organiza o ensino da Geografia em termos de currículo, descreve com detalhes comentando a divisão de cada ano do ciclo e faz crítica ao currículo clássico da Geografia presente no livro didático:

*Estávamos discutindo agora sobre **esse novo livro didático que a gente pegou. Vamos tirar esse da nossa vida, já vamos trocar.** Então, se for olhar para o formal ele ainda é aquele currículo clássico da Geografia. No **sexto ano** fica aquela apresentação de conceitos, vê um pouco de cartografia, questão sobre clima, paisagem, lugar [...] Quando chega **no sétimo** a gente vai discutir muito mais regiões do Brasil, fica ali muito mais no conceito de região. Quando chega num **oitavo ano** você começa a discutir já América. É um currículo clássico, consagrado até dentro desses livros didáticos. **Ser o Ciclo Interdisciplinar, por exemplo, mudaria isso.** Ainda não conseguimos conversar, mas até para ocorrer esse tipo de mudança, as outras disciplinas são importantes. Esse talvez seja um ponto, da dificuldade de como se implantar o Ciclo Interdisciplinar. **Se a gente quer uma coisa mais sistemática a dificuldade é de como você faz isso em termos de diálogo mais sistemático até de produzir ali uma grade.** Então, essas coisas a gente ainda não conseguiu (Nelson, p.196-197).*

Ao ser indagado se ele entende que, embora o Ciclo Interdisciplinar esteja dentro da legislação, no cotidiano trabalha-se com a Geografia como tradicionalmente se consagrou e se a questão central, que é a introdução do Ciclo Interdisciplinar e a ideia da interdisciplinaridade, tem repercutido de fato no ensino da Geografia e na maneira como os professores organizam o que ensinam, ele revela:

***Ainda se mantém o mesmo currículo, não se modificou isso.** O que se tem feito, eu, por exemplo, com o professor de História, eu tentei trabalhar muito essa temática de Direitos Humanos mais transversais, mais ainda está naquela conversa do café [...] No fim das contas serviu mais ali como um estopim para promover um pouco mais desse tipo de ação dentro da escola, **mas mudar a realidade no Ciclo Interdisciplinar eu acho que ainda não chegou a tal ponto. Inclusive romper com nossas próprias tradições, porque tá cômodo,** muitas das coisas eu tenho montada assim. Teria que refazer muito do percurso que eu faço em sala de aula para entrar na nova onda. Então **esses comodismos,** querendo ou não, eles acabam batendo na hora da profissão (Nelson, p. 197).*

O professor ao responder as indagações, confirma que o currículo não se modificou, mas que ele observa a existência de alguns trabalhos na escola e alerta para a necessidade de romper com as “tradições” e os “comodismos” da profissão. Citelli (2002, p.95), ao falar sobre o projeto da interdisciplinaridade expõe claramente: “O projeto da Interdisciplinaridade não fica apenas no discurso da “crítica da escola”, mas propõe mudanças que passam por uma concepção mais

abrangente de ensino, de escola, de educação e da relação com os saberes e o conhecimento”.

Quando perguntado como os professores chegam a uma proposta de trabalho em conjunto, ele fala do processo de discussão no horário coletivo da escola, mas revela que não existe nada consolidado que ainda estão na fase do espontâneo:

Não tem nada sistematizado. Apesar que a JEIF, por exemplo desse ano, pelo que as meninas estavam me passando, tá bem interessante, parece que provocou algum tipo até de atitude em termos de projeto do pessoal, parece que está muito centrada nessa questão da função social da escola, muito centrada nessa questão do aluno como um sujeito social importante da escola. [...] elas **estavam lendo um texto do Bourdieu, da escola conservadora.** Então esse tipo de coisa que acontece dentro de uma JEIF também funciona, mas dizer que, por exemplo, elas conseguem concentrar um tema ou discutir ou montar um eixo, acaba não acontecendo. **Eu acho que está na fase ainda do espontâneo, não está na fase das coisas mais consolidadas** (Nelson, p.197-198).

Assim, diante do relato exposto, segundo Delizoicov e Zanetic (2002, p.14): “Não é fácil construir uma proposta de ensino envolvendo profissionais que apresentam muitas diferenças entre si. No interior de uma mesma especialidade encontramos divergências quanto a temas, metodologias, linguagem, textos a serem adotados, avaliação, entre outros”.

É perceptível a preocupação do professor no que se refere à continuidade de um projeto realizado na escola. Ele não acha que seja papel da secretaria municipal de educação fazer, ele indica, mais uma vez, o que falta dentro da escola é a sistematização:

Então esse é um problema, **não está mais sistematizado esse tipo de coisa dentro da escola.** Claro que **eu não acredito que seja coisa de SME para fazer.** Não acho que seja assim que funciona. A questão é essa coisa entrar cada vez mais dentro da escola. Esse tipo de discussão começar a influir mais nas decisões da escola, aí eu acho que pode acontecer. Essas coisas muito prontas do lado de fora a gente sabe como faz, faz uma adaptação lá no diário para dizer que você fez e você normalmente executa pedaços de pedaços, desfragmenta tudo do que seria uma ideia principal. Então assim, eu **acho que é um processo**, até vou dizer evolutivo [...] (Nelson, p.198-199).

Sobre o fato de o professor revelar que não acredita que seja atribuição da Secretaria Municipal da Educação sistematizar o que acontece na escola, segundo Lopes (2004, p.111/112):

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

No relato, quando perguntado sobre a hipótese da existência da interdisciplinaridade de forma efetiva, se ele acha que ela contribui para Geografia, se contribui para desenvolver aqueles conceitos que consideramos próprios da Geografia, é importante observar a reflexão que o professor Nelson faz sobre o fato da teoria não dar conta de todas as respostas e a questão do “medo”, de se fechar em sua própria disciplina por medo, por defesa. Entretanto, confirma que a Geografia contribui e muito:

*Sabe o que eu acho engraçado, você fala isso para um pesquisador, ele nem titubeia muito. **Mas você não consegue responder qualquer problema montando só com teorias geográficas** ou buscando só em historiar certas respostas. Agora como você chega nisso na sala de aula, não sei, **as vezes eu tenho medo**. Eu não sei se, se ele é um medo justo, mas é aquela coisa de defender o próprio meio, defender só da sua classe, **você acaba fechando a disciplina na hora de uma discussão dentro de uma sala de aula**. Então, às vezes a gente **monta essa postura, essa armadilha até para se defender**. Mas todas essas linguagens geográficas nem sempre é usado dentro da sala de aula, então talvez isso seja um problema sobre a questão da interdisciplinaridade da Geografia. **Eu acho que ela ajuda e muito na construção de conceitos**, só que as vezes o temor de querer ser muito professor, as vezes torna uma barreira (Nelson, p.199-200).*

O relato descrito chama atenção, pois é possível perceber que ele faz revelações reais, como se ele estivesse conversando não só com o entrevistador, mas também, com ele próprio, percebendo a sua importância como formador de gente, como educador. Segundo Pontuschka (2009, p.149):

As escolas e os professores que trabalham com o conhecimento e com sua transformação em sala de aula têm um compromisso com a formação do “homem inteiro”, e, para isso, formas alternativas e criativas de ação pedagógica necessitam ser buscadas. Dentre elas, destacam-se as práticas interdisciplinares.

Ao discutir sobre a sala ambiente que tem na escola, o professor acha que a sala ambiente tem sim contribuição na organização do ensino. Ele relata que o primeiro desafio é o de transformar a sala em realmente uma sala ambiente:

Facilita muito. *Facilita porque as coisas estão muito mais próximas de você, por exemplo o material cartográfico que eu preciso eu tenho ali na sala de aula. Então eu não preciso ficar me deslocando, carregando mapa para cima e para baixo. Aliás eu nem tenho muito uma sala ambiente, a minha sala é dividida entre três pessoas, geralmente está, eu, de História e o professor de Ciências. Mas tem uma coisa na sala ambiente que também ajuda que é, por exemplo, em atividades de organização da sala. Então, na sala ambiente eu organizo aquilo num U que seja. E eu não tenho que sair desmontando, montando, desmontando, montando que parece que você toda hora teria que montar um circo. [...] sobre, por exemplo, ajudar em interdisciplinaridade, poderia ajudar mais [...] (Nelson, p.200-201).*

É possível observar que, em relação a sala ambiente, ele revela que ela é um fator que ajuda na dinâmica da aula, mesmo reconhecendo que a sala ambiente não é condição para o trabalho interdisciplinar.

A respeito da formação, quando perguntado como ele tem visto as formações do Ciclo Interdisciplinar, como é o seu olhar, tanto como formador que ele foi e como professor, e ele relata estar: “Vivendo as duas faces” (Nelson, p.203).

Questionado como ele encara viver as duas faces, ele faz um relato significativo e detalhado sobre os aspectos que ele considera positivos como, a formação com todos os professores do Ciclo Interdisciplinar e um fator muito importante de ter professores das escolas engajados como formadores. E como dificuldade ele revela que, por ser um processo, não sabe se a formação proposta consegue fazer com que a interdisciplinaridade aconteça:

A ideia desse Ciclo Interdisciplinar eu achei por demais ousada. *Bem legal. Você tem todos os professores participando, os que não estão participando é porque não quiseram, você tem isso no horário de trabalho. Você tem isso acontecendo em diferentes polos e aqui no Jd. dos Alpes com respaldo amplo da escola. Participando como*

formador uma das coisas que eu acho mais importante é quando você começa a ganhar responsabilidade pelas coisas que você está fazendo, quando você tem um papel ali na hora de formação, aquilo te põe numa outra posição. É aquela postura que muda o teu olhar de como você está enxergando a coisa. Eu acho essa questão da participação do professor, de ter chamado um número maior de formadores, para mim um divisor de águas em termos de formação que eu já vi na minha vida. Porque ter uma responsabilidade de também participar da organização é muito diferente, porque te exige muito mais. Então, esse eu acho que é um dos fatores mais positivos que tiveram. Um possível problema que dá para ser relacionado é que gente está num processo, então, não sei se para o Ciclo Interdisciplinar essa formação consegue atingir tantos problemas para que a interdisciplinaridade aconteça (Nelson, p.203-204).

Ainda sobre a formação do Ciclo Interdisciplinar, quando questionado se a formação tem repercutido dentro da escola, ele dá ênfase ao fortalecimento de vínculos entre os colegas e a possibilidade de participação maior dos mesmos nas discussões:

Aqui dentro do Jd. dos Alpes, por conta de até uma participação maior de formadores, fortaleceu até em termos de vínculos com pessoas que eu nem tinha tanto contato, por exemplo. [...] acho que como tem um grupo grande de pessoas participando disso e mesmo não só como formador, mesmo os professores que tão lá participando das discussões, eu acho que tem uma certa repercussão na unidade (Nelson, p.204).

Deste modo, ao ser perguntado sobre como ele vê que se manifesta na prática docente a repercussão, se ela se manifesta através dos alunos, nas discussões, ele aponta para a importância da discussão e do amadurecimento do conceito de interdisciplinaridade:

Eu acho que o primeiro ponto, no ano passado já teve mais projetos interdisciplinares e mais intenção de que isso aconteça. Eu acho que funciona num certo sentido porque é o primeiro passo. Já impulsionou as pessoas a tomarem a decisão de fazer e, alguns outros motivos em termos de repercussão é porque a gente está parando para discutir mais sobre o tema e amadurecer o conceito, também acho que é importante (Nelson, p.205).

Quanto aos alunos, ao ser indagado se ele vê uma mudança objetiva, ele evidencia, no relato, um aspecto importante que é o fato do aluno participar, vivenciar a interdisciplinaridade:

*Você sabe que uma coisa que eu fico preocupado é que os alunos não necessariamente precisam saber que aquilo é o nome interdisciplinar. Então eu acho que **muitos deles vivem a experiência da educação como a primeira experiência**. Então uma coisa que é legal em termos desses projetos é que eles participam, por exemplo, geram alguns produtos, eles gostam mais, é visível. Quando geram produtos como as máscaras que eles levaram, quando geram produtos como as poesias que foram publicadas no mural da escola, você percebe que eles gostam mais. Não dá para o aluno enxergar a prática interdisciplinar na escola, eu acho que não cabe nem a ele (Nelson, p.205).*

A seguir, é possível observar um trecho relevante do professor. Quando questionado sobre se estão ocorrendo atividades pedagógicas que não ocorriam anteriormente por conta do Ciclo Interdisciplinar, se é perceptível, se há exposições que são fruto dessa interdisciplinaridade, ele fala:

Algumas ocorreram. A questão Robson é como eu tinha colocado talvez a gente esperasse que tivesse mais acontecendo. Até por conta disso, ter bastante professores que participam da formação, a maioria dos professores já tem um bom tempo de casa. A única coisa que eu estava comentando desde o início, ainda faltava ali formalizar mais, a gente ter esses projetos como se fossem permanentes dentro da escola, que aparecessem mais vezes (Nelson, p.205-206).

E, quando questionado sobre a existência de projetos mais personalizados, focado em algumas pessoas da escola, ele expõe:

*Mas ele tem um produto, ele está sistematizado. Entendeu? O problema é que infelizmente, isso é muito a questão da escola, **de quem vai puxar a coisa**. Mas não digo que ele seja personalizado só por conta disso, porque ele estava sistematizado e não tem o nome da pessoa que escreveu ele. Porque tem várias mãos ali de pessoas que montaram [...] Personalizado acho que está mais os que estão agora. Se você for parar para pensar **porque fizeram num ano e no outro se perderam**. Entendeu? Por isso que eu acho que também **sistematizar a coisa é importante**. Não podia ter feito o ano passado **era preciso ter posto aqui num papel**. Vamos tentar reproduzir no outro ano para que isso ficasse pronto e se trocasse um professor, então você pode assumir essa parte, porque eu acho que é importante, até dá cara para escola (Nelson, p.207).*

Nelson dá ênfase novamente a importância do papel da escola na sistematização dos projetos. Segundo o documento Direitos de Aprendizagem (2016, p.31):

Para levar a efeito tais práticas, como processos sistemáticos, é preciso que sejam estabelecidos espaços e momentos individuais e coletivos de trabalho para realização da observação, do registro e da sistematização, de sorte a ensinar tanto a reflexão analítica sobre o desenvolvimento dos estudantes, quanto as decisões pedagógicas a serem tomadas pelo educador e pela escola.

E quando perguntado sobre o que ele acha que falta para consolidar o Ciclo Interdisciplinar, para que de fato houvesse um Ciclo Interdisciplinar, e que a interdisciplinaridade fizesse parte das práticas docentes, ele aponta aspectos significativos como continuidade das discussões e manter o debate sobre a interdisciplinaridade.

Por fim, o professor, quando questionado para dar uma definição do que ele entende ser a interdisciplinaridade, sem nenhuma definição teórica, rebuscada, ele diz:

*Você vê, o ano passado quando a gente teve que definir esse negócio de interdisciplinaridade, eu usei aquele quadro, nem lembro mais o nome da autora, era um quadro que falava da multi, da trans, da pluri, da inter e você, por mais que tenha ali aquele esforço daquele quadro, uma tentativa de simplificação, você sabe que é uma generalização gigantesca. **Porque você vê que é um debate longo, não é recente.** Não é recente nem na história da rede. Não é recente **nem na história da educação, não é recente nem na questão do pensamento científico.** Que se eu fosse olhar para aquele quadro não é uma inter, está mais para uma multidisciplinaridade, a gente não conseguiu romper realmente com as fronteiras das disciplinas. Então, **na prática eu não sei se eu consigo ser tão interdisciplinar, estou mais para um multi [...]** (Nelson, p.211-212).*

No esforço de definir o seu trabalho, ele se define com uma prática que está mais para um trabalho multidisciplinar do que interdisciplinar. Segundo Santos (2008, p.133):

Referimo-nos à confusão entre interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Quando se fala em multidisciplinaridade se está

dizendo que o estudo de um fenômeno supõe uma colaboração multilateral de diversas disciplinas, mas isso não é por si mesmo uma garantia de integração entre elas, o que somente seria atingível através da interdisciplinaridade, isto é, por meio de uma imbricação entre disciplinas diversas ao redor de um mesmo objetivo de estudo.

Contudo, ele fala que gostaria de chegar a uma “simbiose maior com as outras áreas de pensamento” sem, no entanto, descaracterizar a Geografia:

[...] mais, se fosse possível, eu gostaria de chegar mais nesse tipo de simbiose maior com as outras áreas de pensamento sem necessariamente me descaracterizar, ou descaracterizar a Geografia. Afinal de contas eu acho que é importante eles terem Geografia na escola (Nelson, p.212).

A professora Lúcia, assistente de direção na escola, ao ser questionada sobre o livro didático, se ele é uma ferramenta importante, e se os professores usam o livro didático, ela também afirma que sim, principalmente para a Cartografia. Entretanto, ela destaca um professor que faz uso de material diferenciado e também da importância de selecionar outros materiais para suprir o que o livro não tem:

*É, o Nelson eu vejo que **ele sempre solicita pra gente muito material diferenciado.** Ele produz e até teve um ano que nós trabalhamos em conjunto que ele trazia muito material. Ele produzia o material e trazia em folha, vídeos, ele editava vídeos para trazer. Mas, a da outra professora, até por eles serem menores, sim, e a minha prática quando eu estava com a Geografia também. **Eu tinha o livro didático e dali eu ia selecionando algumas coisas e agregando outras, apontando material para poder suprir porque o livro não tem.** Mas eu sempre procurei trabalhar no livro, principalmente cartografia, a imagem, o próprio mapa facilita bastante o nosso trabalho e, não dá para você fazer reprodução e o livro ajuda bastante nesse sentido (Lúcia, p.218).*

Mais uma vez a questão do livro didático se faz presente. Contudo ela revela uma mudança de atitude quanto a maneira de usá-lo, e de acordo com o Documento da SME, Visão de área de Geografia (1992, p.10/11):

Ao nosso ver, o método dialético traz para a Geografia a oportunidade de recuperar o debate, a crítica, a investigação, dando menos ênfase à descrição e a memorização. Com essa abordagem dialética, a Geografia vem recuperando dinamicidade e vida. A incorporação da dialética como método tem permitido que a Geografia recupere a visão do todo e supere alguns de seus dualismos: Geografia Física e Geografia Humana, Geografia Geral e Geografia Regional.

E, ao ser perguntada sobre a formação que os professores têm passado, do chamado Ciclo Interdisciplinar em horário de trabalho, relata a sua participação e declara, com a mesma visão de outros colegas da escola, que as discussões eram boas quando estavam reunidos pela própria disciplina:

É, o ano passado eu participei e estou participando este ano também. O ano passado, dentro das disciplinas foi bem interessante porque você está em contato com o seu povo da Geografia e as discussões eram boas. Mas eu acho que também tem uma coisa assim, de você ter um afinamento dos participantes. É, até acredito que para um segundo momento foi importante afinar todos aqueles elementos que eram para ser discutidos, para dentro da visão de área, ter clareza do papel social da criança e discutir esse papel, ser criança. Esse ano estão todos juntos. As discussões estão complicadas (Lúcia, p.220-221).

No relato, ela finaliza dizendo que agora as discussões estão complicadas, e quando questionada por que, complementa dizendo das dificuldades que percebe:

*É, primeiro é um **grupo muito maior**. No ano passado nós tínhamos vinte pessoas, quinze. Agora, nós estamos com cinquenta e seis na minha turma. O **espaço físico não possibilita uma discussão** (Lúcia, p.221).*

A professora fala do local onde a formação acontece, que é em uma sala da UAB (Universidade Aberta do Brasil), dentro de um CEU (Centro Educacional Unificado), e aponta o espaço escolhido como um aspecto que ela considera negativo:

*Porque é **um espaço pequeno para muita gente**. Na sala da UAB. É um espaço que é pequeno, então, por exemplo, a organização da sala também não possibilita porque fica um círculo e três fileiras atrás. Então, **você não consegue nem ouvir direito quem está falando**. E para se manifestar direito, lá no fundo, fica complicada a discussão também (Lúcia, p.221).*

Quando questionada sobre os formadores, como ela vê e o que ela acha, ela fala ser um desafio bem grande para os formadores:

*Eles estão com um desafio grande, bem grande. Por ter questões diversas ali. Eu acho que o primeiro momento, **o primeiro encontro***

*foi de falar como a interdisciplinaridade estava acontecendo nas escolas e tiveram posicionamentos diversos e algumas falas que são mais polêmicas, mas que eu acho que são importantes, todo mundo falar o que está acontecendo. **Porque, precisa acontecer a interdisciplinaridade. Então, a gente precisa de tempo, a gente precisa de espaço, a gente precisa, a gente precisa** (Lúcia, p.221).*

O último trecho do relato descrito, ao dizer que a interdisciplinaridade precisa acontecer e todos os “precisa” que ela descreve, segundo Citelli (2002, p.247), o trabalho com a interdisciplinaridade:

Criamos parâmetros novos, no que diz respeito tanto às práticas didáticas e pedagógicas como funcionais da escola. Trata-se, doravante, de assegurar o que foi conquistado e avançar na resolução dos novos desafios postos à nossa frente. Há uma série de problemas esperando resolução, muitos deles requisitando um tipo de reflexão que ainda não realizamos, ou porque ninguém atropela o tempo ou por estarmos ainda suficientemente amadurecidos para enfrentá-los. Seja como for, é questão de tentarmos circundar a inevitável angústia gerada pela pergunta sem resposta.

Ela expõe o que os professores da escola estão falando sobre a formação da interdisciplinaridade sobre um outro ponto de vista:

*Os professores que falam, a fala de muitos deles, porque o coordenador acaba não coordenando, não tem movimento, e eu fico pensando se não tem que ser de quem está propondo, quem quer fazer, esse movimento. Assim, **se eu acho que a interdisciplinaridade é uma proposta legal, que isso vai ajudar, então, qual é o meu movimento que eu vou fazer para isso acontecer?** Então, quando a gente está acreditando na proposta e quer fazer, você vai buscar caminhos e não tem um horário para fazer isso, a gente vai buscando horários. **Mas tem outro lado também, quando você está na gestão, você até propõe, mas se as pessoas não têm vontade de fazer, as coisas não acontecem** (Lúcia, p.221).*

A professora Lúcia aponta críticas que os professores relataram sobre à coordenação do curso, mas, ao mesmo tempo, o que chama atenção é o fato de que ela, colocando-se no lugar do outro, ou seja, como assistente de diretor da escola, revela que também percebe dificuldade quando é a gestão que propõe trabalhos e os professores não aceitam. Outro aspecto mencionado faz referência à ênfase que essa professora dá para o esforço, a ação pessoal, ao fato de que quando se acredita em uma proposta busca-se os caminhos e que para as coisas acontecerem

as pessoas precisam ter vontade. Ao ser questionada se percebe a existência dessa ação propositiva na escola, ela diz:

*Sim. Eu acho que **a peça chave dentro de uma escola é o professor.** Se o professor, não tem horário, então vamos no intervalo, na hora que está subindo as escadas. Nós temos que **brigar por um espaço** para que isso aconteça (Lúcia, p.222).*

Quanto à existência de uma ação propositiva na escola, ela faz uma revelação, de que o professor é a peça chave dentro da escola e que ele deve "brigar" por um horário de formação. Na obra "Pedagogia do Oprimido" (2005, p.94), Freire afirma: "Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronuncia do mundo".

Quando questionada se acha que os professores têm razão em reclamar que eles não têm tempo, que eles não têm espaço para fazer essa discussão, ela aponta um aspecto relevante ao dizer que na prefeitura, os professores estão com todas as ferramentas para realizar a interdisciplinaridade:

*[...], mas o horário de JEIF, **aqui na prefeitura a gente tá com tudo, com todas as ferramentas pra fazer um trabalho interdisciplinar, você tem o tempo de JEIF, ou a parte do PEA (projeto estratégico de ação).** A prefeitura tem esse tempo. É lógico que vai depender de qual é a orientação que os coordenadores vão dando para que isso aconteça (Lúcia, p.222-223).*

Entretanto, afirma ser possível fazer a interdisciplinaridade sem ter esse tempo, destacando também, a questão da afinidade pessoal como um "primeiro movimento para a interdisciplinaridade acontecer", mesmo acreditando não ser o mais correto:

*Eu acredito que sim. Porque assim, **o primeiro movimento para a interdisciplinaridade acontecer é essa afinidade pessoal que o professor tem, da relação pessoal mesmo.** E não acredito que seja o mais correto, até porque afinal de contas, antes de pessoas dentro da escola, nós somos profissionais e eu acho que o caminho teria que ser por aí. Mas não acontece (Lúcia, p.223).*

E, quando questionada se ela acha que a interdisciplinaridade contribui para o trabalho com a Geografia e se ela concorda que a Geografia é privilegiada, ou acha que qualquer disciplina seria capaz de ter esse tratamento interdisciplinar, ela responde afirmativamente:

Eu não consigo ver a Geografia isolada de qualquer outra coisa. Eu acho que todas. É que, não sei, eu só consigo pensar com a cabeça da Geografia. [...] um dos temas no ano passado, foi a ditadura da moda. Quando você vê a coisa da ditadura da moda, não dá prá ver só do viés da Arte, não dá. Tem a questão Histórica, tem a Geografia, os espaços onde elas aconteceram, as mudanças que foram acontecendo das pessoas. Eu não consigo ver uma coisa isolada. E dentro da Geografia não dá prá pensar (Lúcia, p.224-225).

É relevante a percepção da professora Lúcia no que se refere à Geografia, pois, deixa claro em seu relato, que não é uma disciplina “*isolada de qualquer outra coisa*”.

Ao relatar como é que ela pensa, se considera que é possível trabalhar de forma interdisciplinar e garantir os conceitos, ou seja, desenvolver os conceitos que são próprios da Geografia com os alunos, se ela consegue fazer essa integração, ela fala: “*Ah, sim. Eu acredito que sim*” (Lúcia, p.225).

Questionada sobre o que ela entende que precisaria ser a chave para que a interdisciplinaridade de fato pegasse na escola e o que acha que está faltando, ela novamente se apoia na ideia que a centralidade está no professor, basta ele acreditar: “*O professor acreditar. E acreditar que é importante esse aluno ter esse conhecimento integral e não fracionado*” (Lúcia, p.228).

É revelador e significativo no discurso da professora Lúcia, quando perguntamos qual é o seu entendimento de interdisciplinaridade, se ela fosse definir interdisciplinaridade o que seria:

*Então, eu tinha um conceito e nós trabalhamos muito tempo dentro desse conceito e o ano passado fomos estudando e lendo alguns autores falando da **interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade a aí deu um nó só**. Não tem nada fechado ainda, seria eu trabalhar com a Geografia. Tem a questão do lixo, que era um problema eminente dentro da escola e nós pensamos dentro do coletivo, esse seria o nosso eixo. E o que nós poderíamos trabalhar desse problema dentro da Geografia. [...] **então, prá mim, era você pegar***

esse assunto, mas com vários olhares sobre ele [...] Ele tinha que olhar que dentro da Geografia, do ensino da Geografia tinha questões sobre o lixo. Então, era esse o meu entendimento e era esse o nosso trabalho (Lúcia, p.228-229).

E quando questionada sobre se agora o entendimento dela não é mais o que ela mencionou como descrito, ela completa o seu relato apontando para a importância e responsabilidade de todas as disciplinas ao olhar um problema, um tema:

*Que agora já não sei se isso era interdisciplinaridade, se era transdisciplinaridade, o que era. **E o mundo é todas as disciplinas.** E era muito engraçado no começo, porque os alunos falavam assim: Professora você não é a professora de Ciências e de outras coisas também? Não, mas porque que a senhora está falando isso? **Mas aí você é que vai ter que dar esses vários olhares.** Mas, para conceituar **hoje, eu não tenho condição, eu já estou no nó só** (Lúcia, p.229).*

Um aspecto importante chama atenção no relato da Lúcia. Na construção da sua narrativa ela descreve o seu processo de conhecimento e sua experiência no magistério para explicar a interdisciplinaridade.

A professora Silvia, da Docência Compartilhada, quando questionada sobre se ela tem a compreensão de que os projetos que faz na Docência Compartilhada, eles têm, um caráter interdisciplinar, ela apresenta um aspecto significativo de sua participação no projeto, dizendo ser ela o alicerce do projeto: *"Olha, é assim. Eu vejo a interdisciplinaridade porque estou em todas as aulas e basicamente eu sou o alicerce desse projeto" (Silvia, p.235).*

Na sequência, quando perguntada se ela é uma referência na escola, ela fala com convicção que sim, tanto para os alunos, como para os professores e também faz uma crítica quanto aos demais professores:

*Eu sou a referência para os alunos e para os professores também. Então, eu vejo acontecer. **O que eu não vejo muito são os professores vendo essa interdisciplinaridade.** Então acho que é um ponto que tem que ter um olhar, uma avaliação (Silvia, p.235).*

No apontamento crítico da professora, é possível perceber que ela não acredita que os outros professores da escola estejam vendo a interdisciplinaridade e segundo Pontuschka (2009, p.152): “[...] essas práticas interdisciplinares eventuais têm significado por serem realizadas com o esforço pessoal de professores em busca de meios para desenvolver melhor seu trabalho [...]”

Questionada então, sobre o que ela acha que é, onde está a dificuldade, ela diz ser no tempo das pessoas, da escola e na falta de formação específica:

Eu acho que no tempo. No tempo das pessoas, no tempo da escola, no tempo de cada turma. E as reuniões eu acho que faltam reuniões e conversas e formação específica para que isso aconteça (Silvia, p.235).

Quanto a Geografia, quando questionada por que ela colocou a Geografia na Docência Compartilhada, ela descreve:

Porque eu sempre gostei de Geografia e acho que a Geografia se encaixa. Pode se encaixar em qualquer projeto. Diferente, eu penso, da Matemática. Então, a Diana já queria que sempre tivesse a Matemática. E é um sacrifício você conseguir encaixar a Matemática nos projetos (Silvia, p.235).

O fato de gostar de Geografia e perceber a sua importância com uma disciplina que se encaixa em qualquer projeto, é a justificativa que a professora expõe ao colocar a referida disciplina na Docência Compartilhada.

Quando questionada como é a conversa com os professores para o planejamento da Docência Compartilhada, ela fala:

É durante a aula mesmo. É assim, a gente tem um pontapé inicial do projeto. A gente sabe o que quer trabalhar e dá um pontapé inicial e durante as aulas vai vendo o que pode acrescentar. Vai tendo ideias novas e eu vou fazendo essas anotações e vou fazendo um cronograma, porque tudo, infelizmente por conta do tempo, é com um cronograma que a gente trabalha. Então a gente fez essa integração (Silvia, p.237).

A passagem a seguir do relato, diz respeito aos alunos e aos professores. Quando perguntada como tem visto esse projeto, se ela acha que os alunos e os colegas que ela desenvolve o trabalho se eles têm uma boa receptividade em relação à docência compartilhada, ela destaca alguns aspectos importantes:

*Eu acho que para trabalhar com a regência, primeiro você tem que ter um respeito muito grande. Eu, professora do Fundamental I, eu vou entrar na aula do outro professor. Hoje eu já tenho amizade com eles e a parceria é grande. Mas o professor, ele tem que estar a fim de fazer projeto. **A metodologia que eu tenho um pouco mais, talvez, de domínio, assim, de fazer vários tipos de dinâmica na sala, que as vezes o especialista, pelo tempo, pela formação, não tem tanta visão.** Então, eu consigo colocar essa metodologia junto com o conhecimento específico do professor e a aula surge ali. E, é isso que me encanta na regência. É essa junção mesmo. Um ajuda o outro (Silvia, p.238).*

Notadamente a professora Silvia demonstra grande entusiasmo em suas palavras, principalmente, ao dizer do que a encanta na Docência Compartilhada. Apesar de não falar sobre os alunos, revela sua opinião em diferentes aspectos, tais como: o respeito ao entrar na sala de outro professor, parceria e amizade com os colegas e a metodologia com vários tipos de dinâmica.

Quando perguntada sobre a dinâmica da sua aula, o dia a dia da Docência Compartilhada, como é a organização do espaço e a divisão das falas, ela faz o seguinte relato:

*A gente divide, mas é tão natural hoje. Não é assim um script né. Então, geralmente, tem algumas aulas em específico que eu é que sou a regente com maior tempo. É, por exemplo, quando se refere a vídeos, a gente trabalha muito com vídeos, com intervenção. A gente para, faz debate daquilo que viu. Eu faço essa manobra ali na sala, paro, converso. E o professor está junto. Ele interfere se ele achar pertinente. **Então o professor especialista, ele entra sempre mesmo com a matéria dele, o que ele tem de conhecimento específico sobre aquilo que a gente está trabalhando no momento.** Por exemplo, a gente estava trabalhando um vídeo em Geografia que é um documentário sobre a África e, naquele momento apareceu o limite natural dos países Africanos. Nós paramos, e a Ester entrou com a explicação do que é um limite natural. Mostrou, deu outros exemplos. Então ela teve um conhecimento ali na aula que talvez eu não tivesse pra estar tratando naquele momento, entendeu? E é assim que vai acontecendo (Silvia, p.238-239).*

Observando a dinâmica da aula relatada, pode-se entender que talvez, essa seja a maneira possível de realizar a docência compartilhada na escola. Segundo Lopes (2004, p.116):

No que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula. É com esses currículos existentes, efetivamente praticados nas escolas, fruto da reinterpretação de orientações do contexto de influência e do contexto de produção das políticas, que as definições oficiais dialogam. Mas esse diálogo deve ter em vista a produção de múltiplos sentidos para políticas curriculares, e não simplesmente limitar ou constranger as possibilidades de reinterpretação pelo contexto da prática.

E quando questionada novamente sobre os alunos, se eles gostam, ela diz que sente que eles gostam muito do projeto por ser uma aula diferenciada, dinâmica:

Os alunos, eles gostam demais do projeto. A gente sente isso. Que é uma aula diferenciada na maioria das vezes. Tem momento que é um pouco mais, expositivo. Mas, na maioria das vezes, a gente tenta ter esse dinamismo. Tanto quando eu falto, eles ficam perguntando. E o projeto, não vai ter projeto? E geralmente, quando eu não estou, a gente não faz o projeto. Elas não fazem sozinhas o projeto. Outras disciplinas não estão dentro da regência e acabam contribuindo. Só que não é uma coisa sistematizada entende? Se a gente sentasse todo mundo junto e falasse o que os outros professores poderiam contribuir, acho que seria mais interdisciplinar ainda (Silvia, p.239).

Fica evidente na fala da professora o quanto a experiência com a Docência Compartilhada lhe causou sentimentos positivos, o que é possível observar pelo entusiasmo em suas palavras, tanto para ela como também com os alunos, principalmente quando diz sentir que os alunos gostam, demais, das aulas. Entretanto coloca que, na visão dela poderia ser muito melhor, "*mais interdisciplinar ainda*" se houvesse a sistematização do trabalho e a maior participação dos outros professores que estariam envolvidos e poderiam contribuir.

A seguir, a professora confirma que participou da formação interdisciplinar e fala o que ela achou da formação:

Participei. Particularmente eu gostei muito da formadora. Eu achei ela muito organizada, mas não era muito diferente do que a gente já sabia. Até porque o PNAIC, eu acho que ele dá muita base, também, até para as questões interdisciplinares. Então, foi um curso que eu gostei, eu queria ir para o encontro que a gente discutia bastante coisa (Silvia, p.241).

Embora o depoimento não fosse capaz de explorar todos os pontos que nos dessem mais evidências sobre a formação interdisciplinar realizada, ela ressalta um aspecto bastante recorrente que é o fato de dizer que gostou da pessoa, no caso, da formadora, o que nos leva a pensar em uma possível visão mais personalizada de educação.

No próximo relato, ela descreve a definição de interdisciplinaridade enfatizando o tema gerador:

*É o que a gente faz. **Eu acho que é um tema gerador, eu acho que é o mais palpável dos conceitos.** É um tema gerador em que as pessoas, com as suas diferentes visões e as suas formações, podem ir ao encontro para ampliar aquele tema. **Ter vários olhares, eu acho que isso amplia** (Sílvia, p.243).*

Quando questionada se ela acha que a interdisciplinaridade faz com que a disciplina em si, perca a sua relevância, ela nega e justifica:

*Não. **Eu acho que não.** Daí comprova. Porque se consegue perceber que uma disciplina está dentro da outra e vice-versa, e a **importância de se juntar os vários olhares, as várias formações.** Porque ninguém consegue ser completo. Então um precisa do outro. (Sílvia, p.243)*

A professora Diana, com o seu olhar de diretora da escola, quando também questionada se o trabalho interdisciplinar pode, de alguma forma, descaracterizar as disciplinas na sua individualidade, se ela acha que colocaria em questão a identidade de cada disciplina constituída, ela diz que não, e afirma a necessidade de "estar cada um com a sua especialidade":

*[...] **não, eu não vejo dessa forma.** Eu acho que **a gente precisa estar cada um com a sua especialidade**, mas a forma de olhar para o objeto de estudo que a gente está pretendendo colocar para os alunos, ela tem que transitar, porque **tem conceitos lá na Geografia** e eu não estou falando de conteúdo, mas de conceito da área **que pode conversar com o conceito da área na Matemática, que pode conversar com o conceito da área em outra disciplina.** Mas acho que falta pra gente ainda, professor especialista, propriedade na própria área pra gente partir para uma discussão dessa. Eu percebo assim (Diana, p.265).*

É notório como Diana ressalta a importância da disciplinaridade no trabalho interdisciplinar, em outras palavras, de acordo com Pontuschka (2009, p.145), “[...] somente quem domina o conhecimento parcelar de determinada ciência, pode embrenhar-se num trabalho que tenha por meta conhecer um objeto de estudo em profundidade e resolver problemas teóricos e práticos da escola ou de outros organismos da sociedade”.

Ao ser perguntada, como é que ela vê isso dentro da escola, ela faz um relato expressivo e detalhado, entretanto coloca que ainda não vê a interdisciplinaridade acontecendo na escola:

*Eu, na verdade, **eu não vejo a interdisciplinaridade acontecendo dentro da escola ainda.** E acho que é uma questão complexa porque há muitas formas teóricas de se entender interdisciplinaridade e práticas então, um milhão de outras. [...] aqui na escola a gente não conseguiu alcançar. Eu não vivi isso, mas eu lembro quando entrei na rede, **o pessoal que viveu a época da gestão da Erundina dizendo que o trabalho da interdisciplinaridade tinha que ser todas as áreas em torno de um tema, fazendo um Projeto.** E um debate forte aconteceu aqui. Eu acho que **isso é um dos equívocos que ficou.** Mas o que eu vejo é que não há uma clareza ainda teórica que possa se revelar por meio de práticas do que seja um trabalho interdisciplinar. Eu vejo muito aqui na escola, **professores que se afinam mais em termos pessoais e de algumas concepções** e aí propõem um trabalho em conjunto e cada um na sua aula olha para aquele mesmo tema, mas de **um modo não muito articulado, no sentido de um planejamento** (Diana, p.247-248).*

Observando a passagem descrita, ela revela aspectos importantes sobre a questão da interdisciplinaridade e também sobre o fato de não existir na escola uma clareza teórica sobre o trabalho interdisciplinar, a questão de afinidades em termos pessoais e o trabalho pouco articulado. É possível também verificar que são elementos vistos com frequência no relato dos outros entrevistados da escola, às vezes citados como positivos e outras como negativos. Entretanto, é notório que a professora Diana, como diretora da escola, tem uma visão ampliada sobre a interdisciplinaridade e também uma leitura coerente da prática e dos projetos que existem na escola.

Perguntada sobre essa questão das afinidades, do trabalho ser realizado por “*professores que se afinam mais no âmbito pessoal*”, ela revela:

É, exatamente. As pessoas têm afinidades então por essas afinidades se constituem alguns grupos e esse grupo faz um trabalho em conjunto. Mas este em conjunto ainda é, eu vou olhar para o bairro, mas a Geografia olha pela perspectiva dela, encerrada nela mesma. Português, Informática e algumas áreas se a gente fosse pegar o tema gerador, por exemplo, como era na gestão da Erundina, se tivesse obrigatoriedade, todas as áreas entrarem como, para se caracterizar o interdisciplinar, acaba algumas áreas entrando como uma aplicação. Por exemplo, a informática foi usada neste caso para produzir o Power point (Diana, p.260-261).

É importante ressaltar que Diana também enxerga que a questão das afinidades é algo forte entre os educadores. Ela também cita, no seu relato, sobre o tema gerador como era na gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992) e de acordo com, Zanetic (2013, p.42):

Gestão Erundina, Prefeita da cidade de São Paulo e Prof. Paulo Freire, Secretário da Educação. Movimento de reorientação Curricular: Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador. Essa experiência educacional, que tive a satisfação e o orgulho de ter participado como um dos representantes da Universidade de São Paulo, ocorreu entre os anos de 1989 e 1992, na Administração Popular do Município de São Paulo na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores (PT). Nesses anos teve lugar o Movimento de Reorientação Curricular, que foi comandado por Paulo Freire que, na maior parte desse período, desempenhou o cargo de Secretário Municipal de Educação. A experiência educacional nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal denominava-se “Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador.

Ao ser perguntada se ela acha que, necessariamente esse trabalho interdisciplinar, está associado à Docência Compartilhada, ou ele corre independente, ela argumenta que a perspectiva é de que seja independente:

Não. A perspectiva é de que ele corra independente. Eu acho que a Docência Compartilhada ela pode potencializar algumas coisas, aproximar algumas coisas, mas, no Ciclo Interdisciplinar, ele tem que correr independente disso (Diana, p.253).

E, quando questionada se ela percebe isso acontecendo na escola efetivamente, ou seja, a interdisciplinaridade correr independente da Docência Compartilhada ela revela que é preciso voltar à questão do que se entende por interdisciplinaridade:

*Então, voltamos para a questão do que se entende por interdisciplinaridade. Eu acho que **talvez a gente tenha aqui muito mais um trabalho**, pegando aquelas definições lá da Sonia Castellar, **multidisciplinar e pluridisciplinar do que inter de fato**. Embora os professores em geral conseguem perceber que tendo duas áreas reunidas, três áreas reunidas, ali já se constitui um trabalho interdisciplinar (Diana, p.253).*

A professora, ao ser indagada sobre o fato de que com duas ou três disciplinas reunidas já é constituir um trabalho interdisciplinar, ela relata que mesmo com uma visão diferente, no trabalho conjunto, já é um ganho:

*É. Eu percebo que sim. Ainda é essa perspectiva. **Eu particularmente, tenho uma visão diferente disso**, mas no trabalho conjunto com as coordenadoras pedagógicas, a gente também entende que esse olhar que o professor traz para essa interação que começa a acontecer, **já é um ganho no sentido de uma tentativa de começar a superar um pouco dessa fragmentação dos conteúdos**. Porque, quando eles começam a perceber que tem assuntos sendo trabalhados em áreas diferentes ao mesmo tempo, **parece que eles começam a propor para os alunos algumas pontes**. Então é um início de movimento, de proporcionar para a criança estabelecer conexões, que as coisas não estão tão separadas assim (Diana, p.254).*

No que se refere à importância de superar “um pouco” a fragmentação dos conteúdos e começar “a propor para os alunos algumas pontes”, em outras palavras, segundo Lorieri (2002, p.148):

[...] as crianças e os jovens nem sempre fazem articulação quando os conteúdos escolares são tratados de forma estanque. Havendo esse risco, a escola deveria propiciar certa interligação entre os conteúdos para a compreensão de determinada realidade que não é fragmentada, mas preñhe de relações, e os projetos interdisciplinares auxiliariam na compreensão dessa realidade complexa e contraditória.

Percebe-se, nos relatos da professora Diana, que ela além de revelar aspectos significativos, demonstra ser uma estudiosa e uma pesquisadora em educação. Isso pode ser comprovado através da descrição de vários elementos consistentes e que permitem analisar a questão da interdisciplinaridade com profundidade.

Questionada sobre o que achou da formação do Ciclo Interdisciplinar que os professores participaram, ela relata aspectos tanto na visão de diretora da escola, como também, formadora:

*É, o ano passado essa formação, o primeiro bloco dessa formação aconteceu por área, eu achei interessante, **eu trabalhei também nessa formação e eu lidava com um grupo de professores de Matemática**, então, olhando a partir da área para alguns elementos conceituais que o documento trazia foi bastante interessante, **foi rico e foi desestabilizador para os professores de Matemática**. Por exemplo, eu lembro quando estava discutindo a questão das infâncias, alguns professores da turma que eu trabalhei falaram assim: “Nossa, mas eu nunca tinha parado para me dar conta que no sexto ano, eles têm ainda são crianças.” **Eu não sei se chegou já ao ponto de haver mudanças efetiva de prática, mas no modo de pensar houve uma desestabilização**. Então agora, esse ano o segundo bloco da formação foi no formato de todas as áreas independente, o grupo era constituído por professores de diferentes áreas, e o debate seguia outros eixos temáticos. Eu, particularmente achei mais difícil (Diana, p.254-255).*

Na mesma perspectiva do relato dos outros professores entrevistados que não gostaram do formato do segundo bloco da formação, ela expõe por que também achou o segundo bloco da formação interdisciplinar mais difícil:

*[...] ano passado foi muito rico porque a gente conseguiu afinar algumas concepções do grupo de formadores de Matemática e os modos, as estratégias para fazer os debates com o grupo. **Esse ano**, o formato seguiria o mesmo, mas essa parte de encontros de formadores, **como eram diferentes áreas, não tinha a premissa da disciplina de fundo pra fazer o movimento, eu achei que a formação para o formador ela ficou solta**. A palavra é essa, solta. Ela não subsidiou o movimento formativo que a gente precisaria fazer. **Mas essa em especial, formação em horário de trabalho precisava reverberar de algum modo nesta construção coletiva dentro da escola** (Diana, p.255-256).*

Quando questionada como a escola se organizou para que os professores participassem da formação, ela revela, com muita ênfase, as dificuldades para que todos os professores pudessem participar dentro do horário de trabalho:

***É extremamente difícil essa organização**. Não estou tirando o mérito e nem a necessidade dos **processos de formação**, ao contrário, **eu acho que são fundamentais**. Então, fui conversando*

com todos os professores individualmente para ir encaixando de modo que não houvesse a saída de mais de um professor por dia. Mas, a rotina da escola ela desequilibra, fica totalmente desestabilizada, mas foi possível sem prejuízo para as aulas porque a gente tinha módulo suficiente. Este ano foi extremamente difícil, a gente tinha só dois professores em módulo no período da tarde que é onde o Ciclo Interdisciplinar está concentrado. Então foi um quebra cabeça para fazer essa logística e contar com a parceria de todo mundo. E teve três recusas de participação de professores (Diana, p.257).

Observando o exposto e também os relatos dos outros professores da escola participantes da entrevista, é possível perceber que todos citam a diretora Diana, como alguém que promove o estudo e as discussões dentro da escola e que, facilitou ao máximo, a participação de todos os professores nos encontros de formação.

Entretanto, quando perguntada se considera que a formação, aliada ao debate no interior da Unidade nos horários coletivos, tem repercutido na prática docente, se é perceptível isso, se consegue notar uma mudança na maneira dos professores organizarem o seu trabalho, ela pontua que mesmo que seja necessário entender melhor o conceito da interdisciplinaridade, é perceptível o fato de que os professores estão saindo das suas "gaiolas epistemológicas":

Eu percebo, mais aí a gente vai voltar naquela questão do que se entende por interdisciplinaridade. Mas, o que eu percebo de avanço no sentido da formação em articulação com o trabalho, nos horários coletivos, é justamente destas aproximações. Tem uma metáfora interessante das gaiolas epistemológicas, parece que os professores estão saindo um pouquinho da sua gaiola e olhando de fora e olhando para a do outro. Este movimento eu vejo acontecendo mais (Diana, p.259).

Sobre a questão que a professora citou, segundo Santos (2008, p.141) é possível refletir:

O exercício da apreensão da totalidade é um trabalho fundamental e básico para a compreensão do lugar real e epistemológico que dentro dela, têm as suas diferentes partes ou aspectos. Todavia, o conhecimento das partes, isto é, do seu funcionamento, de sua estrutura interna, das suas leis, da sua relativa autonomia, e a partir disto, da sua própria evolução, constituem um instrumento fundamental para o conhecimento da totalidade.

Na passagem a seguir, perguntada se consegue verificar alguma produção que demonstre, ser fruto dessa mudança de perspectiva no interior da escola e as produções que estão aliadas a essa mudança, ela revela, com maior ênfase, os trabalhos da Docência Compartilhada:

Com a Docência Compartilhada a gente tem alguns trabalhos. Talvez pelo Pedagogo que está com a Matemática, Português e Geografia, a gente percebe trabalhos mais claramente envolvendo as áreas. Eles fizeram um trabalho sobre a África e teve produção de Poesia na área de Português, teve um trabalho na questão de identidade em Geografia, eles trabalharam com a figura do Mandela e se desdobrou em apresentação de seminário dos sextos anos. A gente fez parceria com a UBS, num movimento chamado bairro saudável e a Geografia. Então foi feito um trabalho fotográfico, eles saíram registrando por meio de imagens. Então **deu para perceber uma articulação das áreas no sentido da Geografia, a Informática, o Português ajudando nessa elaboração dos textos.** E a professora da docência um pivô nessa articulação. **Mas eu ainda enxergo que se a gente for pensar a interdisciplinaridade teoricamente, nem teoricamente tem consensos** (Diana, p.259-260).

Diante do exposto no relato, faz-se necessário referenciar Pontuschka (2009, p.156), quando afirma:

A Geografia pode embasar-se na experiência dos alunos no interior de seu grupo social e desenvolver uma prática pedagógica que, partindo da realidade local e levando a visão obtida para o interior da escola, estude os problemas e possibilidades dessa realidade à luz das várias disciplinas escolares, para entender a relação entre seus elementos e proporcionar o conhecimento sobre ela em perspectivas mais amplas e profundas. O conhecimento disciplinar da Geografia, pondo-se à disposição de um projeto de ensino de um objetivo maior, articulado interdisciplinarmente, chega a um entendimento enriquecido daquela realidade complexa e contraditória.

A professora aponta, criticamente, alguns aspectos importantes sobre o que os documentos, existentes na rede, revelam sobre a interdisciplinaridade:

[...] nos documentos da rede não tem uma definição, não se assumiu interdisciplinaridade. Você tem indicativos de algumas visões, mas ainda assim está bastante aberto. A ideia abordada na gestão da Erundina era uma perspectiva, teoricamente não tem uma coisa interdisciplinaridade é isso. Nas práticas então, muito menos.

*Então, eu talvez enxergue muito mais o trabalho interdisciplinar quando as áreas conseguem transitar e eu não acho que seja por uma questão metodológica, eu acho que seja mais por uma questão de conceitos fundantes das áreas mesmo. **Elas consigam se conversar para dar conta de entender aquele objeto que precisa ser estudado**, do que uma sobreposição ou uma aglutinação de visões que também são importantes (Diana, p.261).*

Por fim, ela faz uma espécie de avaliação de como está o Ciclo Interdisciplinar na escola e um destaque importante de como percebe a interdisciplinaridade acontecer:

***Eu vejo pontualmente**, especialmente de primeiro a terceiro ano, muita coisa de prática diferenciada já acontecendo. Agora, **no Ciclo Interdisciplinar ainda o pessoal está dentro das gaiolinhas**. Então, eu não consigo acreditar em um processo interdisciplinar dessa forma, porque ainda **parece cada área tem o seu olhar, tem o seu papel, mas não tem uma articulação**. O Inter áreas, o Inter disciplinas a gente não consegue observar. Então eu vejo que os trabalhos que a gente tem na escola como uma referência de trabalho interdisciplinar ainda é um trabalho, **por afinidades das pessoas, é no âmbito pessoal mesmo**. Mas, este trânsito inter áreas para compreender um objeto mais complexo eu não vejo aqui ainda (Diana, p.264).*

Notadamente a professora Diana demonstra ter experiência em diferentes campos da rede municipal. Ela aponta, em seus relatos, aspectos significativos e relevantes para reflexão. É possível perceber que pelo fato dela conceber como necessário, ela promove e atua no sentido de que o pensamento interdisciplinar esteja presente no cotidiano da escola. Na mesma perspectiva, Lorieri (2002, p.148) afirma:

Não se pode deixar ao acaso aquilo que entendemos ser necessário. A atitude interdisciplinar precisa ser estimulada na escola, para auxiliar no entendimento do mundo e da realidade contraditória vivida pela sociedade. É importante também que a produção da vida seja compreendida como resultado de múltiplas relações e determinações.

3.2 - Síntese das categorias de análise

Ao iniciar a síntese, é indispensável enfatizar que todas as “memórias do trabalho e suas relações com a vida”, retomando Bosi (1994), relatadas nas

entrevistas dos professores participantes da pesquisa, a partir dos questionamentos feitos sobre o trabalho com a interdisciplinaridade e a Geografia, são expressivas, relevantes e significativas. Embora os depoimentos não explorassem todos os pontos da temática proposta, por apresentarem uma visão mais genérica da interdisciplinaridade, é possível dizer que são reveladores de uma visão subjetiva onde, por exemplo, as afinidades, a amizade e a parceria entre os colegas têm lugar de destaque para a realização de um projeto interdisciplinar.

Contudo, são relatos que confirmam um processo que, segundo Teixeira (2013, p.147): “[...] vai aos poucos pontuando e refletindo sobre a interdisciplinaridade, não enquanto um conceito pronto e acabado, mas sim, como um conceito em lapidação, até porque, os aspectos epistemológicos ainda estão amalgamando-se”.

Eles contêm aspectos importantes que elucidam como está a discussão de questões como: a visão da reforma curricular/administrativa ocorrida a partir de 2013, o trabalho com a interdisciplinaridade e Geografia e a formação docente/experiência, na rede municipal de educação de São Paulo.

O início da análise será através dos aspectos considerados importantes de cada entrevistado, a sua palavra chave, o que possibilita abrir uma frente ampla de problematização, discussão e reflexão, feitas a partir dos diálogos realizados e o que foi revelado pelos cinco educadores que constam, na íntegra, nesta pesquisa. Em outras palavras, Zanetic (2013, p.47), afirma:

A educação problematizadora de Paulo Freire rompe com a polarização entre professor e alunos, dominante na educação bancária, propondo em seu lugar o par educador-educandos. Nessa educação predomina o diálogo entre educador e educandos envolvidos num processo que deve propiciar a construção de um diálogo inteligente com o mundo, problematizando o conteúdo que os mediatiza.

Outro aspecto importante sobre os diálogos é que eles foram realizados diretamente, entre pesquisador/entrevistado, onde o pesquisador, totalmente inserido em sua própria pesquisa, tem como resultado relatos minuciosos que vão além da simples resposta as questões propostas, são Histórias de vida, que

segundo Silva (2013, USP), em sua dissertação de Mestrado sobre educação de jovens e adultos na rede municipal de São Paulo, afirma que: "Nesta categoria de análise desta pesquisa, pode-se constatar que as Histórias de vida dos professores entrevistados misturam-se à própria História da educação no Brasil".

Assim, a atenção se prende justamente na apreciação de algumas falas, reveladas durante os diálogos com os professores entrevistados e descritas na pesquisa, que serão interpretadas no sentido de possibilitar uma reflexão aprofundada, o que segundo Benveniste, significa:

O universo das palavras permite que o sujeito represente a si mesmo, quem fala de si mesmo instala o outro nele e capta a si mesmo. Historiza-se na história completa ou falsificada. O autor apresenta a linguagem utilizada com palavra, expressa com subjetividade e com a possibilidade de constituir-se em um diálogo. As configurações das palavras são únicas, saem do interior para o relato da palavra, linguagem (Benveniste, 1995, apud Jantsch e Bianchetti, 2011, p.84).

Portanto, a construção da síntese não necessariamente apresenta um padrão, ao contrário, mesmo sendo possível levantar aspectos comuns, cada entrevistado demonstra particularidades em sua trajetória de vida, em sua formação docente e nas experiências vivenciadas.

A primeira discussão proposta é sobre o significado de uma ideia central observada no relato da professora Ester. Percebe-se que ela recorre constantemente à expressão "afinidades" em sua fala, o que é um indicativo de uma aceção subjetiva sobre o trabalho com a interdisciplinaridade, circunscrita apenas em suas próprias experiências. Esta forma de compreender a educação é muito comum entre os educadores que colocam no fato de se "dar bem", "gostar", "sentir-se à vontade" com determinados colegas, ou seja, só com "afinidades" que é possível fazer o trabalho interdisciplinar. Jantsch e Bianchetti (2011, p.19), promovem reflexão quando afirmam: "A filosofia do sujeito é a base e a expressão maior da concepção a-histórica relativa à interdisciplinaridade".

Ainda sobre a ideia da professora Ester e de tantos outros professores que também pensam assim, o foco de análise se prende justamente no fato que é possível desconstruir este pensamento, muitas vezes cristalizado no imaginário dos

educadores, sobre dar uma importância hiperbólica à questão das afinidades. O trecho de Jantsch e Bianchetti (2011, p.31-32), nos permite pensar com maior profundidade a este respeito:

[...] 1. nem todos os objetos exigem (necessariamente) tratamento interdisciplinar; 2. os objetos que exigem o tratamento interdisciplinar não demandam o "ato da vontade" de um sujeito (pensante) individual ou coletivo (de indivíduos). Se dá "mediante o aprendizado social" e implica a "necessidade de teoria", a "busca de uma construção teórica globalizante", o "trabalho cooperativo de diferentes cientistas", a "passagem entre as fronteiras", mas sem destruir a "autonomia dos parceiros" e dos "respectivos campos que participam" de qualquer empreendimento de pesquisa."[...] a posição da contradição não deve conduzir à exclusão do pesquisador individual", haja vista que ela se põe "como princípio de criação" e não de exclusão, nem homogenização.

Outra questão importante faz referência aos limites de tempo apontados pela professora Ester, em seu relato, como justificativa para a sua dificuldade de participação efetiva no Projeto da escola, revelando que executa o que foi planejado pela professora da Docência Compartilhada da escola. A seguir, o trecho de Frigotto (2004, p.41), possibilita compreender melhor a questão dos limites:

Indica que o processo de conhecimento implica uma ação ativa, uma elaboração, um trabalho de construção por parte do sujeito que pretende aprofundar a compreensão dos fatos. Este processo vem marcado pelos mais diferentes limites do sujeito. Estes limites se apresentam no plano da formação (convivência bizarra de diferentes concepções teóricas e ideológicas). Como traços específicos culturais e como limites físicos e de tempo etc. Fazer o inventário crítico deste conformismo teórico, ideológico e cultural é uma condição necessária para um processo crítico de produção do conhecimento.

Portanto, é possível perceber uma valorização exagerada de acepções subjetivas na construção e concretização de projetos educacionais. Ressaltamos que, os educadores da escola quando falam de Projeto, tão recorrente em alguns relatos aqui descritos, referem-se aos trabalhos planejados e desenvolvidos por temas/temáticas, integrando algumas disciplinas que os professores aceitam fazer parceria durante o ano letivo. Todas as escolas do município de São Paulo elaboram, no início de cada ano, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de acordo

com as normas e orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME). Deste Projeto (PPP) devem ser pensados e organizados os projetos educacionais.

A segunda discussão proposta tem relação intrínseca com a primeira, sendo interpretada como algo, também, muito comum no magistério e revelada com ênfase no relato da professora Silvia, que é a ideia de que um Projeto se constrói apenas com "amizade e parceria" entre os colegas. Jantsch e Bianchetti (2011, p.21), permitem desconstruir essa ideia afirmando:

Não é, a nosso ver, um trabalho em equipe ou em parceria que superará a redução subjetivista própria da filosofia do sujeito. [...] A interdisciplinaridade da "parceria", ao contrário do que supõem os que se orientam pela filosofia do sujeito, não abarca, ordena e totaliza a realidade supostamente confusa do mundo científico.

Revela-se uma falsa ideia de que para se construir projetos pedagógicos na escola basta juntarmos um grupo de amigos/parceiros e pronto, temos uma receita, uma fórmula para o sucesso do Projeto. Jantsch e Bianchetti (2011, p.21) afirmam:

[...] a fórmula simples do somatório de individualidades ou de "sujeitos" pensantes (indivíduos) - que não apreende a complexidade do problema/objeto - não é milagrosa nem redentora. Muito menos o será o "ato de vontade" que leva um sujeito pensante a aderir a um "Projeto em parceria.

Mas, ao mesmo tempo, entende-se a relevância do esforço social para que projetos tenham êxito, principalmente com grupos grandes de educadores, com diferentes jornadas de trabalho, como existem nas escolas. Segundo Frigotto (2004, p.41): "Todavia, mesmo que se atinja um elevado nível de capacidade crítica, nenhum sujeito individual dá conta de exaurir determinada problemática. Este esforço é sempre acumulativo e social".

A apreciação dos relatos revelou, também, duas outras questões que apareceram como uma relação de amizade e parceria entre os colegas. A primeira diz respeito à dependência de alguns professores à professora Silvia, da Docência Compartilhada, no que se refere às atividades interdisciplinares. Mencionar essa professora foi algo que ocorreu com frequência nas falas dos educadores. Foi notório o forte traço de personalismo no trabalho cotidiano da escola, bem como, em

outras escolas que os professores passaram sempre mencionando ter alguém do grupo que é "singular" ou "dono do projeto". De acordo com a Resenha Crítica de Teixeira (2013, p. 147-148), sobre a obra "Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito", seria melhor usar outro conceito:

O conceito de congruência e cooperação parece-me mais coerente, pois coloca uma possibilidade de abertura crítico-reflexivo entre os cientistas, havendo trocas de experiências e diálogos entre as diversas ciências, fazendo com que haja diálogo de métodos, metodologias sem que cada disciplina perca sua episteme ou sua especificidade.

A segunda questão apontada diz respeito à falta de conhecimento de vários professores da escola sobre as tecnologias em educação e como resolvem essa situação com a professora da sala de informática que, pelas falas, percebe-se que ela funciona como uma executora dos pedidos dos colegas. Sobre a questão das tecnologias em educação, de acordo com Etges (2011, p.89):

Segundo o construtivismo que apresentamos, a telemática, os meios multimídias e toda parafernália tecnológica da informática existente e por vir a ser no futuro podem oferecer inúmeras possibilidades reais de ensino – aprendizagem no nível e no ritmo de cada indivíduo, e por toda a vida.

No relato da professora Lúcia, que está como assistente de direção, é possível verificar que ela tem um olhar amplo da escola, percebendo as diferentes posturas e a forma de trabalho desigual entre dos professores, mesmo dentro do projeto, e se revela com a expressão "a peça chave dentro da escola é o professor". Ao analisar as diferentes posturas e o trabalho desigual dos professores, nota-se também que é algo que ocorre em outras escolas e que pode ser entendido, segundo Frigotto (2011, p.54), como: "Senso comum do ecletismo".

Observa-se também, que a entrevistada entende a importância do professor no processo educativo para a superação da fragmentação do conhecimento, mas ao mesmo tempo, descreve o quanto a superação ainda encontra barreiras e dificuldades com o próprio professor, o que permite uma reflexão sobre o que diz Etges (2011, p.51-54), quanto ao fenômeno escolar da cristalização: "O fenômeno escolar tão comum da cristalização do saber na

memória, do saber decorado, do saber bancário fica superado pelos processos propriamente interdisciplinares".

Fica explícito também que, mesmo com as diferentes concepções e posturas dos professores ao trabalhar com Projetos interdisciplinares na escola, temos o relato da existência de trabalhos muito interessantes, mais ligados a uma integração de disciplinas, onde os professores procuram fazer articulações. Segundo Warde: "O educador tem que aprender a fazer articulação entre o sujeito que aprende e o sujeito da aprendizagem" (Warde, 1987, apud Jantsch e Bianchetti, 2011, p.56).

A respeito das críticas a ação cotidiana dos professores frente a reforma e a interdisciplinaridade, descritas nos relatos, Frigotto (2011, p.51), afirma:

Mas a crítica só tem o seu efeito histórico quando se transforma em práxis - reflexão teórica - crítica e ação prática na produção de alternativas ao modo alienante e excludente de produção da vida humano – social.

Os dois relatos a seguir, do professor Nelson e da professora Diana, se diferenciam dos demais, pois foram os que nos trouxeram mais elementos para uma reflexão aprofundada tanto da reforma, como também, da interdisciplinaridade e da Geografia.

Quanto ao professor Nelson, ficou evidente algumas preocupações ou "medos" que ele revela sobre os problemas e dificuldades nas relações entre os seres humanos, nas relações sociais para a concretização de um trabalho interdisciplinar. Frigotto e Follari (2011, p.43), a seguir, ajudam a pensar:

Certamente é neste plano, onde os seres humanos se produzem enquanto seres da natureza, enquanto individualidades, mas sempre enquanto seres resultantes das relações sociais - síntese de relações sociais (Gramsci, 1978) - que podemos perceber os limites e as possibilidades do trabalho interdisciplinar. Isto porque é nesta materialidade que imperativamente se produz o ser social. E é nesta materialidade (sempre histórica e social) que os homens produzem suas ideias, teorias e concepções.

O professor Nelson também enfatizou outra preocupação no que se refere a questão da interdisciplinaridade na escola, inclusive recorrendo por várias vezes a

palavra "sistematizar" para explicar seu ponto de vista. Ele fala da importância de sistematizar os trabalhos, os projetos realizados, pois quando não se tem uma sistematização ela "acontece de forma espontânea, depende do momento da pessoa". Sobre este aspecto, Teixeira (2013, p.144), confirma:

A interdisciplinaridade não é modismo da globalização, é um enfrentamento do momento atual que exige dos cientistas e professores conexões e diálogos mais complexos, no entendimento da totalidade. Contudo, não se procura a volta do enciclopedismo ou da doutrina das especializações, mas sim, o meio termo entre o singular e o plural.

Pode-se inferir que ele se preocupa com o Projeto da escola atribuindo muito valor ao processo, desde o planejamento, a organização de todas as etapas e consequentemente o seu registro, que ele chama de sistematização. Em outras palavras, Etges e Siebeneichler (2011, p.174), citam:

Ela, (a interdisciplinaridade) é antes de tudo uma perspectiva e uma exigência que se coloca no âmbito de um determinado tipo de processo. Ela tem basicamente a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora. Entre especialização e saber geral, entre o saber especializado do cientista, do expert e o saber do filósofo.

Quanto à professora Diana, que está como Diretora, foi possível perceber que ela se diferencia positivamente, pois seu relato é consistente e revela o quanto ela conhece da escola e da educação. Ela demonstra ter um olhar apurado e crítico nas questões referentes à reforma, a interdisciplinaridade e ao trabalho pedagógico na escola, e afirma que não acredita em uma educação fragmentada. Ela recorre a uma expressão, ou melhor, uma metáfora muito interessante para explicar a sua visão da escola e dos professores, as *"Gaiolas Epistemológicas"*, que ela diz ser imperativo e necessário superar e com a reforma e a formação da interdisciplinaridade acha que *"os professores estão saindo um pouquinho da sua gaiola e olhando de fora e olhando para o outro"*. Mais uma vez é importante ressaltar que, segundo Frigotto (2011, p.57):

A superação desses desafios certamente implica a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica à forma fragmentária da produção da vida humana em todas as suas

dimensões e, especificamente, na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação.

Na busca de um trabalho interdisciplinar abrangente, a professora Diana relata que conseguiu organizar a escola para que todos os professores participassem da formação interdisciplinar da DRE. Conta também que promoveu, nos horários coletivos e em reuniões pedagógicas, discussões e estudos mais aprofundados sobre a reforma, como também sobre a interdisciplinaridade. Diz que a escola está mais fortalecida, porém falta muito ainda e que será necessário tempo para concretização de uma proposta interdisciplinar enquanto princípio de educação. Segundo Etges e Wallner (2011, p.23):

A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.

Algumas outras questões são expressivas, referentes aos alunos e pais, se eles percebem e como percebem a reforma. Foi possível verificar que todos os professores entrevistados são categóricos ao afirmar que a volta da reprovação é o que ficou de mais importante para alunos e pais e que os mesmos não compreendem a dimensão dos ciclos e, ainda, se referem a eles como séries/ano. A respeito do trabalho colaborativo, do Ciclo Autoral, o TCA, foi mencionado por todos os entrevistados que os alunos participam com bastante empenho e os pais também, quando são chamados para assistir à apresentação dos filhos.

Contudo, nosso foco de atenção se prende justamente no Ciclo Interdisciplinar. A centralidade da discussão está na visão de interdisciplinaridade/Geografia que os educadores entrevistados revelaram e que foi analisado como ela ocorre no cotidiano da escola. Ficou evidenciado em todos os relatos, a importância do trabalho interdisciplinar no projeto da escola e também notório conceber que a Geografia, como disciplina, é essencial para a constituição da interdisciplinaridade. E, de acordo com Jantsch e Bianchetti (2011, p.25):

Pode-se concordar que a especialização levada ao paradoxismo, como ainda ocorre hoje em alguns campos, foi e é um problema, mas também foi e é solução na medida que possibilita o avanço do conhecimento humano. Por que vê-la como cancerização, como patologia? À ideia de que somente é possível ser interdisciplinar em grupo, contrapomos a de que a sós também é possível. Um grupo pode ser mais homogêneo e superficial que o indivíduo que busca recursos de várias ciências para explicar determinado processo. São bons exemplos as obras de Marx, Piaget, Gramsci, Weber, Florestan Fernandes e outros.

Portanto, a síntese apresentada possibilitou explorar alguns pontos marcantes, que foram relatados pelos professores entrevistados, na perspectiva de dar evidências de como está, no cotidiano da escola, a visão da reforma curricular/administrativa ocorrida a partir de 2013; o trabalho com a interdisciplinaridade e a Geografia e a formação docente/experiência dos educadores da rede municipal de educação de São Paulo.

4 – PROPOSTAS CURRICULARES 2016 - 2017: RUPTURA OU CONTINUIDADE?

O fim do governo Fernando Haddad 2013-2016 ocorre em meio à finalização da coleção “Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”. Não será o propósito deste trabalho estabelecer uma reflexão das mudanças ocorridas na SME – SP, com a chegada de um novo governo. Temos como pretensão a apresentação do material, especificamente de Geografia, e discorrer brevemente sobre alguns aspectos quando comparado ao material produzido no primeiro ano da Gestão Dória, que recebeu o nome de “Currículo da Cidade”.

No início de 2017, como parte do calendário oficial de SME - SP, as reuniões de organização junto às Unidades Educacionais revelaram, ao menos discursivamente, que não haveria mudanças significativas e que as produções, bem como os materiais elaborados ao longo da gestão Haddad, seriam mantidos. Inclusive, notamos que na descrição da bibliografia sugerida para os planejamentos das Unidades Educacionais, parte dela constava tais produções. No entanto, pudemos notar também, que havia menções a materiais do período de outras gestões, como por exemplo, as “Expectativas de Aprendizagens” da Gestão do Prefeito Gilberto Kassab na cidade de São Paulo: 2009 a 2012.

Objetivamente, o que percebemos foi o total descarte da proposta anterior, bem como seus materiais, em particular a “Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”. Mesmo considerando que o material tenha chegado a todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio, no final da gestão Haddad, ele não foi alvo de nenhum estudo sistematizado pela gestão atual, salvo algumas Unidades que autonomamente encontraram espaço nos seus horários coletivos para estabelecer algum estudo e discussão desse material.

Figura 2 – Direitos de aprendizagem - Geografia

Figura 3- Currículo da cidade - Geografia

É importante ressaltar que o documento produzido na gestão Haddad, que trata dos Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Geografia, apresenta como sugestão a Interdisciplinaridade como uma possibilidade de superação da fragmentação do conhecimento:

Contrapondo a repetição de práticas escolares reducionistas, propomos práticas reflexivas e criativas. Sugerimos a investigação e a interdisciplinaridade como formas possíveis para superar a fragmentação da ciência. (SME/COPED, 2016. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)

Como apontado em grande medida nos relatos das entrevistas, a SME – SP em seu documento acaba reforçando a ideia da Interdisciplinaridade como forma de “superação da fragmentação da ciência”, indicando a premissa essencial da Filosofia do Sujeito.

4. 1. Análise dos Documentos Curriculares

Para uma análise mais concisa elencamos alguns aspectos dos documentos da gestão Haddad e da gestão Dória, na perspectiva de apresentarmos uma visão abrangente das modificações ocorridas de uma gestão para outra, e também, trazer elementos consistentes para a reflexão e para a resposta ao questionamento proposto: ruptura ou continuidade?

Na gestão Haddad, segundo o que está descrito no documento “Direitos de Aprendizagem: coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”, descreve-se os seguintes aspectos:

I - Quanto à participação na construção do documento:

Participação de educadores da rede, alunos e pais na discussão do documento, através dos encontros das equipes das Diretorias Regionais de Educação (DREs), em cada escola, juntamente com educadores e toda comunidade escolar e também sugestões pelo site da Secretaria de Educação durante o ano de 2013;

Elaboração do documento de Geografia nos encontros de formação dos educadores de todas as DREs;

Processo de construção do documento: 2013 (discussão do documento da reforma); 2014 a 2016 (implantação da reforma e organização dos documentos de área).

II - Quanto aos princípios e concepções:

Princípios “Suleadores” (contraposição com norteadores);

Conjunto de reflexões. Repensar a práxis. “Sulear” suas práxis;

Nega a prescrição curricular com as sequências didáticas prontas que retira, muitas vezes, a autonomia e criatividade;

Destaca perguntas relacionadas aos legados culturais dos povos nativos e também dos povos raptados de África e como incidem no currículo;

Equilibrar as contribuições científicas e o saber popular herdado das três matizes étnico-raciais formadoras do povo brasileiro e também dos povos migrantes recentes;

Ideia de país com ampla diversidade socioespacial;

Contrapõe a repetição de práticas escolares reducionistas. Propõe práticas reflexivas e criativas;

Sugere a investigação e a interdisciplinaridade como formas possíveis para superar a fragmentação da ciência;

Promoção de experiências interdisciplinares;

É um início, que se pretende constantemente reflexivo, para que gere mais questionamentos do que certezas.

III - Quanto ao Estudo da realidade:

O espaço e o território não estão apenas no papel dos livros didáticos e/ou espalhados pelo mundo abstrato de conhecimentos distantes da vida;

A escola e o bairro são pontos de partida para analisar o acontecer da vida;

Categorias propostas no documento constituem e se apresentam no viver cotidiano dos locais nas diferentes escalas que se entrecruzam nas vidas de estudantes e educadores;

IV - Quanto ao Sumário do documento:

Ensinar Geografia;

Categorias de análise e ensino de Geografia;

Questão étnico-racial e Geografia: memórias e visibilidades na formação socioespacial;

Geografia e currículo, humanismo e criticidade;

Geografia e os ciclos de aprendizagem;

Sujeitos da infância, da adolescência e o conhecimento geográfico: dialogicidade;

O sujeito e o local;

Estratégias e ações: a práxis geográfica e educadora;

Referências: Paulo Freire é o principal referencial teórico no documento.

Quanto ao exposto, pode-se observar que a reforma da gestão Haddad fala em Direitos de Aprendizagem e nega a prescrição curricular com sequências didáticas prontas. Propõe práticas reflexivas e criativas e fala da superação da fragmentação da ciência através da investigação e da interdisciplinaridade.

Apresenta, como objetivo do currículo, a necessidade de se equilibrar as contribuições científicas e o saber popular herdado das três matizes étnico-raciais formadoras do povo brasileiro e dos povos migrantes recentes. Descreve também,

no corpo da reforma, sobre os povos refugiados da atualidade. Dá ênfase às questões étnico-raciais e à cultura, ampliando a questão com sugestão de vídeos, músicas e obras de arte popular.

Sobre a inclusão e, no que se refere à educação integral, elaborou um documento, programa específico.

Usa recorrentemente no texto do documento palavras como: sular, práxis, reflexão, ação, criatividade, interdisciplinaridade, criticidade, humanismo e quanto ao material específico da Geografia, até no nome é possível observar a concepção pretendida no trabalho: “Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria” – Geografia.”

Na gestão Dória, também segundo o que está descrito no documento “Currículo da Cidade – Componente Curricular Geografia”, elencamos os seguintes aspectos:

I - Quanto à participação na construção do documento:

Todos os educadores, que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final do documento e aos estudantes que participaram da pesquisa realizada;

A primeira versão foi disponibilizada aos educadores para contribuições e, após análise e discussão, foram incorporadas à versão final;

Os estudantes tiveram voz participando de um amplo processo de escuta que mapeou seus anseios e recomendações sobre o que e como querem aprender;

Construído de forma coletiva para espelhar a identidade da rede e assegurar que seja incorporado por todos os seus integrantes;

Processo de discussão e implantação do documento: de março a setembro de 2017.

II - Quanto às concepções, propósitos, premissas:

Apresenta o Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental;

Concepção: os currículos são plurais – orientadores - não são lineares - são processos permanentes e não um produto acabado – professores são protagonistas do currículo - centrados nos estudantes;

Busca integrar as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na história da rede;

Propósito: Currículo da cidade oriente o trabalho na escola e na sala de aula;

Produção de um volume com orientações didáticas e a de materiais didáticos;

Formação continuada dos professores também integra as ações. Condição para o salto qualitativo na aprendizagem dos estudantes, é premissa do documento;

Conceitos orientadores: Educação integral – Equidade - Educação inclusiva;

Concepções e conceitos que embasam: Professores são protagonistas do currículo. O professor é o sujeito principal;

Premissas: continuidade - relevância - colaboração - contemporaneidade;

Apresenta uma matriz de saberes;

Encontram discussões e objetivos essenciais que visam o desenvolvimento integral dos estudantes, ao fortalecimento das políticas de equidade e à educação inclusiva, além de garantir condições para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças e adolescentes das escolas respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnica racial e geográfica.

III - Quanto ao Estudo da realidade:

Documento que se atualiza todos os dias nas diferentes regiões e territórios da cidade. É parte de um processo que passará por transformações e qualificações a partir das contribuições vindas da prática.

IV - Quanto ao Sumário do documento:

Parte 1 - Introdutório e Apresentação

Currículo da cidade: Orientações curriculares para a cidade de São Paulo;

Concepções e conceitos;

Ciclos de aprendizagem;

Organização geral do currículo da cidade: áreas do conhecimento e componentes curriculares – eixos – objetos de conhecimento – objetivos de aprendizagem e desenvolvimento;

Currículo da cidade na prática;

Avaliação e aprendizagem.

Síntese da organização geral do currículo da cidade;

Um currículo pensado em rede;

Referências: Ecletismo teórico. Não apresenta um autor como principal referencial no documento.

Parte 2 – Geografia:

Currículo de Geografia para a cidade de São Paulo: introdução e concepções do componente curricular – a Geografia nas ciências humanas - dimensões do conhecimento geográfico - organização dos conteúdos - fundamentos teóricos e conceitos estruturantes – direitos de aprendizagem de Geografia;

Ensinar e aprender Geografia no Ensino Fundamental (Geografia e outros componentes curriculares;

O ensino da Geografia nos Ciclos (Alfabetização - Interdisciplinar – Autoral e mais eixos temáticos);

Orientações para o trabalho do professor: a Geografia na perspectiva de uma alfabetização espacial – procedimentos metodológicos para aulas planejadas em Geografia - ensinar/pensar e agir cientificamente em Geografia – elementos essenciais do planejamento - didática e respeito à diversidade – o planejamento de sequências didáticas e conteúdo de aprendizagem - elementos fundamentais para uma aula sequenciada;

Referências da parte 1 e parte 2.

Sobre os aspectos mencionados, da gestão Dória, percebemos que o documento declara ser um Currículo da Cidade, um material orientador e apresenta o planejamento com sequências didáticas e conteúdo de aprendizagem. Coloca, segundo o documento, elementos fundamentais para uma aula sequenciada e uma matriz do saber.

Não fala em superar a fragmentação da ciência, mas diz que é o currículo da cidade e que busca integrar as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na história da rede. Entretanto, apesar de observarmos o descarte da proposta anterior e seus materiais, o referido documento coloca como uma de suas premissas a continuidade e diz ter, como um dos objetivos essenciais, as condições para garantir e assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento à todas as crianças e adolescentes das escolas.

Faz uso recorrente, no texto do documento, de palavras como: orientar, incorporar, integrar e aplicar. Não fala dos refugiados da atualidade, mas coloca sobre a inclusão e a educação integral em seu texto. O material tem o nome de “Currículo da Cidade - Componente Curricular Geografia”.

Finalizando, é considerável retomarmos o relato de uma professora entrevistada, a Silvia (p.243), quando nos revelou das perspectivas para a próxima gestão e na continuidade dos projetos:

***Eu não vejo perspectiva.** Tanto que eu trabalhei no Estado sete anos, eu acho que é uma política do Estado que vem por aí. De relacionar PDE à nota da escola e provas externas que **vão ter outro olhar, não de formar uma política pública,** não ter essa análise de qualidade. De **desvalorização do professor.** A minha perspectiva de **não escuta do professor, diferente dessa gestão que eu acho que tirou o professor da sala de aula para escutá-lo,** da forma que conseguiu, mas a gente vê um movimento. A gestão do PSDB eu não acredito não que vá ter formação. **Eu acho que as formações, elas param.** Pelo menos não tantas formações como a gente está tendo. Por vivência mesmo, por já ter vivido sete anos de PSDB no Estado. Eu acho que não são boas.*

É notável, no relato, a visão de desconfiança e descrédito sobre a continuidade de projetos que foram implementados na reforma da gestão Haddad, bem como, sobre a escuta do educador, sua valorização profissional e a importância da formação de uma política pública de educação.

Segue-se ainda, o relato da Professora Diana (p.263) quando diz que: *"Agora, eu quase não tenho dúvidas de que quatro anos é um tempo muito curto para efetivamente as transformações acontecerem no chão da escola a ponto de se sustentarem, haja o que houver".*

Os depoimentos reforçam a nossa convicção em algo muito significativo, que é a questão do tempo. O tempo de gestão de um governo é diferente do tempo necessário para a realização das transformações efetivas dentro da escola.

CONCLUSÕES

I - História de vida:

Esta tese está sendo construída desde muito tempo. A minha trajetória foi de uma pessoa proveniente da periferia da cidade, e que estudou somente em uma escola pública, cheia de problemas, passando por greves, enfim, por um ensino bastante deficitário.

A ida posterior ao campo da educação foi importante, pois eu fazia a educação na sala de aula, mas, com “o pé” na minha história. Penso que ao fazê-la dava outro sentido à ação como professor. Ver os alunos, as dificuldades que eles possuíam, me fazia rememorar a minha trajetória e, de alguma forma, acabava contribuindo para refletir sobre a importância da Educação para aqueles alunos. Contudo, havia algo interior, que era a minha busca por conhecimento. Desde muito cedo, fui motivado a buscar o conhecimento das mais diferentes formas e acredito que era também uma estratégia de sobrevivência. Entendia que a minha sobrevivência e a melhoria da vida, só se dariam através da aquisição de mais conhecimentos e desta forma, poderia me permitir entender e viver no mundo como ele está. O que de certa maneira me faz reportar à contribuição de Bosi, quando fala sobre a memória surgir como uma força subjetiva, mas ao mesmo tempo profunda e ativa.

Após a graduação, ficou como um sonho, em algum dia obter o título de doutor pela USP. Uma aspiração que me alimentou por muito tempo, mas não imaginava, ao longo da graduação, que aconteceria, não estava claro para mim. Foi algo que foi se construindo, a cada passo, e tornando-se real na medida em que fui percebendo que tinha condições de ir longe com a possibilidade de obter conhecimento e me tornar um acadêmico e, sobretudo, poder ensinar as pessoas. O meu grande prazer é esse, poder ensinar as pessoas. Daí a motivação de buscar compreender o universo da escola, e, partilhando da contribuição da autora Beatriz Citelli, transformar minhas dúvidas e inquietações em categoria de análise, centro de reflexão e objeto de pesquisa.

II – A Tese na Geografia:

Percebemos, no entanto, que há pouco espaço para se discutir a Educação e o ensino da Geografia na Educação Básica dentro da Universidade de São Paulo, no Departamento de Geografia. Trata-se de um departamento que é voltado, sobretudo para as discussões da Geografia Física ou da Geografia Humana. Na Geografia Humana, esse ramo que fala do ensino da Geografia é percebido como quase periférico o que tem até uma explicação, há um desprestígio pela carreira docente, não à carreira docente acadêmica, mas à carreira docente para a Educação Básica, e principalmente a pública.

Ao observarmos o universo dos professores da Universidade de São Paulo – uma das principais do país - encontraremos no departamento de Geografia da USP quatro a cinco professores que se dedicam à discussão do ensino de Geografia. A professora Nídia Nacib Pontuschka, por exemplo, é geógrafa, mas não é do Departamento de Geografia, ela é uma professora associada e possui o seu vínculo de trabalho junto à faculdade de Educação da USP, no curso de Metodologia do Ensino da Geografia. Ela oferece vagas tanto na Pós-graduação da Faculdade de Educação como também no Departamento de Geografia da FFLCH.

É indispensável e significativo ressaltar que, temos a plena compreensão da impossibilidade de se falar da Geografia sem entrar na Educação. Essa tese não seria concebida dialogando unicamente com a Faculdade de Educação ou com o Departamento de Geografia. Não por acaso, optamos por construir um percurso formativo ao longo do doutoramento que dialogou diretamente com disciplinas, eventos e atividades ligadas a Faculdade.

Em um primeiro olhar, é possível questionar por que a tese não foi realizada na Faculdade de Educação? Justamente porque há uma necessidade de contribuição, fundamental dentro da Geografia, de teses e de dissertações que tratem do ensino da Geografia. Assim, nos dedicamos em fazer o trabalho para o Departamento de Geografia e dentro da Geografia, pois consideramos que este é o campo, o do ensino da Geografia que possui a maior parte dos graduados que atuarão na Educação Básica, assim, observamos uma incoerência. O departamento

de Geografia disponibiliza um espaço ainda restrito às discussões do ensino da Geografia, embora nos últimos anos haja mais professores na Pós-Graduação aceitando orientar Mestrado ou Doutorado no Ensino de Geografia.

III – Educação Básica e as Políticas de Governo:

Ao se falar de Educação Básica, é necessário pensar mais profundamente sobre as políticas públicas para a educação e as políticas de governo. Notamos que no Brasil é necessário definir essa questão de uma maneira mais clara. A Constituição Brasileira prevê alguns pilares importantes sobre o direito à educação, mas de maneira geral, ela não fala sobre a estrutura curricular, mesmo com a existência de Diretrizes Nacionais para as etapas do ensino.

A estrutura curricular passa pela Lei de Diretrizes e Bases¹², entretanto, fica muito mais para os Estados e Municípios a autonomia para a sua organização, assim como a distribuição da carga horária entre os componentes curriculares. Desta forma, ficamos reféns das políticas de governo. Precisaríamos, para além das reformas que ocorrem, seja qual for o lugar, fazer um debate em nível Nacional, no qual possamos conjuntamente estabelecer marcos para a educação. Que ensino e educação pretendemos aos brasileiros das mais diferentes localidades e realidades desse país? Não podemos ficar reféns dos “governos de plantão”, aqueles que estão na gestão, pois atuam a reboque de uma política de estado de continuidade e temos experiências das mais perversas em relação a esses governos. É administração que introduz apostila, outro que tira, que traz oficineiro, outro que tira. E a educação, que é um bem fundamental de qualquer sociedade, fica à mercê dos interesses dos plantonistas. Os plantonistas que estamos falando são os governos, são os Prefeitos, são os Governadores.

Seria necessário, para além das políticas locais, marcos melhores definidos sobre que educação se espera para a sociedade brasileira de um modo

¹² Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

geral. Houve uma tentativa recente, com a BNCC¹³, mas notamos que ficou claro que os interesses dos “governos de plantão” prevaleceram. Tínhamos uma proposta até 2016, com a Presidenta Dilma, que sofreu o impeachment¹⁴, e a proposta foi rasgada. Uma proposta que vinha sendo construída minimamente com algum tipo de discussão nos fóruns Municipais, Estaduais e Nacionais, e o governo atual desconstruiu e definiu o currículo. Citamos como exemplo, do Ensino Médio, no qual também estabeleceu os conhecimentos que supostamente são importantes e que estão na BNCC. Dentro desse contexto, ressaltarmos a necessária análise da construção social do currículo para clarificar as proposições e interesses envolvidos em sua elaboração.

Assentimos ser imprescindível a autonomia educacional, contudo, ao olharmos para a questão, em primeiro lugar, precisamos discutir o que se entende por autonomia. Vigora uma discussão bastante dura em relação a isso e que se confunde no interior da escola. Autonomia, compreendemos, não é fazer o que bem entendemos, não é fazer apenas o que se quer, ainda mais em um tema que é base de qualquer sociedade na modernidade, que é a educação. A escola, sem dúvida, deve satisfação à sociedade e o professor deve sim satisfação do que ele faz. Não deve ser aceitável que o professor ensine o que lhe der na cabeça, tudo o que se faz precisa de uma resposta à sociedade. Daí reside a importância de se ensinar os conhecimentos historicamente produzidos e legitimados cientificamente para educação escolar. Afinal, tudo que é feito na escola é de interesse da sociedade.

Quando falamos de autonomia, consideramos importante expor também, que há discussões que ocorrem no interior da escola que, de acordo com aquela comunidade, de acordo com o contexto social daquele lugar, uma determinada organização da escola poderia ser mais ativa do que outras organizações. Assim, quando se centraliza a organização da escola, se tira dela essa possibilidade, é o

¹³ Base Nacional Comum Curricular (BNCC): É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº9.394/1996). A Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo Brasil. Fonte: mec.gov.br

¹⁴ Impeachment da Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff: de 02/12/2015 até 31/08/2016.

mesmo que lidar com as escolas de uma maneira homogênea e sabemos que não são. O que precisamos é estabelecer autonomia não no sentido da escola fazer o que bem entende, mas que ela tivesse liberdade para fazer certas organizações, como por exemplo, em relação à organização dos tempos dentro da escola, o que contribuiria para proporcionar o melhor ensino possível e não é o que temos visto na atualidade.

IV – Opção Teórica/Opção de vida:

Diante do contexto exposto, nos sentimos no dever de esclarecer as opções teóricas presentes nesse trabalho e o método pensado. O momento que temos vivido no Brasil e, sobretudo quando surgiu a tese, no ano de 2014, tentamos explicar ou pelo menos compreender o momento histórico e político que temos vivido.

O pensamento marxista tem sido colocado de uma maneira bastante contestada, ao ponto de pessoas renegarem Paulo Freire tentarem retirá-lo de nossa História. Todos os problemas que o Brasil tem passado desde o golpe à Presidenta Dilma em 2016 vemos a população, aquela que mais sofre, não conseguindo reagir contra o avanço do pensamento liberal e conservador. Acreditamos, portanto, que é justamente o marxismo que vai nos permitir compreender a situação atual. Ele não é um pensamento *démodé*, muito pelo contrário, há uma tentativa de colocá-lo como antiquado, superado, mas nós entendemos o contrário. É o pensamento marxista, do materialismo histórico e da dialética que nos permitem ter a compreensão. A escolha desses autores, em que pese o marxismo no senso comum ser colocado como algo ultrapassado, nós o colocamos como muito atual.

Temos a convicção que o momento histórico que passamos só consegue ser captado e compreendido, se lançarmos mão do pensamento dialético. São tantas as contradições que para superá-las precisamos necessariamente raciocinar de forma dialética. Ressaltamos, portanto, que é o momento de resgatarmos toda a potência contida nessas formas de compreensão da sociedade e suas relações. Pensamos na obra de Lefebvre, autor do campo marxista, que nos permite refletir

sobre a necessidade de descobrir um novo movimento do pensamento consciente das contradições, e, por ser vivo, nenhuma situação é indiscutível e completamente verdadeira e nem falsa, pois as verdades não são absolutas.

Quanto às entrevistas realizadas na tese, elas nos sensibilizaram para além daquilo que já compreendíamos da escola, com certeza reforçaram a ideia de que a escola pública pode e deve ser um local de provimento do conhecimento. Mas, não nos esqueçamos de que isso só acontece se de fato tivermos o entendimento, dos professores responsáveis por fazer, que tenham consciência real de o que ele faz é significativo. De nada adianta dizer para o professor: faça a interdisciplinaridade dessa maneira porque agora é a política do governo. Isso não funcionará, está mais do que claro. É preciso que as pessoas compreendam de fato que optar por uma coisa e deixar de fazer outra é melhor. Decreto não muda as pessoas, elas podem cumpri-lo burocraticamente, mas, se só assim for, a vida continuará do mesmo jeito.

Essa compreensão a tese nos trouxe. O contato, não na figura de diretor de escola, porque a figura de diretor é de chefia e, como tal, temos um distanciamento necessário. Mas, na figura de pesquisador pudemos adentrar locais da escola, no sentido figurado, em que não adentraríamos na condição de diretor apenas. Desta forma, é preciso reafirmar a importância da escola pública na sociedade. Consideramos que a escola pública é a única escola possível, porque a escola pública é o lugar da contradição, o lugar da complexidade e da dialética. A escola pública reproduz o mundo real, não escamoteia a realidade o que a permite ser virtuosa, pois é o espaço da contradição e da possibilidade.

É nossa convicção que todas as escolas deveriam ser públicas, o Estado deveria proibir as escolas que não fossem Estatais. Todas as escolas deveriam ser do Estado, pois lida com o bem maior de uma sociedade que é a Educação. Não se pode deixar essa função fundamental de uma sociedade na mão de um ente privado, é função e obrigação do Estado esse provimento e direito do cidadão.

V – Reconhecimento meritório:

A convicção e opção pela escola pública encontram-se justamente por ter uma trajetória exclusivamente dentro da escola e da universidade pública, como também, por entendermos que é lá que a nossa contribuição de fato pode fazer algum sentido. Pensamos sobre e nos dedicamos à escola pública. E, se assim fazemos, enfatizamos que a nossa defesa da escola pública passa necessariamente pelos ensinamentos de Nídia Pontuscka. É importante dizer que a conheço há quase duas décadas, desde a graduação. Tivemos nosso primeiro contato com a professora Nídia na graduação, na faculdade de Educação, fazendo a disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia. E, ao fazer a disciplina, encontramos por completo nosso lugar dentro da Universidade. Foi ali que tudo fez sentido. Passar aqueles anos dentro da graduação e perceber onde poderíamos atuar, onde tínhamos mais prazer e o que fazia mais sentido para a vida.

Foram alguns momentos que, através da clareza da professora, do compromisso dela com a escola pública, que alias, era uma recomendação, que fizéssemos estágio somente em escola pública. Ela não proibia que fizéssemos em escola privada, mas dizia que era importante ser na escola pública.

Ocorreram vários episódios em que a Nídia nos tocou profundamente. Mas um é inesquecível, que foi quando apresentamos um seminário, no curso de metodologia de ensino e falávamos das dificuldades das escolas. A professora em um determinado momento falou assim: *“O que é importante na escola pública? É justamente poder transformar, mas você não vai fazer isso sozinho. Um professor não muda a escola, dois professores não mudam a escola, três professores, começa a mudar. Portanto, quanto mais pessoas você consegue agregar junto ao mesmo projeto, a mesma ideia de escola, maiores são as possibilidades de você fazer de fato aquele trabalho, aquele ensino ser mais efetivo.”*

E essas palavras ficaram dentro da cabeça. Ao término do curso distanciamos da Universidade por uns anos e ao retornarmos, fomos acolhidos pela Nídia, no projeto de Mestrado, e ela em todos os momentos sempre foi muito sensível. É elogiável como ela permite a liberdade e a autonomia do aluno, pois, mesmo discordando ou não conhecendo um determinado autor que possamos levar,

ela dirá: *“Que bom, se você quer usar esse autor e se você tem condições de falar sobre ele, por mim tudo bem.”*

Esse apreço da Nídia pela liberdade, pelo remir, pela autonomia do outro é algo fundamental, uma pessoa que tanto respeita o conhecimento do outro mesmo se houve a opinião contrária. Não tivemos outro exemplo na vida, de pessoas do campo da Universidade e da pesquisa que aceitassem tão bem um pensamento diferente. Ela faz a orientação, mas não impõe esse ou aquele caminho, não impõe esse ou aquele autor. Ela sugere e nos faz pensar. Ela acredita que o outro é capaz e que o conhecimento é livre, e sendo livre, ele pode ser diversificado e ir a muitos caminhos.

Temos a convicção que o progresso da Ciência está justamente na liberdade de pensar. A Nídia, nesse aspecto, é fundamental. Por ser o último orientando da professora, o que é uma honra imensurável, esse caminho de vida, da graduação, Mestrado e Doutorado com ela, figura principal na nossa formação acadêmica. Fez também a sua trajetória inicial como professora da Educação Básica em escola pública, então não é à toa que ela defenda a escola pública. É uma figura humana que poucas vezes pudemos ver, acho que não teremos oportunidade de conhecer alguém como a Nídia, uma pessoa exemplar, uma grande Educadora.

VI – A Tese e as Conclusões Finais:

É eminente colocarmos que as reformas, mesmo que elas mexam com a escola, elas tragam um movimento para dentro da unidade escolar, o que percebemos substancialmente é que a escola está muito mais em um contexto de permanência, a ideia de permanência prevalece. A maneira como a escola continua a se organizar, como as aulas se organizam, os tempos que a escola funciona, enfim, uma reforma que aparenta ser transformadora a ideia de permanência prevalece. Nossa observação no que se refere às entrevistas realizadas nesse trabalho, principalmente no relato da diretora da escola, Diana, ela fala sobre um abismo existente entre a teoria e a prática, frisando que a mudança da prática é de fato morosa. Quando não há um movimento de retorno, como pode ser explicado

por Lefebvre ao dizer sobre a teoria emergir da prática e a ela retornar, observamos a prevalência desse contexto de permanência dentro da escola.

Uma reforma que busca o movimento, mas a inércia se impõe. O que nos demonstra, reforça a ideia de que as reformas meramente institucionais, não funcionam. As reformas não devem ser essencialmente institucionais, assim é preciso rediscutir a escola. E a rediscussão precisa ser feita do interior para fora, dialogando com o exterior, porque não é uma negação da política governamental. O diálogo precisa ser de mão dupla, daí dialético. O Estado, na figura dos governos de plantão, precisa dialogar com a escola. Talvez assim, as possibilidades de realizarmos de fato as mudanças que realmente são significativas no interior da escola, aconteçam. Essa é a potência da dialética, em primeiro lugar reforçar que não se muda a escola sem considerar o seu interior.

Da mesma maneira, uma reforma que chega dentro da escola com tudo de institucional que ela tem, às vezes até com algumas ameaças de cumprimento de certos prazos, certas demandas, a escola também responde com a resistência, com a negativa ou uma aceitação meramente burocrática. É um processo que tem uma ação muito forte, tem uma reação, mesmo que silenciosa dentro da escola. Ao mesmo tempo, é significativo observarmos que a escola e as pessoas que a fazem, sejam professores, diretores, coordenadores, funcionários, são pessoas que estão nesse mundo, elas não vivem em um mundo à parte, elas carregam para dentro da escola tudo que o mundo tem. Elas são a somatória de suas concepções de mundo, de moral, de ética, das histórias de vida, e tudo isso se entrelaça, se amálgama no interior da escola. Quando se faz uma reforma, é preciso entender que seus executores são pessoas que carregam os seus preconceitos, seus valores, a sua forma de entender o mundo, tudo isso influencia diretamente. Por mais elaborada que seja a reforma, ela terá que penetrar nesse universo complexo que é a ESCOLA.

Ao mesmo tempo, olhar a escola do lado de fora e depois adentrar ao seu universo interior também foi algo importante, porque nos sensibilizou para outros aspectos, nos permitiu ouvir os professores, ouvir os educadores da escola municipal em um contexto que talvez eles não tivessem espaço para se expressar. Percebemos claramente que o cotidiano de uma escola pública é muito difícil, muito

duro por conta da ingratidão que muitas vezes o trabalho se transforma. Têm alunos com extrema dificuldades, seja de ordem sócio econômica, ou culturais, ou de outras ordens, ficando evidente que a maioria dos professores busca fazer o seu trabalho dentro daquilo que entende que é o correto, no entanto, eles conseguem avançar muito pouco.

É nesse contexto que chegam as reformas dentro da escola, que chegam os textos oficiais, que chegam as demandas para que eles possam trabalhar. Constatamos, nas entrevistas realizadas, o quanto isso acaba impactando no interior das escolas e o quanto é difícil para os professores lidarem com tudo isso. Entendemos que a resistência existente é uma tentativa de sobrevivência. Muitas vezes os professores resistem porque estão lidando com imposições, impactando nas suas condições objetivas e subjetividades de vida. Não se trata de uma mera negação das propostas, não se trata disso.

Resistem porque estão lidando com as próprias subjetividades e objetividades de cada um, não se trata de não querer as mudanças. Eles resistem precisamente por não reunirem condições, naquele momento, de lidar com aquela carga imensa de informações, de novos conhecimentos que são despejados dentro das escolas.

Quanto à Geografia, como ela se configura, e a experiência nos diz isso, como uma disciplina que realmente possibilita o diálogo interdisciplinar. A Geografia utiliza um ferramental teórico que é muito singular. Ela trabalha com aspectos fundamentais que diz respeito ao espaço e tempo e, permite abrir um diálogo muito promissor com diferentes áreas do conhecimento. É conhecimento disciplinar que se for colocado à disposição de um projeto de ensino e articulando-o interdisciplinarmente, nos possibilitará chegar a um entendimento maior daquela realidade complexa e também contraditória. Portanto, consideramos a Geografia um campo fértil para a execução dos trabalhos interdisciplinares, um campo de possibilidades e de efetivação desses processos.

Apesar disso, em relação aos trabalhos interdisciplinares no contexto do Ciclo Interdisciplinar, a questão central é que as entrevistas não revelaram isso. Não

demonstraram que a Geografia, apesar de ter um aparente privilégio no diálogo, ele não se efetivou. Observando especificamente alguns professores, que ficaram em evidência porque atuam com estudo do meio e com outros tipos de trabalhos, a nossa percepção foi de que ainda há um uso limitado das possibilidades que a Geografia possui para diálogo com as demais áreas do conhecimento.

Entretanto, verificamos, que o uso limitado das possibilidades da Geografia está relacionado em como a escola se organiza, como cada professor se organiza internamente dentro da escola e como concebe o ensino da disciplina. Têm uma série de variáveis que vão interferir, mas reiteramos e ressaltamos que a Geografia é uma disciplina escolar privilegiada por lidar com categorias de análise distintas, diversas e que são de enorme possibilidade para o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento. Dialoga-se com a Matemática, a História, a Física, a Química, a Biologia, as Ciências. Com todas as disciplinas, o diálogo se abre com facilidade.

Na condição de professor de Geografia, quando tratamos de qualquer conhecimento geográfico, não lançamos mão apenas de conhecimentos próprios da Geografia. Constantemente pensamos em outras coisas, pensamos em questões que são da Matemática, da História, da Biologia, da Química, da Física, das Artes, etc. Tal afirmação pôde ser observada na entrevista junto à professora da Docência Compartilhada, que não é geógrafa, e revelou que escolheu a Geografia para compartilhar pois ela conversa com todas as outras disciplinas.

Ao longo desse trabalho e das entrevistas realizadas, muitas coisas se confirmaram em relação às expectativas iniciais, sobretudo no sentido de como os educadores compreendem a interdisciplinaridade. O que boa parte das entrevistas revelou é o que de fato as pessoas pensam sobre a interdisciplinaridade. Elas praticam a interdisciplinaridade a partir de junção de partes, ou seja, entendem que interdisciplinaridade é trabalho em equipe, entendem que interdisciplinaridade é ter afinidades com os colegas, é fazer trabalho em grupo. Essas visões de interdisciplinaridade se confirmaram, infelizmente.

Quando falamos sobre interdisciplinaridade, é importante sempre localizarmos como é que surge essa ideia e, sobretudo, o contexto histórico em que

ela se passa. A experiência mais recente que temos de interdisciplinaridade, na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, foi na administração da Prefeita Luiza Erundina, na qual Paulo Freire era o Secretário da Educação. Salientamos que a interdisciplinaridade não é uma invenção do Paulo Freire, obviamente, ela é algo bastante antiga. No entanto, quem materializa de fato essa experiência, seja prática ou teórica, foi Paulo Freire na administração da Luiza Erundina. Não estávamos lidando com uma experiência pequena, estávamos lidando com a maior rede municipal do país. Não era um piloto em uma cidade do interior, em uma pequena escola, foi implantada a ideia da interdisciplinaridade - via tema gerador, enquanto teoria e prática, na maior rede municipal do país.

Atualmente, a rede municipal de ensino de São Paulo tem um milhão de alunos, mais do que a população de João Pessoa, por exemplo. Não é uma coisa pequena. Quando a interdisciplinaridade - via tema gerador foi proposta por Paulo Freire, não se tinha como pano de fundo a suposta superação da fragmentação do conhecimento, não era esse o discurso. Não se implantou a interdisciplinaridade porque se supunha que houvesse uma fragmentação do conhecimento, a interdisciplinaridade era uma forma de integrar o conhecimento, mas não se tinha como pressuposto a fragmentação e sim uma necessidade de integrar e ressignificar esse conhecimento. E isso não é por acaso, porque Paulo Freire é do campo teórico marxista, e, em assim sendo, estava lidando com as questões concretas da vida.

Entendemos que ao fazer essa opção, Paulo Freire previa que o domínio do conhecimento, em suas mais diferentes manifestações, propiciaria a emancipação, que era a chave de tudo o que ele propunha. O seu prognóstico era a formação de um aluno emancipado. O emancipado é aquele que conhece o mundo e a si próprio, e assim, pode atuar, transformar.

O que notamos de diferente com a interdisciplinaridade ao longo do tempo, nos discursos e naquilo que foi escrito, é uma apropriação indevida do discurso da interdisciplinaridade. Uma apropriação dos discursos progressistas por discursos liberais não é uma novidade. Nilton Duarte, que é um autor que se dedicou a falar sobre o assunto, sobretudo da apropriação do discurso das teorias formuladas pelo Vygotsky, e compreendamos, Vygotsky escreve em um

determinado momento histórico. Ele escreve dentro da União Soviética socialista, escreve para aquele tipo de sociedade que ali se vislumbrava. Uma sociedade solidária, uma sociedade coletiva, uma sociedade socialista. No entanto, o campo liberal acabou se apropriando do discurso, de uma forma bastante hábil e, do nosso ponto de vista, é onde está o equívoco desta proposta de interdisciplinaridade, pelo menos no que ela se revela enquanto campo teórico. Se olharmos o campo teórico que ela está assentada, a proposta que veio no governo do Prefeito Fernando Haddad¹⁵ é justamente em autores que flertam com o campo liberal. Ao selecionar Ivani Fazenda, como a principal referência teórica da proposta, lança-se mão justamente do pressuposto de que o conhecimento está de fato fragmentado e que para superar essa fragmentação do conhecimento, basta quase que uma ação de boa vontade, de afinidade e não se trata disso.

A interdisciplinaridade, no nosso entendimento, não pressupõe a superação de uma fragmentação, porque esse é um falso problema. Ela deveria estar assentada em princípios de pensar e lidar com o conhecimento que está nas diferentes áreas. A disciplina não fragmenta o conhecimento, ela surge justamente para que se construa um conhecimento mais efetivo sobre determinados temas de interesse da humanidade. Essa especialização, ela tem a sua necessária função, para que consigamos penetrar nas entranhas dessas possibilidades e, de nenhuma forma, o pensar do ser humano se desliga de outras coisas. Não é porque somos matemáticos que deixaremos de pensar nas paisagens que observamos pela janela de nossa casa, não será isso.

O conhecimento não é fragmentado, e é um falso problema. Se entendemos que o conhecimento não é fragmentado, porque a interdisciplinaridade faria a junção? Também é falso atribuir à interdisciplinaridade essa suposta junção. A junção não aconteceria porque o pressuposto é que não há uma fragmentação de fato. Daríamos uma falsa solução a um falso problema. A interdisciplinaridade entra muito mais como um princípio de pensar e pensar que o conhecimento está interligado, em maior ou menor intensidade. Mais do que um método de superar

¹⁵ Gestão do Prefeito Fernando Haddad na cidade de São Paulo: 2013 a 2016.

uma suposta fragmentação, a interdisciplinaridade é um princípio de pensar o conhecimento.

O conhecimento escolar não se encontra fragmentado. A nossa prática no trato disciplinar é que produz fragmentação e distanciamento. A interdisciplinaridade não dará conta disso. Não se refere em sermos a favor ou contra, essa é uma falsa dicotomia. A interdisciplinaridade tem um pressuposto importante, que o conhecimento é integrado, em que pese que nos especializemos em algum conhecimento específico, que atuemos num determinado campo, mas todos os conhecimentos estão interligados.

A interdisciplinaridade atual serve muito mais aos interesses liberais que estão contidos no pensamento Toyotista, formar as pessoas não para a vida emancipada, como foi a proposta freiriana no início dos anos 90, mas para construir pessoas flexíveis, empregáveis, disponíveis e maleáveis no sentido de se adaptarem às mudanças do mundo capitalista. No Toyotismo, ao invés da pessoa ser especializada, como é o modelo Fordista de produção, agora terá que apertar o parafuso, passar a tinta e embalar o produto lá na frente. Acreditamos que a ideia de interdisciplinaridade apropriada pelo discurso liberal, se relaciona mais com o fato de formar pessoas que se adaptam às demandas que o mundo do capital tem construído do que a emancipação do ser humano.

Quando pensamos no Ciclo Interdisciplinar da gestão Haddad, o que nos vêm primeiro é a própria valorização do ciclo, que entendemos como algo fundamental e que traz um ganho importante. O conceito de ciclo parte de um pressuposto de que o conhecimento das crianças se dá num momento de desenvolvimento mais alargado, ou seja, não prevê um prazo curto para a criança se apropriar dos conhecimentos, até porque, compreendemos que o tempo de aprendizagem difere em cada indivíduo. A ideia de ciclo permite que esse tempo transcorra com mais tranquilidade e de forma mais efetiva. Ao prever o Ciclo Interdisciplinar, que consideramos como algo muito importante, ele pressupõe dar ênfase a essa forma de pensar e de atuar com relação aos tempos de aprendizagem dentro da escola. Não ocorre sozinho, porque a reforma da gestão Haddad cria o Ciclo Interdisciplinar dentro de uma mudança institucional, faz uma mudança na

organização da rede. Prevê também, por exemplo, a possibilidade de o professor da Docência Compartilhada, algo inédito na rede municipal de ensino e que em tese tem o papel de trabalhar de forma integrada com outro professor. Evidenciamos que a aceitação da Docência Compartilhada ficou nítida nos relatos dos professores entrevistados.

O problema que presenciamos, como tantas outras reformas, é a dificuldade de construirmos uma organização e levá-la para a escola sem que se faça a devida discussão no interior dessas escolas. Apesar de a escola ter autonomia, mas é uma autonomia muito pequena, muito superficial. O fato concreto é que há poucos canais de diálogo entre a escola, a sua localização, o seu contexto social, o seu contexto econômico, com o interior dessa própria escola e o Estado. Claramente o Estado, ele funciona como um provedor. Ele tem a função de prover a escola de recursos materiais, de sujeitos qualificados, de estruturas básicas para que ela funcione, afinal de contas a escola, é uma demanda da sociedade, e funciona com os recursos da sociedade.

Notamos que entre os três sujeitos dessa organização, o Estado, a Escola e a Comunidade, não há canais efetivos de discussão, e mesmo que houvesse, eles também estariam sujeitos às influências externas. A comunidade que atua na escola, também vem de um contexto social e também tem um olhar sobre o mundo, sobre o que é importante desse mundo e que entra na escola inevitavelmente. Esse é o objetivo da participação, permitir que todas as vozes adentrem a esse universo. Não obstante, o que percebemos é que muitas vezes a escola fica apenas como uma correia de transmissão das políticas governamentais elaboradas. Seria necessário que a escola tivesse uma autonomia real para que ela de fato pudesse fazer esse diálogo com a sua comunidade, com a sua região, o seu espaço, sem perder de vista uma política de Estado maior, e, ao mesmo tempo, se organizando dentro daquele contexto.

Caminhando para o final, acreditamos que as escolas reúnem condições de fato de apresentar propostas, inclusive curriculares, mas respeitando padrões mínimos. O interior da escola tem condições de fazer propostas que realmente sejam mais significativas para a educação como um todo. Esse seria um modelo de escola talvez interessante, mas só estamos teorizando. Precisáramos observar e

pesquisar algumas experiências, mas, como já apontado, essa escola está ligada a um contexto maior, econômico, político, social, cultural e há um Estado que não abre mão de seu poder sobre as coisas, as pessoas e às instituições.

Seria preciso reinventar a escola, pensar em mudanças que fossem em sua essência. A escola da maneira como está, qualquer reforma não passará de apenas uma reforma. Precisáramos mudar o cerne da escola. A reinvenção da escola com outros pressupostos, democrática e dialógica.

Robson Novaes da Silva

REFERÊNCIAS

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental. MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Geografia**: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental. MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, nº 9.394/96.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

CARLOS, Ana Fani A. (org.). **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CHERVEL, André. 1990. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Revista Teoria & Educação, No. 2, pp. 177-229.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2001. 296 p.

ETGES, Norberto, J. Ciência, Interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucio (orgs.). **Interdisciplinaridade – Para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. 1978.

_____. (Coord.) **O que é interdisciplinaridade?** (2a ed.) São Paulo: Cortez, 2013.

_____. (Org.) **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir.** São Paulo: Cortez, 2014.

_____. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade** (13a ed.). São Paulo: Papirus, 1998.

_____. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** (2a ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

FOUREZ, G. Prólogo. In: MAIGNAIN, A.; DUFOUR, B. **Abordagens didáticas da Interdisciplinaridade.** Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** (2a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975. (41a ed. 2005)

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** (31a ed.) São Paulo: Paz e Terra. 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucio (orgs.). **Interdisciplinaridade – Para além da filosofia do sujeito.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FOLLARI, Roberto, A. Interdisciplinaridade e dialética: sobre um mal-entendido. In: JANTSCH, Ari P.; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade – Para além da filosofia do sujeito.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GADOTTI, Moacir, (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** Ed. Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução.** *Teoria & Educação*. Porto Alegre (RS), n. 2, 1990. p. 230-254.

_____. **Currículo: teoria e história.** 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere.** Torino: Nuova Universale Einaudi, 1975.

JANTSCH, Ari. P. & BIANCHETTI, Lucídio. (orgs.). **Interdisciplinaridade – Para além da filosofia do sujeito.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Revista Brasileira**, v.74, p.27, 1993.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, Lógica dialética.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.

LOPES, Alice C. Políticas Curriculares: Continuidade ou Mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun/jul/ago, n. 26, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** 2. Ed. Boitempo, 2008.

NERUDA, Pablo. **Canto Geral.** 14ª Ed. Bertrand Brasil, 2008.

PETRONE, Pasquale. Ensino da geografia nos últimos 50 anos. **Revista Orientação**, USP. São Paulo, n. 10, 1993.

PONTUSCHKA, Nídia N. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3º ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ousadia no diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública.** 4ª ed. – São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa.** São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade: Aproximações e Fazeres**. AGB, Terra Livre nº 14, julho de 1999.

Publicação da Sessão Solene em homenagem a Paulo Freire - Câmara dos Deputados, 02/05/2007 - Brasília/DF. Ivan Valente – Deputado Federal (org.). **“Paulo Freire Vive! Hoje, dez anos depois”**. “O pedagogo da esperança e liberdade” - Ademar Bogo, p.23-31. “Da impossibilidade de existirmos sem sonhos e sem luta” - Ana Maria Araújo Freire, p.33-39. “Paulo Freire e a Interdisciplinaridade em São Paulo” - João Zanetic, p. 41-51. Reimpressão- Agosto/2013.

Revista Brasileira de Alfabetização - ABAif. Vitória, ES – v.1, n.2, p.113-135, Jul/Dez. 2015. Bárbara Cortella Pereira de Oliveira (Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT). **Entrevista com o Professor e Historiador André Chervel**.

Revista Instrumento – revista de estudo e pesquisa em educação da UFJF - v. 17, n. 2 (2015) – **Educação Geográfica: desafios e perspectivas** – acesso em julho de 2016 - <http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/issue/view/242>

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**: Dissertação de Mestrado. Pontifica Universidade Católica: São Paulo, 1996.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?** In: SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José G. **O que significa currículo?** In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.) Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-35.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia. (Org.). **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4.ed. 2. reimpr.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Edusp, 2008.

SAMPAIO, A. Á. M.; VLACH, V.; SAMPAIO, A. C. F. **História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão**. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. Anais do COLUBHE06. Uberlândia: COLUBHE06- UFU, 2006. v. 1. p. 1-12.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Geografia – 1º. Grau**. 3ª. Ed. São Paulo, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Geografia – 2º. Grau**. 3ª. Ed. São Paulo, 1986.

SÃO PAULO (Cidade). SME – DOT. **Movimento de reorientação curricular. Geografia – visão de área**, 1992.

SÃO PAULO (PMSP). Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar – versão preliminar. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (PMSP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/maiseduc_sub.aspx

SÃO PAULO (PMSP). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial: Geografia** - São Paulo: SME/COPED, 2016. - (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)

SÃO PAULO (PMSP). **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Geografia** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SILVA, Robson. N. da. **Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de São Paulo**: diálogos entre as políticas públicas as práticas docentes e seus significados. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana: Universidade de São Paulo, 2013.

TEIXEIRA, Renato Araújo. **Resenha crítica: JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (orgs.). Interdisciplinaridade – Para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis:

Vozes, 2008. Terceiro incluído. INSSN 2237-079X NUPET-IESA-UFG, v.3, Jan./Jun., 2013, p.144-149, Resenha 4.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado - História Oral**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VENSENTINI José. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo, Ática, 1992.

_____. (Org.) **O ensino da Geografia no século XXI**. Campinas, Papirus, 2010.

VLACH, Vânia R. F. **A propósito do ensino de Geografia em questão o nacionalismo patriótico**. São Paulo: USP. 1988. 206p. (Dissertação Mestrado).

_____. **O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica**, In: O ensino da Geografia no século XXI. Vsesentini J. W. (org). Campinas, 5 Ed. Papirus, 2010.

WALLNER, Fritz. Sete princípios da interdisciplinaridade no realismo construtivista. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucio (orgs.). **Interdisciplinaridade – Para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Apêndice A – Entrevista Professora Ester

Pesquisador: Vamos começar com algumas questões básicas. Hoje é dia 1º de junho de 2016, estamos na EMEF Jardim dos Alpes e vamos conversar com uma professora de Geografia. Por favor me fale seu nome completo.

Entrevistada: Meu nome é Ester, dou aulas de Geografia desde 1997, efetiva. Já tenho um tempinho de rede nesse cargo. Eu acumulava dois cargos na prefeitura mesmo. Aí me aposentei do nível 1 e foi no ano passado.

Pesquisador: Ah, que legal.

Entrevistada: E agora só estou realmente com Geografia, mais qualidade agora (risos).

Pesquisador: Você é formada em Geografia ou possui aquela formação em Estudos Sociais?

Entrevistada: Não, eu sou formada em Geografia. Eu fiz na PUC. Aí eu fiz bacharelado e depois fiz licenciatura.

Pesquisador: Em que época que você fez?

Entrevistada: Fiz em 1994.

Pesquisador: O que lhe motivou estudar Geografia? Você já tinha uma formação para lecionar no nível 1, Magistério?

Entrevistada: Sim já possuía uma formação, mas aí pensei: vou fazer uma faculdade, mas aí eu queria na área de educação. Mas aí eu comecei com Serviço Social na PUC também. Então eu fiz um ano de Serviço Social. Mas sei lá eu não gostei, achei que não ia dar certo como a profissional de assistência social. Até me lembro da Erundina que ela foi conversar com a gente, falar da profissional. Mas aí eu pensei bem, e cheguei à conclusão que não ia dar certo, pois gostava da educação. Mas aí num primeiro momento era história né! Aí eu fui fazer História, mas aí eu meio que caí na Geografia. Aí com muita conversa com as colegas, me

diziam para fazer Geografia, pois era uma área que faltava muito professor e acho que você tem um pouco a ver. Aí eu fiz a transferência, a mudança.

Pesquisador: Então você iniciou no Serviço Social e num determinado momento ocorreu a transferência?

Entrevistada: Isso, eu cursei um ano. Aí no ano seguinte eu fiz a transferência, a mudança de curso. Aí eu comecei a cursar a Geografia. Aí abriu um leque. Tinha coisa que eu tinha dificuldade. Porque eu trabalhava do dia todo. Eu dava aulas praticamente o dia todo, na prefeitura de São Paulo e na Prefeitura de Osasco e com crianças. Foi assim muito penoso o curso. Não foi assim tranquilo para fazer. Então vejo assim que muitas coisas eu tenho falhas por conta de não ter podido aprofundar, por não ter podido estudar melhor.

Pesquisador: E tinha as atividades de campo? E você conseguia participar?

Entrevistada: Sim tinha, e eu conseguia participar nas de final de semana. Nós tínhamos muitos estudos de campo nos finais de semana, viagens algumas que era possível fazer. Lá na época não tinha laboratórios, então nós ficávamos mesmo era fazendo pesquisa de campo. Foi um curso muito bom de aprendizagem. Eu tive aulas com o Douglas Santos na época. Então foram experiências boas. Mas foi um período muito turbulento no sentido que falei para você da formação. Vejo que algumas coisas ficaram com lacunas na formação.

Pesquisador: Na Geografia quais as temáticas você gosta de trabalhar?

Entrevistada: Como ficou falho muito a Geografia física, então eu tenho que estudar. Mas assim, a Geografia econômica e política eu gosto mais.

Pesquisador: É o ramo que você mais se identifica?

Entrevistada: Porque a faculdade acabou direcionando para isso mesmo, por conta que tínhamos essa ausência de laboratórios então. Na época eu me lembro que havia até uma disputa com a USP porque eles tinham laboratório, tudo para gente era tudo com muito sacrifício, até o planejamento das viagens, o pagamento do ônibus para levar. Nossa, era tudo muito difícil, e era noturno.

Pesquisador: Aí você entrou na prefeitura de São Paulo. E nessa unidade atual?

Entrevistada: Eu comecei trabalhando na Freguesia do Ó em 1997. Aí eu passei no concurso e iniciei lá. Aqui nessa escola eu vim em 2001, e desde então não saí mais.

Pesquisador: O que lhe motivou a vir para essa escola?

Entrevistada: Ah, primeiro assim, eu não conhecia muito bem. Aí tinha algumas pessoas que me comentavam sobre a escola, que era uma escola pequena. E tinha uma colega que já trabalhava aqui que me disse que era uma clientela boa. Aí era perto, então iniciei.

Pesquisador: Essas coisas acabaram lhe motivando para se remover para essa escola?

Entrevistada: Isso mesmo.

Pesquisador: Agora vamos entrar mais no específico de como você tem visto essa reforma proposta pela prefeitura e essa constituição dos três ciclos do Ensino Fundamental. Qual sua visão geral sobre isto?

Entrevistada: Acho que essa proposta e a ideia de se fazer a interdisciplinaridade é interessante. Eu tive um pouquinho, logo no início lá no estado essa ideia de se trabalhar a interdisciplinaridade com várias áreas. Nós tínhamos professor de Português, professor de História, de Geografia, Ciências. Era um grupo muito bom, mas era um grupo e tinha uma equipe muito boa. Então nós fazíamos as aulas dinâmicas, nós tínhamos uma linguagem que falávamos para os alunos montar os grupos e em 5 minutos eles já faziam a roda, e já sentávamos para discutir. Eram aulas que você saía de lá pensando: meu Deus que aula é esta, que aluno?

Pesquisador: Isso lá no Estado?

Entrevistada: Isso, foi no Estado. Na época 1994. Eu já tinha me formado, mas foi bem antes, eu não me lembro da época da formação. Em 1994 eu fiquei substituindo, mas tinha esse grupo durante esse um ano. E era muito bom, então as salas já tinham a ideia da sala ambiente.

Pesquisador: Então era sala ambiente?

Entrevistada: Sim, e tinha uma diretora que estava assim anos luz. Tinha umas coisas, uns ideais de educação. Aí nós fizemos a sala ambiente. Aí os alunos falavam: “nossa professora o professor de história faz mais ou menos isso que você está trabalhando.” Então tinha uma linguagem parecida a forma e a dinâmica de trabalho. Aí foram anos muito bons. E agora estou vendo aqui. Meio que engatinhando, devagar. Acho assim, que para você formar a equipe um grupo para que possa fazer essa interdisciplinaridade, essa junção de disciplinas, sei lá.

Pesquisador: Mas o que você vê de dificuldade?

Entrevistada: Olha, horário, momento para gente poder discutir. Veja, eu não faço JEIF, eu sou JB aqui na prefeitura. Então não tenho esse tempo que é importante, que é necessário esse contato. Essa parada que deram para pelo menos nós fazermos um curso para tentar discutir, foi muito bom.

Pesquisador: Então você participou da formação para o Ciclo Interdisciplinar?

Entrevistada: Participei da primeira formação que foi em 2015. Mas esse ano já não deu por conta do horário e localização. Não teve uma possibilidade horário que pudesse me atender.

Pesquisador: E o que você achou dessa formação?

Entrevistada: Eu achei interessantíssimo no ano passado. Parar para discutir, porque como eu falei o Ensino Fundamental II nós não temos esse momento para discutir, para falar da sua disciplina, das suas angústias, das suas dificuldades. Então o encontro foi muito bom, você pode falar da problemática em outras escolas, daquilo que ocorre. Mas assim, eu acho que é possível. Mas essa questão do grupo, a junção de professores afins. Não sei se colocam por tema, mas acho que precisa de ter um estudo maior mesmo. Talvez da forma como está sendo feito a administração de ter os cursos. Ir de devagar galgando etapas talvez acho que é possível.

Pesquisador: E aqui na escola, depois da introdução do chamado Ciclo Interdisciplinar, vocês têm feito alguma atividade que você considera como interdisciplinar, que possui um planejamento?

Entrevistada: Estou trabalhando com uma professora da Docência Compartilhada, uma professora do nível 1.

Pesquisador: Essa é a chamada Docência Compartilhada?

Entrevistada: Isso mesmo, eu estou com a professora no 6º ano. É uma coisa nova para mim. Eu percebo que as crianças gostam muito quando chega o momento da aula com ela. Porque ela traz dinâmicas, dá um tempo de fazer um trabalho assim sem ser o livro didático. É um trabalho com música, com interpretação de poesia. Num primeiro momento ela fez com poesia interagindo com Matemática e Português. Aí eu entrei com minha matéria, pois estava dando paisagens aí a gente começou a estudar as paisagens, aí chegou até a questão de se montar uma poesia sobre o bairro, sobre São Paulo. Aí venho uma junção com a UBS daqui para fazer um trabalho e tirar fotografia dos problemas que existem no bairro. As crianças tiraram fotos e ficaram bem movimentadas e tiraram fotografias de esgoto a céu aberto, de falta de saneamento básico, de guia de calçada. E veio daí a ideia de que era possível fazer esse gancho. Aí eles fizeram apresentação para UBS, leram a poesia. Então eu achei bacana essa postura de cidadão de se envolver e foi muito bom. Agora nós estamos com as Olimpíadas.

Pesquisador: E como está sendo esse trabalho com as Olimpíadas?

Entrevistada: Nós estamos estudando a Grécia e agora vamos partir para o Rio de Janeiro e vamos trabalhar desta forma.

Pesquisador: E como tem acontecido esse trabalho? Vocês têm se reunido com outros professores de outros componentes?

Entrevistada: Não. Seria o professor de Português, o de Matemática, eu e a professora da Docência Compartilhada, a Silvia, que é de Ensino Fundamental I, polivalente. Esta professora seria o elo. Ela montou o planejamento e a gente deu uma olhadinha naquilo que seria possível trabalhar na minha matéria esse tema

olimpíadas e cada um dos três professores está trabalhando. Aí a gente vai fazer uma exposição de trabalhos.

Pesquisador: Então significa que a Silvia entra em cada uma dessas disciplinas.

Entrevistada: Isso mesmo, ela entra na aula de Português, Matemática e Geografia. Aí os alunos á veem como a professora do projeto.

Pesquisador: Mas aí você trabalha as olimpíadas na sua área?

Entrevistada: Isso mesmo, cada um trabalha o tema em disciplina. Agora por exemplo, estamos estudando as paisagens do Rio de Janeiro, a população. Aí a gente vai montar uma ficha técnica do Rio.

Pesquisador: Mas vocês se reúnem para planejar?

Entrevistada: Não. Quem faz o elo entre essas matérias é a Silvia.

Pesquisador: Você tem conhecimento se a Silvia tem feito a formação do Ciclo Interdisciplinar?

Entrevistada: Eu acredito que sim, pois ela tem essa visão da interdisciplinaridade. Eu também acho que a interdisciplinaridade passa muito por encontros, muitas conversas entre os professores que estão envolvidos. Acho importantíssimo.

Pesquisador: Então você considera que a formação de 2015 foi proveitosa?

Entrevistada: Sim. Até para se fazer uma reflexão mesmo do curso, ouvir os trabalhos como estão sendo feitos em outras escolas, e pensar na questão da interdisciplinaridade mesmo. Aí eu comecei a rever um pouquinho essa ideia que eu tive a muitos anos atrás, ali era sem eu sentir a interdisciplinaridade, porque a gente tinha um tema, destrinchava o tema cada um na sua área. Mas era muito criativo, os alunos eram muito dinâmicos no trabalho entre eles, muitas saídas para fora, para estudos de campo com eles. Aí eu tinha muito contato com a professora de Ciências. Fazíamos muitos trabalhos fora como trilhas. Estava além mesmo. Agora não sei, me parece que a cada ano fica um pouco mais difícil. O professor trabalhando em dois três períodos fica muito difícil.

Pesquisador: Que tipo de contribuição você considera que essa discussão da interdisciplinaridade tem trazido para o ensino da Geografia? O fato de se trabalhar com a interdisciplinaridade tem contribuído de forma com o ensino da Geografia?

Entrevistada: Tem sim, a Geografia é tão ampla, ela envolve tanta coisa. Eu percebo que a gente vive a Geografia no cotidiano, no levantar da tua cama você está vivendo Geografia. As notícias, o seu bairro. A vivência da Geografia. E acho que dá para trabalhar muito a Geografia como interdisciplinaridade e com outras disciplinas. Com Ciências, História, Português. Eu acho que tem muito a contribuir. Agora, eu só acho que esbarra na questão da formação. Eu acho que teríamos que investir mais na formação, no estudo. Eu sinto muita falta disso.

Pesquisador: Nos horários coletivos, embora você não participe diretamente em razão da sua jornada, você tem conhecimento se há esse debate da interdisciplinaridade?

Entrevistada: Sim. O pessoal comenta que tem sido feito um estudo, leituras para ajudar. Tem sim.

Pesquisador: O que você acha que falta para consolidar a interdisciplinaridade como parte efetiva do ensino na escola?

Entrevistada: Olha, eu acho que falta um estudo aprofundado, encontros, pois eu acho que tem que ter esses encontros. Reunião para que a gente possa conversar entre as disciplinas. Eu acho isso fundamental. Eu lembro muito da experiência que eu vivi em que por várias vezes suspendia-se as últimas para nos reunir e conversar. Reuniões pedagógicas e muitas conversas sobre a interdisciplinaridade, então a sala ambiente como é que esta, e o tema como é que está. Nós tínhamos muitas paradas, muita conversa, muita sensibilização e muito estudo. Eu acho necessário isso e sinto muita falta de estudar mesmo, de fazer leitura. Então eu acho que para mim seria isso mesmo. Muito mais encontros e aprofundamento com os colegas. Apesar que temos que ver que existem pessoas que não estão assim predispostas a trabalhar com o outro professor um tema. Acho que tem gente que gosta mesmo é do seu quadrado, da sua sala de aula, do seu trabalho da sua disciplina. Então fica difícil.

Pesquisador: Você acha então que tem essa dificuldade?

Entrevistada: Ah, eu acho sim. Não vejo que todo mundo tem condições de fazer esse trabalho com a interdisciplinaridade, porque existe muita troca com o outro, estabelecer critérios um com o outro, por professor, por disciplina. Não é todo mundo, pois tem aqueles que falam que gostam da sua sala, do seu quadradinho da minha vivência, do meu livro, enfim, a minha matéria. Tem isso.

Pesquisador: Vocês usam o livro didático aqui na escola?

Entrevistada: Sim, eu uso. Não é o ideal. Eu não gosto desse livro e também não gosto de livro didático, mas é o que tem. Eu tenho dificuldade de trabalhar essa tecnologia, seria fundamental aprofundar para usar a tecnologia sim e passar para os alunos filmes, mas eu sinceramente tenho dificuldade e não estou o tempo todo dentro da escola estudando, não tem como. Então eu acabo utilizando o livro didático. Mas sempre vou tentando assim, saindo um pouco daqui, vou tentando outra coisa.

Pesquisador: Esse livro didático passou pela escolha dos professores?

Entrevistada: Passou sim, nós escolhemos. Mas no cotidiano e no uso dele chegamos à conclusão que não dava para trabalhar. O livro é confuso. Começa por falar de um determinado conteúdo daqui a pouco ele coloca uma outra coisa. Umas perguntas extensas e confusas. Até texto também. Um livro muito chato de utilizar e eu não gosto muito de trabalhar com ele. Inclusive agora terá nova escolha e eu já estou falando para mudarmos.

Pesquisador: E esse livro permite trabalhar a interdisciplinaridade? Propõe atividades ou temas interdisciplinares?

Entrevistada: Sim, sim. Dá para trabalhar. Agora com os 6ºs anos eu estou trabalhando com eles. Deixei até um pouco o livro e fomos para uma música, fomos trabalhar um gráfico. Eu estou trabalhando aquelas notícias do Brasil do Milton Nascimento. Dá para pegar uma música e trabalhar a questão da regionalização e aí eu estou puxando e saindo um pouquinho do livro didático. E eu acho que o aluno

precisa disso, saídas da escola. Não sei se estou sendo muito pessimista, mas está tudo tão difícil. Eu me lembro das excursões e das saídas que eu fazia para Serra do Mar com alunos. E aqui eu vejo as coisas tão difíceis. Mas aí que falo que lá no Estado eu encontrei uma parceira de ciência que topa tudo que propúnhamos, passeios, estudos, o dia todo na Serra do Mar num domingo com alunos do 8º e 9º anos para Paranapiacaba. Eu tive muito essas vivências. Mas agora eu percebo que está muito mais difícil para sair com aluno para fazer esses trabalhos e estudos de campo, fazer trilhas que é o que gosto. E parceria, pois temos que ter parceria nesses trabalhos.

Pesquisador: Você acha que a introdução da interdisciplinaridade na reorganização curricular está trazendo algum benefício para escola? Tem alterado a organização do dia-a-dia da escola?

Entrevistada: O que eu vejo são as saídas dos professores que vão fazer o curso a gente percebe que a escola está diferente, que tem que entrar outro professor, então muda um pouco o cotidiano.

Pesquisador: Mas na prática cotidiana dos professores a interdisciplinaridade tem se demonstrado objetivamente?

Entrevistada: Muito pouco. Não sei se é porque eu estou vivendo esse trabalho com a Silvia, professora da Docência Compartilhada, alguns alunos comentam que estão com saudades das aulas do ano passado. Aí eu vejo que os alunos gostaram da experiência com o professor de projeto. Então isso eu vejo um pouco esse movimento dos alunos. Um mural feito pelos alunos como atividade do projeto. Mas é muito pouco. Eu acho que deveria ser assim um todo mais. Talvez nos horários de JEIF coletiva essa discussão esteja mais avançada.

Pesquisador: Mas em relação aos alunos você tem percebido mudança na produção deles, se eles têm melhorado?

Entrevistada: Sim, isso eu vejo. Na minha disciplina com a Silvia, professora da docência compartilhada, eu percebi e tenho visto sim a produção dos alunos. Eles trabalharam poesia, escreveram. Então foi muito bacana. Os alunos comentando como organizariam a poesia, as estrofes, trazendo para minha matéria e falando de

São Paulo, do bairro do Jaraguá. Então foi interessante, eu achei que houve essa dinâmica com os alunos. Eu achei bacana.

Pesquisador: Você considera que ao trabalhar com a interdisciplinaridade facilita o desenvolvimento dos conceitos que são próprios da Geografia?

Entrevistada: Sim. Facilita sim. Eu acho que facilita para trabalhar, porque como envolve outro professor você pode usar um conceito da Geografia em outra matéria, na História, em Português e trabalhar esse conceito de outra forma que não seja tão exaustivo. Fica interessante. Eu acredito na interdisciplinaridade, mas assim, eu percebo que é um movimento grande, né? Acho que não é assim. Nós estamos galgando passos pequenos para chegar lá. Foi no governo da Luiza que deu o início, é ali tinha a JEIF e ali eu vi mesmo assim um trabalho de estudo, de aprofundamento. Como nós estudávamos né. Ali a escola estava envolvida em um estudo profundo. Era outra coisa.

Pesquisador: O que você considera que mudou nesse período da Luiza Erundina para o atual?

Entrevistada: Eu acho que essas mudanças de governo. Lá nós tínhamos o Paulo Freire né. Uma proposta e um olhar com o aluno, era outra coisa né? Esse cuidado e esse olhar de trabalhar com o aluno. E era uma coisa nova, e estava todo mundo assim. Saímos daquele horário de 4 horas, para um horário com tempo para sentar e se reunir todo dia e estudar. Então era uma coisa nova de vontade de fazer e aprender. Foi um ano de muito crescimento profissional. Eu trabalhava com alfabetização, então era bem criativo.

Pesquisador: Você tem observado que os pais percebem essas mudanças que tem ocorrido com essa reorganização?

Entrevistada: Eu vejo que os pais percebem a questão da reprovação, pois ela voltou.

Pesquisador: Os pais têm clareza que os alunos podem ser reprovados agora?

Entrevistada: Sim. E até o aluno você percebe muito mais preocupado em estudar, em entregar os trabalhos, pois sabem que vale nota e que ele pode reprovar. O que eu senti foi essa questão da reprovação.

Pesquisador: Você poderia afirmar que os alunos estão mais responsáveis com isso?

Entrevistada: Sim. Eu vejo aluno bem mais preocupado. Antes o aluno entrava na sua aula já sabendo que ia passar mesmo então dizia que não ia estudar e não fazia nada. Hoje você vê essa preocupação. Acho que a reprovação nesse sentido ajudou. Foi uma das grandes mudanças. Não sei se tão positivo, mas os alunos deram uma maneirada. E os pais se preocupam, e perguntam se o filho vai passar de ano.

Pesquisador: Você acha que os pais gostaram da volta da reprovação?

Entrevistada: Eu acho que sim. É como um voltar o que era antigamente [sic]. Porque agora o aluno tem que estudar, tem que ter um aproveitamento melhor ao longo do ano, nos bimestres. Então existe essa preocupação e não está tudo assim tão solto como era, entendeu?

Pesquisador: Qual seria o seu entendimento sobre a interdisciplinaridade?

Entrevistada: Eu compreendo como uma proposta de ensino onde você teria todas as disciplinas em conjunto trabalhando juntas, não sei se por tema, mas trabalhando em conjunto. Acho que uma sala ambiente ajudaria muito, mas em conjunto, a gente buscando junto. Todos os professores trabalhando para melhoria do aluno, mas estando junto. Eu vejo dessa forma a interdisciplinaridade que é um pouquinho do que vivi há tempos atrás.

Pesquisador: E você acha que isso que acabou de dizer acontece?

Entrevistada: Depende, pois eu acho que devemos estudar muito. Tem que ter aprofundamento de teorias, esse tempo e espaço para os professores se encontrarem e formar uma equipe de trabalho. Acho que tem que ter um grupo de trabalho. Mas não sei se vai acontecer.

Pesquisador: Mas o que precisa para se efetivar essa sua visão?

Entrevistada: Olha, do jeito que prefeitura agora está organizando essas reuniões de formação que iniciou o ano passado, eu acho que é o caminho. Pelo menos essas paradas, esse repensar. Agora como isso chegará a escola já é outra história, pois passa pela organização da escola e passa por todo mundo, desde a coordenação tentando fazer esse elo e reunindo todo mundo para fazer essa discussão. A questão do professor ficar horas e horas de trabalho em outras escolas é terrível. Porque eu trabalhei muito dessa forma e foi muito desgastante para minha formação no período de trabalho nesses anos todos. Eu vejo professores aqui colegas que trabalham três períodos, e eles saem daqui e vão para o noturno. Então isso é exaustivo. E como o professor vai fazer esse estudo, esse trabalho com o grupo? Com vários professores e com várias disciplinas para a gente pensar alguma coisa em comum juntos? Então eu acho que se torna um pouco difícil. Não é impossível, mas quem sabe essa ideia do professor ficar trabalhando um período só com dedicação exclusiva. Aí eu acho que isso ajudaria. Quem sabe.

Pesquisador: Você considera que as condições materiais da escola contribuem para o desenvolvimento da interdisciplinaridade?

Entrevistada: Eu acho que falta material. Eu estava dando uma olhadinha agora e vi que a gente precisa de atlas, mais livros paradidáticos para gente fazer um estudo diferente de pesquisa. Eu acho que falta muito isso. Eu acho falta também de um melhor conhecimento de tecnologia, mas que é uma falha minha, pois não tenho esse conhecimento. Então vira um parto para eu mexer com essas coisas. Eu estava tentando encontrar músicas no tablet para os alunos e não consegui fazer isso. Então acho necessário esse tipo de investimento. Existem muitos professores como eu que estão há muito tempo na rede, então essa formação melhor em tecnologia e em outros estudos para atualizar é necessário, é importante. Que bom que teve esses encontros no ano passado da interdisciplinaridade, porque o professor precisa disso. Eu ouvi cada história, cada depoimento nesse curso, de professores exauridos e cansados da rotina, do aluno. Então, são muitas reclamações. Então eu acho que é necessário esse investimento em materiais, porque eu acho que tem que ter mais materiais tanto da disciplina quando de

tecnologia. Então eu acho que é importante para o professor. Então ouve muita reclamação assim de professor, e teve momento no curso que virava uma espécie de terapia em grupo de tantas reclamações. Mas isso é o cotidiano da sala de aula. Tem hora assim que é difícil. Eu estou um pouco mais tranquila do ano passado para cá, porque eu estou aposentada de um cargo e isso me deu qualidade de vida e estou tendo tempo. Eu trabalho um período só e só a tarde. Então é muito bom, porque você vem mais disposta para trabalhar. Então eu tenho vontade de aprender. Daqui uns três anos eu já posso me aposentar aqui, mas eu estou repensando isso e com vontade de continuar e estudar mais. Poder fazer uma coisa legal para o aluno e dar uma aula que flua bem e motive. Quando você tem uma aula assim você percebe que o aluno fica mais motivado. Olha, um pouquinho desse trabalho que a Ester tem feito, você percebe que eles gostam. Você vê os alunos lembrando que é o dia do projeto e avisando. É diferente.

Pesquisador: Você acha que é possível fazer a interdisciplinaridade sozinha?

Entrevistada: Sozinha eu acho que não dá, não tem como. Esse é um trabalho para o coletivo, tem que ser coletivo, em grupo. Não precisa ser todas as disciplinas, mas pelo menos algumas que você tem com o colega mais afinidade, porque eu acho que passa pela afinidade. Pelo que eu lembro que eu vivi com uma amiga de ciências era a afinidade que nos unia. Então a gente definia o que cada uma ia trabalhar na sua matéria.

Pesquisador: Mas essa experiência que você relata foi na escola estadual?

Entrevistada: Sim.

Pesquisador: Mas você vê essa possibilidade aqui na prefeitura?

Entrevistada: Olha a diretora da escola era muito singular. Ela que era a coordenadora pedagógica da escola. Então ela que teve a ideia de ter a escola com salas ambiente e esse trabalho dentro da interdisciplinaridade com todas as disciplinas envolvidas. Então a gente tinha umas reuniões pedagógicas de estudo, de discussão. Então era muito interessante, porque o aluno já era habituado a debater, e rapidamente os alunos já se organizavam em círculos para discutirmos os temas. Então era muito bacana e tinha um envolvimento.

Pesquisador: Mas aqui também não é sala ambiente?

Entrevistada: Sim, são. Mas está faltando as salas assim. Nós temos as salas, mas elas não estão ambientadas. Elas estão comuns. Ela é sala de Geografia, mas poderia não ser. Então é a sala do professor. Essas salas envolve o material, envolve a disposição, o tempo, tudo.

Pesquisador: Mas vocês não debatem a aquisição dos materiais?

Entrevistada: Sim. Quando tem a época a direção pede para listarmos o que queremos. Mas é muito estranho, porque não sai, é pouca coisa. Então eu vejo que seria importante um estudo sobre o significado desta sala ambiente, como trabalhar. Mas quero dizer que estou saindo de um período que dobrava o horário e do ano passado para cá eu estou apenas em um, devido a minha aposentadoria. Então estou retomando algumas coisas. Me faz muita falta em não fazer JEIF, porque eu acho que faz falta as discussões, as conversas. Eu ouço os professores falarem sobre os textos que leram na JEIF sobre a interdisciplinaridade. Porém eu estou fora dessas discussões.

Pesquisador: E nas reuniões pedagógicas vocês abordam a interdisciplinaridade?

Entrevistada: Sim, as vezes sim. Mas eu acho que está distante de uma proposta de uma escola onde dá para interagir todo mundo junto. Eu acho que está um pouco mais difícil, porque é um processo.

Apêndice B – Entrevista Professor Nelson

Pesquisador: São Paulo, 1º de junho de 2016. Vou começar aqui uma entrevista com o professor Nelson, vou começar perguntando o nome completo, né, experiência.

Entrevistado: Meu nome é Nelson. Ah, experiência, deixa ver. Estou na carreira docente desde 2008, ingressei primeiro no estado, em 2010 eu ingressei na prefeitura e ainda estou com os dois cargos atualmente.

Pesquisador: Ah, você tem os dois cargos na prefeitura?

Entrevistado: Não, um no estado e um na prefeitura.

Pesquisador: Ah, interessante.

Entrevistado: Atualmente na verdade eu estou afastado no do estado, pedi aquela 202 para ir poder fazer o Mestrado né, que eu iniciei ano passado.

Pesquisador: Uma licença sem remuneração?

Entrevistado: Sem remuneração, dois anos, ano que vem eu estou de volta. Ah, no Jd. dos Alpes aqui que é a escola que eu estou eu já estou há cinco anos. O primeiro ano na verdade eu fiquei com aquele negócio de completar jornada, né. Estava ainda no Mário Kosel que era a outra escola e aqui eu estava completando jornada, aí como não satisfazia meus desejos eu vim para o Jd. Dos Alpes na sequência, então, de tempo de casa mesmo são 4.

Pesquisador: E por que a Geografia Nelson?

Entrevistado: Cara, tem bastante episódios assim irônicos assim. Quando a gente é jovem, a gente nunca imagina direito ou imagina várias coisas ao mesmo tempo. Eu era dessa turma que arriscava e pensava em várias coisas. Eu prestei durante muito tempo cinema na verdade, prestava cinema, prestei três anos seguidos, prestei na federal Fluminense e tal. Aí no último ano aquela história do já estou cansado de vestibular vou arriscar história na USP, aí eu pus História na USP, só que aí um outro amigo que também estava prestando, eu nem estava pensando em prestar UNESP aí ele me trombou e falou assim: Não, eu tenho um amigo tal, tal, tal, que tá

ali, lá em Prudente tal, tal, tal, fazendo Geografia e eu gosto da área de humanas, sempre foi a linha que eu mais gostei, por isso que arrisquei História já que não estava entrando em cinema. Aí eu marquei Geografia e não é que o raio caiu em Prudente. Aí eu fui parar em Prudente. No final eu nem trombei esse amigo do amigo, aí fui construir uma História própria lá em Prudente, mas é isso também tem muitas coincidências assim, não foi uma opção literal né. Claro que assim, pesam coisas, tipo professores que eu tive ajudaram muito nessa decisão.

Pesquisador: Uhum.

Entrevistado: É a própria área de humanas me ajudou nessa ideia, na decisão e aí depois quando eu entrei no curso de Geografia as coisas foram se encaixando bem aí eu fui continuando, achei que dava sentido continuar com o curso e agora com a profissão né.

Pesquisador: E lá em Prudente você teve a percepção assim de que o seu caminho seria à docência? Ou você tinha alguma outra intenção ou identificação?

Entrevistado: Em Prudente, por exemplo eu tive muito tempo de bolsa de pesquisa, então dava para imaginar um caminho mesmo de pesquisa.

Pesquisador: E era bolsa na área do ensino da Geografia?

Entrevistado: Não. Naquela época. A gente tinha conversado antes do negócio do PIBID, antes da gravação.

Pesquisador: Uhum.

Entrevistado: Do fator que tem esse negócio do, tem um impulsionador que atrai as pessoas e depois até você se encantar pela própria área, né. No meu caso por exemplo a pesquisa era na área, eu pesquisava uma coisa que para Geografia é bastante complicada de se falar. Eu estava trabalhando com o sistema penitenciário da região ali, então as vezes buscava materiais de Sociologia e tal, tal, tal. As discussões de Geografia as vezes era muito mais dentro das aulas que eu tinha na faculdade, né e depois ir tentando incorporar isso no projeto. Sempre foi uma grande dificuldade, mas também, deu um bom de um atraso para tentar emendar a

graduação com o Mestrado. Mas a ideia era ir mais para parte de pesquisa. Quando eu saí da universidade eu pensei em pesquisa. A primeira coisa que eu fiz foi ir para o NEV-USP que era o Núcleo de Estudo da Violência. Na verdade, assim, docência ela foi acontecendo também. Você vê eu não fui decidindo muitas coisas na minha vida não, ela foi acontecendo (risos). Ah, a gente faz planos, mas nem sempre eles são cumpridos, não é fácil ali você conquistar o seu planejamento, mas no final das contas as coisas foram dando certo. Mesmo na área de educação foi bom até certo momento você ir se encontrando, ir achando ali o caminho, não necessariamente por uma via do eu quero isso para minha vida, não foi assim que aconteceu. As coisas foram acontecendo.

Pesquisador: Entendi. E agora você só se dedica à docência?

Entrevistado: Só à docência.

Pesquisador: E você trabalha com quais turmas aqui?

Entrevistado: Nonos, eu tenho três nonos e um oitavo ano, né.

Pesquisador: Total de?

Entrevistado: São quatro salas aqui.

Pesquisador: Quatro salas?

Entrevistado: É, com quatro aulas na semana, são dezesseis aulas.

Pesquisador: Dezesseis aulas?

Entrevistado: Não é uma carga cheia, né?

Pesquisador: Bom, pelo que você me diz, você pegou todo esse período da reforma que ocorreu no governo Fernando Haddad. E o que você acha dessa reforma? De ter se constituído três ciclos ao invés de dois? O que você acha que isso trouxe? Como isso repercutiu na escola? Como você tem percebido isso?

Entrevistado: Acho que no começo, acho que foi uma sensação que foi meio que geral assim, não sei se é a leitura mais correta. Mas à primeira vista, a primeira proposta da divisão dos três ciclos e tudo mais a gente teve um modelo de

participação não tão amplo quanto é o que a gente tá vendo agora nessa discussão de Ciclo Interdisciplinar, né. A gente recebia os documentos com antecedência, antes de uma publicação para discutir por exemplo em JEIF, mas aquele que não participava da JEIF ia descobrindo as coisas conforme ia correndo a carruagem, então assim, o começo eu acho que ele não conseguiu ser tão democrático enquanto esperava. Pode ser que até talvez você discorde, mas porque tem essa dificuldade, participar desses projetos a gente vai vendo como é difícil você trazer todo mundo, mas também como é importante, entendeu? E naquele começo por exemplo, eu peguei a coisa igual acho que a maioria dos professores pegaram, um documento parcialmente pronto para gente dizer se concordava ou não para inserir depois num site o que discordava ou não discordava e a sensação de que a participação não era tão efetiva de que aquilo ia acontecer mesmo que você discordasse. Esse é um primeiro ponto.

Pesquisador: Ótimo.

Entrevistado: Tem um outro ponto que é assim, a divisão dos ciclos, né. A divisão dos ciclos, quando ela aconteceu num primeiro momento o que mais chamou atenção dos professores foi a possibilidade de reprovação. Isso é uma discussão que assim, ela é velha dentro de escola. Essa discussão de que a reprovação ajudaria, na verdade, ao invés de reter só ou deixar aquele aluno parado muito tempo, a gente também não podia deixar aquele aluno seguir sem aprender nada e o duro que o aprender nada rebatia nas nossas costas né, porque era a gente que estava ensinando.

Pesquisador: Então essa discussão meio que tomou conta, esse tema da reprovação, você está dizendo que ele tomou conta do debate?

Entrevistado: Eu acho que não é que ele tomou conta, dentro da escola a gente discutiu os itens um a um, né, mas eu acho que agradou muita gente, foi um ponto que você via que era um certo consenso. Mas aí que tem uma questão, você me perguntou sobre a divisão dos três ciclos.

Pesquisador: Isso.

Entrevistado: Eu acho importante.

Pesquisador: Isso.

Entrevistado: Acompanhando como a coisa foi evoluindo em termos de discussão, parece que a coisa se tornou mais importante do que só, por exemplo uma questão de reprovação. Por exemplo, a questão do Ciclo de Alfabetização e a gente estava vendo das meninas nas formações para esse ciclo e essa preocupação de primeiro, segundo e terceiro ano, da criança estar alfabetizada e isso ser uma diretriz clara da prefeitura eu acho que isso já é um grande avanço. É um avanço até em termos para nós do nono ano porque você tem clareza do que tá acontecendo ali naqueles primeiros anos e qual é o objetivo principal. Quando a gente entrou, por exemplo, no Ciclo Interdisciplinar, essa era uma dificuldade, mas tá bom como a gente vai discutir o Ciclo Interdisciplinar se a gente tem dois tipos de fundamental trabalhando, o fundamental I com um tipo de professor que domina ali todas as áreas, é o professor da turma e o outro lá que é chamado de especialista, né. Como é que funcionaria isso? Principalmente porque é um sexto ano ainda, eu acho que era uma polêmica grande e todo mundo tinha dificuldade para entender isso, mas eu acho que essas discussões que tão acontecendo agora vieram no momento certo para discutir esse período e o Ciclo Autoral, que a gente achou que seria o mais complicado, por exemplo, o que seria um TCA? No final das contas foi uma das coisas resolvidas mais rápido dentro da minha escola, porque a gente apostou nele, aqui na escola apostou até bastante, colocaram professores tutores para os alunos, conforme foram saindo trabalhos legais eles foram servindo até de espelho para outros tipos de trabalhos. Então, isso acho que foi sendo positivo e tanto é que esse Ciclo Autoral eu acho que pelo menos o TCA a gente acha que consegue fazer (risos).

Pesquisador: Entendi.

Entrevistado: O resto a gente está sempre em dúvida como que acontece por completo.

Pesquisador: Me diga uma coisa, especificamente do Ciclo Interdisciplinar, o que você acha dele? Entrou de fato na organização da escola? Ele repercute na organização do ensino ou não? Como ele tem repercutido dentro da escola? Especificamente o interdisciplinar.

Entrevistado: Dentro do Jd. dos Alpes

Pesquisador: Dentro dessa EMEF, aqui, o Jd. dos Alpes.

Entrevistado: Eu acho que assim, tem uma dificuldade grande na hora de falar do Ciclo Interdisciplinar que é a própria forma que a gente lida com a escola, a gente trata ela de uma forma muito tradicional e que as vezes isso exige que se rompa algumas dessas formas muito tradicionais, de tempo, de horário, de espaço e de coisas do gênero. Mas tem uma coisa que eu acho mais importante é assim, tem gatilhos que são dados e eu acho que ficou um bom gatilho. Por exemplo, no ano passado eu lembro que teve bastante trabalhos ligados, algumas professoras montaram um grupo mais comum, um núcleo mais comum delas, principalmente ali que elas estavam com os sextos anos e pensando no Ciclo Interdisciplinar. Criaram uma série de projetos bem interessantes, um inclusive envolvendo poesia e matemática, outro envolvendo a questão da história da África, mais envolvendo Geografia, História, Português também entrou e eu não lembro mais que isso.

Pesquisador: Isso ano passado?

Entrevistado: Ano passado. Acho que artes também entrou. Artes entrou com construção de máscaras, é porque esse foi mais longo, eu lembro desse que elas pegaram um período longo assim de uns dois meses. Elas, você via na discussão das meninas que elas estavam conduzindo isso de uma maneira do tipo, não estavam dando prazo final para terminar. Elas iam fazendo, discutindo e vendo até onde dava para amarrar as coisas até sair um produto final. Então assim, eu acho que como gatilho funcionou até porque, por exemplo, para discutir com os professores fica mais fácil porque aparece isso como uma política da prefeitura. Então, na hora de você discutir com um professor, fala assim, vamos tentar montar uma proposta aqui em cima disto, disto, disto, geralmente ela vai saindo até por conta disso de tentar também se encaixar nessa política pública. Então acho que assim, dentro da escola o mais interessante é que ela funcionou meio que um estopim, uma coisa ali para iniciar. Se ela produziu ainda todos os efeitos que deveria, acho que ainda tem coisas ainda para gente chegar né. Sei lá, tem coisas aí por exemplo, com relação falta ainda capacidade da gente se organizar como um

grupo todo. Então a gente pega muito o colega que tá próximo, alguém que você tem mais afinidade e você consegue construir isso, acaba acontecendo muito isso, aí se perde uma sistematização maior em termos de currículo dentro da escola e tudo mais que acaba também entrando nessa discussão de interdisciplinaridade, não pode ser só juntar pedaços de coisas.

Pesquisador: Você acha assim que essa organização do Ciclo Interdisciplinar ela tem uma repercussão para o ensino, no âmbito da Geografia? Ela trouxe uma contribuição para Geografia ou a Geografia ela anda independente da interdisciplinaridade?

Entrevistado: Não sei. Na verdade, assim, as contribuições, pensando na escola, aí depois a gente discute de Geografia. Como eu disse assim, não acho que seja só na Geografia, mas com todos os colegas. Junta a política pública, vem aquele estopim e você vê necessidade de querer dar conta disso e também participar de alguma maneira desse tipo de projeto, então querendo ou não, isso também diminui aquela representação depreciativa que as vezes algumas disciplinas poderiam ter. Sabe aquela ideia de Português e Matemática são as disciplinas mais importantes da escola e o resto é supérfluo.

Pesquisador: Uhum.

Entrevistado: Cidadão de segunda classe, então quando você coloca um projeto desses, então você coloca todo mundo no mesmo patamar. Você não vai conseguir colocar alguém com mais destaque num projeto interdisciplinar. Algumas áreas de conhecimento, por exemplo, podem lidar melhor com certas informações, mas isso não quer dizer que ela vai ser a mais importante na hora de se discutir um determinado tema, né. Não é porque a história consegue discutir bem todo um processo histórico, por exemplo, que a Matemática não possa entrar lá numa discussão, por exemplo, sobre a África, né, e entrar até com uma certa, sei lá. Eu estava conversando e aí tem algumas coisas que são projetos que você vai montando e não tem certeza se pode dar certo. Eu tinha visto um filme recente que é aquele filme lá, “O jogo da imitação”, você já chegou a ver esse daí?

Pesquisador: Não

Entrevistado: Não viu?

Pesquisador: O jogo da imitação?

Entrevistado: É. Adorei esse filme, por que ele é, na verdade, ele conta a história de um Matemático que vai tentar decifrar lá um enigma durante o período nazista. O que eu mais gostei do filme é que olha para Matemática não para ela fazer o gráfico de um projeto interdisciplinar, mas olha ela como uma forma de pensamento, o cara tentando ali, usando da Matemática para decifrar alguma coisa e tem tudo a ver com uma conjuntura histórica. Falei pô, isso aí acho que até dá um projeto interdisciplinar.

Pesquisador: Sim.

Entrevistado: A gente, a partir do filme, discutir várias coisas disso daí e não usar a Matemática, por exemplo como um gráfico, mas como uma forma de pensamento. Mas aí são aqueles projetos que ficam engavetados. Eu deixei com a Diana, a Diana ficou de ver. A Diana, é a diretora, mas é professora de Matemática e ficou de ver, para ver o que tem de Matemática naquele troço que dá para gente trazer para escola, porque são alunos do sexto ao nono ano do fundamental II e a gente está lidando com criptografia que é um assunto do terceiro ano do Ensino Médio, então não rola (risos).

Pesquisador: Não vai dar certo, teria que fazer uma adaptação.

Entrevistado: Teria que tentar trazer a coisa, mas assim, ainda é aquelas coisas que surge a ideia e você vai discutindo com colegas e vendo até onde evolui a discussão. Não sei se responde à pergunta sobre a Geografia na escola?

Pesquisador: Sim, respondeu. Como é que é organizado o ensino da Geografia aqui. Como é que você organiza e como você vê que a escola organiza o ensino da Geografia?

Entrevistado: Você tá falando em termos de currículo?

Pesquisador: É, em termos de currículo, como é que vocês se organizam aí?

Entrevistado: Eu e a Ester a gente já está, virou até certa tradição entre nós dois. Ela gosta de pegar os menores e eu acabo pegando sempre os mais velhos, mas isso nem sempre dá certo porque eu estava dando aula para o sexto ano.

Pesquisador: Ano passado?

Entrevistado: Ano passado, por exemplo.

Pesquisador: Ótimo.

Entrevistado: Assim, essa é aquela típica coisa que, por exemplo, a gente sentar e discutir um currículo único dentro da escola, também acho que nunca aconteceu e também é uma coisa problemática. Eu conheço bem a Ester por tempo de contato que eu tenho com ela e das coisas que comentamos, como a gente se conversa, acho que é um diálogo tranquilo entre eu e ela, vamos conversando sobre o que que você já deu, o que você achou. Estávamos discutindo agora sobre esse novo livro didático que pegamos, o novo já está velho, porque é desse último PNLD. Vamos tirar esse da nossa vida, já vamos trocar. Estamos dialogando com antecedência esse tipo de coisa, mas o formal ainda não tem. Então assim, se for olhar para o formal ele ainda é aquele currículo clássico da Geografia. No sexto ano fica aquela apresentação de conceitos, vê um pouco de cartografia, questão sobre clima, paisagem, lugar, discute muito a categoria de lugar quando se fala de sexto ano. Quando chega no sétimo a gente vai discutir muito mais regiões do Brasil, fica ali muito mais no conceito de região. Quando chega num oitavo ano você começa a discutir já América. É um currículo clássico, consagrado até dentro desses livros didáticos que acabam naquela velha história sobre livro didático e o currículo. No final das contas, por mais que você diga que não usa tanto o livro didático dentro da escola ele acaba guiando num certo sentido porque aqui a gente ainda tá respeitando essa ordem. Se o Ciclo Interdisciplinar, por exemplo, mudaria isso, ainda não conseguimos conversar, mas até para ocorrer esse tipo de mudança as outras disciplinas são importantes. Esse talvez seja um ponto, da dificuldade de como se implantar o Ciclo Interdisciplinar. Se a gente quer uma coisa mais sistemática a dificuldade é de como você faz isso em termos de diálogo mais sistemático até de produzir ali uma grade. Vamos discutir esses tipos de conteúdos,

conceitos para que o aluno saia dali sabendo no sexto ano isso. É interessante porque depois ele vai ver isso. Então, essas coisas ainda não conseguimos.

Pesquisador: Então, embora tenhamos o Ciclo Interdisciplinar intitulado dentro da legislação, você está me dizendo que no cotidiano trabalha-se com a Geografia como tradicionalmente se consagrou, é isso?

Entrevistado: É isso.

Pesquisador: A questão central é se a introdução do Ciclo Interdisciplinar e da ideia da interdisciplinaridade, ela tem repercutido de fato no ensino da Geografia, da maneira como vocês organizam o que vocês ensinam?

Entrevistado: Sim, agora acho que dá para entender melhor. Então vamos lá. Ainda se mantém o mesmo currículo, não se modificou isso. O que se tem feito, por exemplo, eu comentei do trabalho das meninas no ano passado. Eu por exemplo, com o professor de História, eu tentei trabalhar muito essa temática de direitos humanos mais transversais, porque tinham vários temas ali muito próximos estávamos discutindo, então é isso, as vezes na inserção de um projeto interligadas duas disciplinas, mais ainda está naquela conversa do café, em que você para o professor, tem uma ideia, e tenta falar com ele se podíamos tentar fazer alguma coisa assim, assado. No fim das contas acho que é o que eu tinha indicado no começo, serviu mais ali como um estopim para promover um pouco mais desse tipo de ação dentro da escola, mas mudar a realidade no Ciclo Interdisciplinar eu acho que ainda não chegou a tal ponto. Tem ainda muita coisa para acontecer, para que a gente consiga isso. Inclusive romper com nossas próprias tradições, porque tá cômodo, muitas das coisas eu tenho montada assim. Teria que refazer muito do percurso que eu faço em sala de aula para entrar na nova onda, entendeu? Então esses comodismos, querendo ou não, eles acabam batendo na hora da profissão.

Pesquisador: Sei. Então, como que vocês chegam a temas em comum? É uma decisão unilateral? São ideias que vão surgindo? Como é que vocês chegam a proposta de trabalho em conjunto?

Entrevistado: Não tem nada sistematizado, pelo menos eu não estou sabendo de nada, por exemplo de coordenação, de coisa do gênero. Apesar que a JEIF desse ano, pelo que as meninas estavam me passando, está bem interessante, parece que provocou algum tipo até de atitude em termos de projeto do pessoal, que a discussão da JEIF parece que está muito centrada nessa questão da função social da escola, muito centrada nessa questão do aluno como um sujeito social importante da escola. Pensando, por exemplo, se essa escola, ela consegue repercutir de forma importante para aluno. Chegou um tempo que elas estavam lendo um texto do Bourdieu, da escola conservadora. Então assim, esse tipo de coisa que acontece dentro de uma JEIF também funciona, mas dizer que, por exemplo, elas conseguem concentrar um tema ou discutir ou montar um eixo, acaba não acontecendo. Eu acho que está na fase ainda do espontâneo, a gente não está na fase das coisas mais consolidadas. Tanto é que eu falei para você desse projeto das meninas do ano passado sobre a África com os sextos anos e esse ano eu acho que elas não repetiram o projeto. Então, ficou lá naquele ano.

Pesquisador: E por que você acha que elas não repetiram esse ano?

Entrevistado: Não sei. Eu achei que ficou bom o negócio, eu não sei teria que perguntar para elas. Por exemplo, esse ano eu não consegui montar, igual eu montei com o professor de História a temática de direitos humanos, mas com a outra professora, o projeto ficou de outra maneira. A professora de História, a Regina. Por exemplo, nós vamos para o Memorial da Resistência, mas essa discussão minha estava lá no comecinho de ano e agora ela está tratando de ditadura militar e está levando. Está terminando esse tema, eu levaria eles para o Museu da Resistência ou estaria acompanhando? Então assim, surgiu de uma maneira totalmente diversa do que estava acontecendo no outro ano, com outro professor. Tem isso também, viu Robson, quando a coisa não é sistemática e ela acontece de forma espontânea depende do momento das pessoas. E talvez a pessoa que estava mais engatilhada no ano passado no projeto das meninas esse ano teve algum problema ali e não conseguiu conduzir da mesma maneira.

Pesquisador: Entendi.

Entrevistado: Então esse é um problema, não tá mais sistematizado esse tipo de coisa dentro da escola. Claro que eu não acredito que seja coisa de SME para fazer. Não acho que seja assim que funciona. A questão é essa coisa entrar cada vez mais dentro da escola. Esse tipo de discussão começar a influir mais nas decisões da escola, eu acho que podem acontecer essas coisas muito prontas do lado de fora. Sabemos como faz. Faz uma adaptação lá no diário para dizer que você fez e você normalmente executa pedaços de pedaços, desfragmenta tudo do que seria uma ideia principal. Então assim, eu acho que é um processo, até vou dizer evolutivo, que essa teoria desenvolvimentista não me cabe, mas no sentido de a escola com esse tipo de debate pode evoluir para alguma coisa melhor do que isso que eu estou te apresentando (risos).

Pesquisador: Deixa eu te perguntar outra coisa. Você acha que em existindo a interdisciplinaridade de forma efetiva, você acha que ela contribui para Geografia? Ela contribuiria para desenvolver aqueles conceitos que a gente considera como sendo os conceitos próprios da Geografia?

Entrevistado: Sabe que eu acho engraçado você falar isso, para um pesquisador, nem titubeia muito. Ele fala sim, não está, mas você não consegue responder qualquer problema montando só teorias geográficas ou buscando só em historiador certas respostas, você busca em n fontes, formas com que se pensa, se reflete sobre determinado problema ajudam até a gente a buscar pontos de fuga, sair das mesmas respostas e as vezes encontrar coisas diferentes e tal. Agora como você chega nisso na sala de aula? Não sei, as vezes eu tenho medo.

Pesquisador: Hum.

Entrevistado: Eu não sei se, se ele é um medo justo, mas é aquela coisa de defender o próprio meio, naquela tentativa de você ser muito bairrista, muito classista, defender só da sua classe, você acaba fechando a disciplina na hora de uma discussão dentro de uma sala de aula. Por exemplo, na hora de ser bairrista, eu estou dando aula de Geografia viu, já tem um mapa aqui. Por que que não poderia na aula de Geografia a gente tá produzindo as máscaras africanas, porque poderia ser só na sala de artes? Ou a produção de bonecas africanas? Isso é uma coisa que

eu lembro que um amigo meu ligado ao movimento negro, fazia o curso de Geografia comigo, morava na mesma casa que eu, fazia bonecas negras, por exemplo, e fazia cursos de extensão dentro da universidade e eu não lembro de ter feito nenhuma vez com ele. Então, as vezes montamos essa postura meio de armadura até para se defender de você estar lá produzindo, está dando aula. Olha aqui, eu estou dando aula. Mas esse talvez seja um problema de como as vezes falta dentro da escola a gente atravessar um pouco mais essas barreiras. Que, por exemplo, acho que na pesquisa o cara faz mais e muita gente se arrisca mais. Eu vejo gente fazendo pesquisa sobre hip hop, é raro, as vezes tem quem traz o hip hop para dentro da sala de aula. Você vê gente fazendo pesquisa sobre história em quadrinhos, a história em quadrinhos aparece um pouco mais por causa da Mafalda.

Pesquisador: É.

Entrevistado: Mas todas essas linguagens geográficas ou esse tema linguagens geográficas nem sempre é usado dentro da sala de aula, então talvez isso seja um problema sobre a questão da interdisciplinaridade na Geografia. Eu acho que ela ajuda e muito na construção de conceitos, só que as vezes o temor de querer ser muito professor, as vezes se torna uma barreira. Mas eu acho que ela ajuda e muito.

Pesquisador: E aqui, é sala ambiente?

Entrevistado: É.

Pesquisador: Você acha que a sala ambiente, ela tem alguma contribuição na organização do ensino?

Entrevistado: Facilita muito. Facilita porque as coisas estão muito mais próximas de você, por exemplo o material cartográfico que eu preciso eu tenho ali na sala de aula. Então eu não preciso ficar me deslocando, carregando mapa para cima e para baixo, apesar que eu já deixei ali na sala dos professores, porque como eu tenho os CJs, nem sempre eu estou na mesma sala. Aliás eu nem tenho muito uma sala ambiente, a minha sala é dividida entre três pessoas. Eu, o Eduardo de História e o professor de Ciências. E, dependendo do horário, quem tem mais aula no dia fica com a sala (risos), essa é a regra (risos), e o resto vai se deslocando. Mas ela ajuda muito. Isso já foi uma discussão que teve aqui na escola, por exemplo, sobre sala

ambiente, como transformar essa sala em, realmente, uma sala ambiente. Eu vi uma série de coisas, tipos de perspectiva que eu nem sei se eu consigo aceitar que isso seja muito diferente do que tem aqui. Por exemplo, uma vez eu vi, foi uma discussão que o outro diretor trouxe. Olha a sala ambiente da escola de não sei onde, você olha a sala de Geografia, ela tem basicamente umas bandeirinhas penduradas no teto, tinha um mapa assim no canto da lousa. Falei, está de sacanagem, não mudou nada, ele enfeitou.

Pesquisador: Ele enfeitou?

Entrevistado: Então, está de sacanagem comigo. Se for isso, eu compro umas madeiras e penduro. Então, acho que não se deve se caminhar para esse tipo de coisa. Mas, por exemplo, outra coisa que eu vi era o bendito do ambiente porque pintaram lá o continente americano na porta, aí definiu que é da Geografia e sabe qual que era a sala de Inglês? Era o mapa dos Estados Unidos com a bandeira dos Estados Unidos de fundo, não rola. Então essa discussão de sala ambiente ela cansou de acontecer aqui. É uma das coisas que as vezes ela acaba entrando em pauta por conta dessa questão dos alunos se deslocarem para mudar de sala. E a discussão que, por conta disso, acontecem coisas no corredor do tipo bagunça deles e nunca era discussão se a sala ambiente valia a pena ou não. Então toda vez que a gente discute a sala ambiente a tentamos apontar e até mudamos o nome aqui por causa dessas polêmicas. Começou a chamar de, como é que era, tem um nome específico que não é sala ambiente.

Pesquisador: Sala do professor?

Entrevistado: Não, é sala fixa, pronto.

Pesquisador: Sala fixa?

Entrevistado: Resolveram colocar um nome de sala fixa para ninguém mais encher o saco de sala ambiente. Mas tem uma coisa da sala ambiente que para mim ajuda muito, por exemplo, na hora que você for passar filme, você monta todo o equipamento e está pronto, não tem que ficar deslocando todo o equipamento de um lado para outro. Normalmente as escolas resolviam isso criando uma sala só de

vídeo. Acho que hoje tá desproporcional uma coisa dessas, hoje a gente tem a possibilidade, a escola está até tentando colocar esses tipos de equipamentos. data show para todas as salas. E eu sei que não é impossível porque eu conheço escolas públicas que tem. Então assim, esse seria um ponto que ajudava, daí você vai descobrindo que a tecnologia avança mais do que estávamos pensando. Mas tem uma coisa na sala ambiente que também ajuda que é, por exemplo, em atividades de organização da sala. Sei lá, nono ano geralmente tem uma mania de fazer um projeto com eles de conselho de segurança. Eles vão lá, pesquisam algum conflito que existe no mundo, mas eu acompanho isso, geralmente a gente decide o conflito antes, cada um pega uma parte das discussões sobre o problema e eles tem que apresentar e depois da apresentação discutimos quais seriam as formas de tentar resolver o problema. Tem coisas interessantes, no geral assim são as primeiras vezes que eles vão apresentar na vida, tem todos aqueles problemas da própria timidez, então alguns falam mais outros, falam menos, e a gente vai tentando instigar, isso tem muito a ver com a ideia de um Ciclo Autoral, não é só ele escrever por conta, mas ele também pode produzir uma ideia por conta de como resolver um problema ou coisas do gênero. Então, na sala ambiente eu organizo aquilo num U que seja.

Pesquisador: Já ajuda?

Entrevistado: E eu não tenho que sair desmontando, montando, que parece que você toda hora teria que montar um circo. Eu tenho essa sensação quando eu trabalho na outra escola que não é ambiente. Você monta um circo a cada momento. E isso é ruim. Assim, com relação a sala ambiente, ela ajuda em várias coisas, sobre, por exemplo, ajudar em interdisciplinaridade, poderia ajudar mais.

Pesquisador: Como seria?

Entrevistado: Eu fiquei pensando nessa discussão dos enfeites. Eu falei assim: eu quero umas fotos da cidade de São Paulo antiga, precisa imprimir, eu vou lá e ponho uns quadrinhos e deixo lá. Quando a gente tiver que discutir sobre a questão da paisagem urbana, olha só, eu não preciso da imagem do livro eu posso pegar imagens do próprio Jaraguá. Uma professora até publicou no facebook dela umas fotos antigas do Jaraguá. O ambiente também ajuda a compor a ideia de uma sala

ambiente, o ambiente também pode ajudar a compor uma interdisciplinaridade, mas eu acho que a sala em si não pode decidir a coisa, porque tem sala ambiente que você vai conseguir produzir um Ciclo Interdisciplinar e não é porque você não tem sala ambiente que você não vai conseguir. É um fator que ajuda mais na dinâmica da aula.

Pesquisador: Voltando para a questão da formação, como é que você tem visto essas formações do Ciclo Interdisciplinar? Eu sei que você, o ano passado, ficou como formador. Mas como que é o seu olhar, tanto como formador que você foi e como professor?

Entrevistado: Vivendo as duas faces.

Pesquisador: É, você está vivendo as duas faces? Como você encara isso?

Entrevistado: Então, eu tinha começado falando da ideia do Mais Educação quando ele começou, aquela coisa quando eu recebi o documento e tinha que participar batendo no site aquilo, não senti que estava participando tanto assim. A ideia desse Ciclo Interdisciplinar eu achei por demais até ousada. Bem legal. Porque se você parar para pensar em todo o volume de coisas que você teria. Você tem todos os professores participando, os que não estão participando é porque não quiseram, você tem isso no horário de trabalho. Então você não pode dizer que você não tem tempo, é o seu horário de trabalho. Você tem isso acontecendo em diferentes polos, inclusive você pode ficar mais próximo, mais distante e tudo mais e com respaldo, por exemplo, aqui no Jd. dos Alpes com respaldo amplo da escola. A escola fez de tudo para participarmos de toda a discussão. Inclusive eu falo que, a Diana também está participando do ciclo, na falta de diretores, que deviam estar preocupados de o professor estar como formador e ficarem ausentes bastante tempo da escola, ela enfiou mais professor do Jd. dos Alpes como formadores, quis aumentar a loucura. Então, por exemplo, aqui a participação foi incentivada. Participando assim como formador uma das coisas que eu acho mais importante é quando você começa a ganhar responsabilidade pelas coisas que você está fazendo. Começa quando você tem um papel ali na hora de formação e que na verdade ou você tá ou não tá, tem que estar engajado com aquilo e aquilo te põe numa outra posição, aquela posição

de que você não pode reclamar, literalmente, só das coisas porque você está participando daquilo. É aquela postura do muda o teu olhar de como você está enxergando a coisa. Ao invés de você olhar para aquilo e pensar, nossa porque será que essa coisa, não, você participou de um ciclo de discussão mais amplo com os professores para chegar naquele momento e ter certas condições para discutir. Eu acho essa questão da participação do professor, de ter chamado um número maior de formadores, para mim um divisor de águas em termos de formação que eu já vi na minha vida. Porque ter uma responsabilidade de também participar da organização é muito diferente, porque te exige muito mais. Então, esse eu acho que é um dos fatores mais positivos que tiveram. Um, por exemplo, um possível problema que eu acho que dá para ser relacionado é que estamos num processo, assim, não sei se para o Ciclo Interdisciplinar essa formação consegue atingir tantos problemas para que a interdisciplinaridade aconteça. Como falei aqui, por exemplo, na escola mesmo com os gatilhos, com discussões, com tantos projetos que aconteceram, as coisas ainda não se formalizaram efetivas. E é uma escola que está participando bastante do ciclo, então, não acho que é má vontade, todo mundo está na intenção e na gana de fazer acontecer. Só que são processos que a gente tem que respeitar que são um pouco mais lentos até para acontecer. Não é como no outro ano, a coisa está fervilhando dentro da escola, eu acho que está acontecendo.

Pesquisador: Você acha que está repercutindo, essa formação tem repercutido dentro dessa escola?

Entrevistado: Aqui dentro do Jd. dos Alpes, por conta de até uma participação maior de formadores, fortaleceu até em termos de vínculos com pessoas que eu nem tinha tanto contato, por exemplo. Uma professora que era da manhã de Educação Física, a Néia, participava da formação então começávamos a conversar um pouquinho mais da formação, dessa questão de interdisciplinaridade, por exemplo, possibilitou. Claro que fica mais difícil porque não temos as mesmas turmas para trabalhar, mas eu acho que como tem um grupo grande de pessoas participando disso e mesmo não só como formador mesmo os professores que estão lá participando das discussões eu acho que tem uma certa repercussão na unidade. Mesmo que ainda a gente encare que ainda não é.

Pesquisador: Mas você conseguiria então, a partir desse relato que você vê como positivo, como é que se manifesta essa repercussão? Ela se manifesta na prática docente? Ela se manifesta através dos alunos? Ela se manifesta apenas nas discussões? Como que você vê essa manifestação?

Entrevistado: Eu acho que o primeiro ponto, no ano passado já teve mais projetos interdisciplinares e mais intenção de que isso aconteça. Esse ano, não sei, como eu disse eu não lembro, por exemplo, aquelas meninas terem repetido o mesmo projeto, eu acho que assim, funciona num certo sentido porque é o primeiro passo já impulsionou as pessoas a tomarem a decisão de fazer e alguns outros. Motivou em termos de repercussão é porque estamos parando para discutir mais sobre o tema e amadurecer o conceito, também acho que é importante. E, outros termos de repercussão, eu acho que essas duas mais.

Pesquisador: Com os alunos, você vê uma mudança assim objetiva dos alunos?

Entrevistado: Você sabe que uma coisa que eu fico preocupado é que os alunos não necessariamente precisam saber que aquilo é o nome interdisciplinar.

Pesquisador: Sim.

Entrevistado: Eu acho que muitos deles vivem a experiência da educação como a primeira experiência. Então uma coisa que é legal em termos esses projetos é que eles participam, por exemplo, geram alguns produtos, eles gostam mais, é visível. Quando geram produtos como as máscaras que eles levaram, quando geram produtos como as poesias que foram publicadas no mural da escola e tal, você percebe que eles gostam mais. Então acho que essa seria uma repercussão em termos do aluno. Não dá para o aluno enxergar a prática interdisciplinar na escola, eu acho que não cabe nem a ele. Mas em termos de motivação.

Pesquisador: Mas se manifesta nas atividades pedagógicas? Estão ocorrendo atividades pedagógicas que não ocorriam anteriormente por conta do Ciclo Interdisciplinar ou não? Ou isso não é perceptível? Há exposições que são fruto dessa interdisciplinaridade?

Entrevistado: Algumas ocorreram. A questão Robson, é como eu tinha colocado, talvez a gente esperasse que tivesse mais acontecendo. Até por conta disso, ter bastante professores que participam da formação. A maioria dos professores já tem um bom tempo de casa, não é uma escola que fica trocando de professores a todo momento, o quadro é até bem antigo, então às vezes a gente esperava mais. Mas elas foram acontecendo ali pontualmente. A única coisa que eu estava comentando desde o início, ainda faltava ali formalizar mais, a gente ter esses projetos como se fossem permanentes dentro da escola, que aparecessem mais vezes. Quando eu entrei aqui nessa escola uma coisa que me chamou muito a atenção é que tinha muito desses pequenos projetos, liderados por um grupo de professores e esses pequenos projetos eles eram quase permanentes. Eu acho que você já participou de alguma gincana aqui do Jd. dos Alpes. Eu participei de uma só, só para você ter uma ideia, em cinco anos participei de uma só porque esse projeto acabou, mas era um dos projetos, que se você for olhar, interdisciplinares mais interessantes que tinham.

Pesquisador: Mas por que que acabou?

Entrevistado: Porque quem organizava que era principalmente a Tatiana, a Lina que também participou bastante da organização. Eu sei que a Tatiana, como ela aposentou era uma das que mais impulsionava para isso, acabou indo aos poucos. A Paula também puxava muito isso. Se você for parar para ver esse talvez é o projeto máster do interdisciplinar que existia na escola. Porque a gincana envolvia desde brincadeiras, como teste de conhecimentos banais, mas eles se divertiam no meio disso tudo, a confecção de pipas, trazer LP antigo da casa do pai, e tinha competições do melhor casal, mais trocado. Então, tinham vários jogos e brincadeiras interessantes. Mas, no final das contas, na confecção das pipas estava rolando uma atividade interessante, naquele joguinho bobo do passa ou repassa, a gente estava discutindo que temas e coisas eles gostavam de falar porque eles também gostam de mostrar que eles estão aprendendo coisas também. É, talvez esse era um dos maiores que a gente perdeu, ninguém teve mais fôlego de pegar ele. Esse estava bem sistematizado, porque eu lembro que tem um CD pronto, com várias atividades prontas. É que precisa de fôlego para organizar mais esse projeto.

Pesquisador: Mas ele era um projeto um pouco personalizado, não é?

Entrevistado: Então...

Pesquisador: Me parece que está focado em algumas pessoas.

Entrevistado: Mas ele tem um produto. É, mas as pessoas que pegarem ele, podem usar, ele está sistematizado. Entendeu? O problema é que infelizmente isso é muito a questão da escola, tem muito isso de quem vai puxar a coisa, e isso se perdeu em algum dado momento. Precisava se reerguer isso daí. Mas não digo que ele seja personalizado só por conta disso, porque ele estava sistematizado e não tem o nome da pessoa que escreveu ele. Porque tem várias mãos ali de pessoas que montaram boa parte desses jogos e da gincana. Personalizado acho que tá mais os que estão agora. Se você for parar para pensar porque se fizeram num ano e no outro se perderam. Entendeu? Por isso que eu acho que também sistematizar a coisa é importante. Não podia ter feito o ano passado era preciso ter posto aqui num papel. Vamos tentar reproduzir no outro ano para que isso ficasse pronto e se trocasse um professor, então não as meninas moviam esse projeto, então você pode assumir essa parte, porque eu acho que é importante, até dá cara para escola.

Pesquisador: Deixa eu te perguntar uma coisa, como é que os pais dos alunos encaram essas mudanças? Você tem alguma percepção, alguma leitura sobre isso? Se isso é visível, palpável?

Entrevistado: Não sei. Eles não sabem desses ciclos.

Pesquisador: Mas dessa reorganização eles compreenderam, por exemplo, a questão da previsibilidade da retenção?

Entrevistado: Isso sim. Essa é a parte que absorve. Eu lembro que, por exemplo, aqui o conselho de escola ele é até bastante participativo, mas também com participação total dos pais. Então o fato de ele ser um conselho que tem presença de pais, se eu não me engano o último conselho quem estava presidindo era uma mãe. Então o fato disso está acontecendo é interessante, mas isso não significa que eles saibam, por exemplo que a prefeitura dividiu em três ciclos, o Ciclo de Alfabetização, o interdisciplinar e o autoral. Eles sabem que no nono ano eles têm que fazer o TCA, porque é um trabalho que chega dentro da casa dele.

Pesquisador: Isso está claro?

Entrevistado: Porque é no cotidiano deles. No caso, por exemplo, para resolver o negócio do TCA a gente tem que montar grupo de WhatsApp porque senão você não dá conta de se encontrar com tanta intensidade com os alunos. A gente vai trocando informações pelo próprio WhatsApp, então chega na casa deles. A retenção chega ali também na casa porque é uma informação ali direta, pode correr o risco da retenção. Inclusive como, quando se usa isso como ameaça.

Pesquisador: Ah, é utilizado como poder?

Entrevistado: Não, vamos com calma.

Pesquisador: Como expressão do poder?

Entrevistado: Não estou apontando o dedo por ninguém aqui.

Pesquisador: Não, não.

Entrevistado: Nem estou dizendo que alguém faça isso, só estô dizendo que muitas vezes a retenção acaba tendo esse discurso.

Pesquisador: É um instrumento de poder.

Entrevistado: É, acaba sendo, não tem jeito. E é difícil isso, esse tipo de diálogo, de como fazer com que a retenção não seja absorvida pelos próprios pais como uma punição de vida. Eles cobram muito isso da escola também, a gente sente muito isso.

Pesquisador: Os alunos têm essa clareza da retenção?

Entrevistado: Eles têm.

Pesquisador: Então, você entende que houve mudança dessa percepção? Porque anteriormente não tinha, agora tem. Os alunos mudaram a postura por conta da existência da retenção ou você acha que não?

Entrevistado: É muito diferente. Igual, você começou a conversa antes da gravação, como é que está na escola, se está tudo tranquilo. Tá bem tranquilo,

porque as turmas tão pequenas, não estão super lotadas e coisa do gênero. É porque retém que eles tão fazendo as coisas, ou é porque a turma é menor? Aquele aspecto daquela turma, daqueles sujeitos que tão ali, eles se comportam daquela maneira e tem um ali, tem sempre um ali que é aquela figura, a úlcera no nosso estômago. Então, não sei se ameaça funciona, não sei se o esclarecimento literalmente deixa ele postado para se comportar de uma determinada maneira. Essas coisas não funcionam muito bem assim, porque a coisa é dinâmica. Então se melhorou de uns anos para cá eu poderia dizer assim, esses nonos anos que a gente tem são turmas muito boas. Mas porque eles reteram, não. Nem teve muita retenção deles. Porque teve até tem o 8ºA, se está evitando toda a discussão de pensar esse 8ºA como uma turma diferenciada. Você conhece o histórico dessa turma. Então, é uma turma que a gente não quer inchar com alunos com histórico de repetência, não é essa a questão. Então se evita ao máximo, os casos que tiveram foram alunos praticamente que evadiram e agora tão voltando para escola. Então assim, olha para esse nono, eles não viveram esse processo de retenção e são turmas boas. Então acho que assim, é o momento, a coisa tá acontecendo.

Pesquisador: Você acha que para consolidar o Ciclo Interdisciplinar, o que que faltaria para que de fato houvesse um Ciclo Interdisciplinar? Ou não só o ciclo, mas que a interdisciplinaridade fizesse parte das práticas docentes?

Entrevistado: Uma é continuar insistindo na discussão, primeiro ponto. Por que no primeiro minuto que não se discutir mais o tema da interdisciplinaridade, que é um tema difícil. Vamos encarar que está desde a década de setenta sendo discutido, setenta, até antes disso. Se não se continua com a discussão você também não abre possibilidades desse trabalho evoluir. Então assim, tem um Ciclo Interdisciplinar que se mantém esse debate, porque eu acho que talvez seja um dos mais complicados dos ciclos que a gente tem, em termos de efetividade de transformação é ele, acho. Tem um segundo ponto que eu acho que ajudaria e ajuda muito que é um papel da escola, que é uma discussão que a gente precisa fazer e não só responsabilizar governos. Como a escola pode evoluir nessa questão de eu acho sistematizar mais esses projetos para que isso não fique personificado na mão de uma pessoa, mesmo assim sempre lembrando, são projetos que

envolvem umas duas ou três disciplinas e não que mexam com a estrutura realmente da escola de tempo e espaço, outro nível de discussão de interdisciplinaridade, isso acho não está nem no patamar. A gente não está nem conseguindo pensar nesse tipo de coisa ainda, mas acho que sistematizar ajuda bastante. Tem um terceiro ponto que eu acho que é um ponto que mexe na verdade com aquela questão do professor. Essa questão da valorização do profissional intelectual que a gente até discutiu bastante no ano passado, ela é importante, inclusive no término do trabalho. Não estou dizendo ganhar salário extra, não é isso, mas desses circuitos de exposições desses trabalhos, talvez seja uma forma útil de demonstrar como é que alguns professores foram achando saídas e caminhos para achar esse contexto da interdisciplinaridade, eu acho.

Pesquisador: E as condições objetivas da escola?

Entrevistado: Tá.

Pesquisador: Material, você vê algum empecilho ou não?

Entrevistado: Material vai, eu gostaria.

Pesquisador: Ou de organização mesmo?

Entrevistado: Sei lá, material ultimamente a gente fica assim, podia ter mais retroprojeto multimídia. Não estão instalando em todas as salas, mais o acesso a computadores, por exemplo, nesse trabalho que eu comentei com você lá do conselho de segurança eu levo os alunos na sala de informática para ajudar eles, acompanhar eles na pesquisa. Não tem nenhum problema que o professor de informática é hiper aberto, a escola é hiper aberta. Só comunicar antes, pego a chave, entro, tudo muito tranquilo. Então dá para fazer isso. Sala de leitura também teria essa possibilidade, mas eu nunca usei a sala de leitura porque eu acho que tem uns livros aqui muito específicos, você não vai ter aquele material para um grupo grande, e eu fico sempre assustado em trazer mais, eu acho uma saída um dia. Material, vamos lá, tem algumas coisas que foram superadas em termos de materiais umas coisas que só atrapalham. Acho que os prédios escolares eles foram construídos por alguém que não entende de escola, porque eu ainda dou aula numa sala doze que fica do lado de uma quadra. Sacanagem, atrapalha para caramba,

então se pudesse melhorar essa infraestrutura da posição das salas em relação a quadra, corredores seria ótimo, porque a gente consegue se ouvir aqui. E naquela sala já não tem essa possibilidade. Então seria uma demanda de infraestrutura gigantesca que eu acho que está difícil de resolver por agora. Então não atrapalharia o projeto interdisciplinar, porque senão, não vai sair nunca. Mas um dos maiores problemas em termos de infraestrutura é só esse, porque em termos de equipamentos não tenho muito que reclamar. Tem uma coisa que acabei lembrando, podia ter uma política melhor para saídas da escola. Isso precisa ter. Eu tive um problema por exemplo com esse 8º ano A. A gente foi visitar lá a bolsa de valores de São Paulo, a turma tem vinte alunos, a gente pensou numa van. Dos vinte a gente conseguiu, a van tem quinze lugares, é isso. Quinze. A gente conseguiu doze, cobrando doze reais deles. Só que esse é o valor cheio da van. Ficou três, ia sobrar ali uma grana extra para escola bancar. Então, acabamos resolvendo o problema convidando outros alunos do nono ano, mais precisava ser tão difícil a coisa? Doze reais inibe as vezes o aluno, não, não vou. Igual a gente está indo puxar esse negócio do Memorial da Resistência, o moleque veio perguntar para mim: Aí professor, porque a gente não vai fazer trabalho de campo lá no Hopi Hari. Eu sei que isso as vezes catalisa ele para ir e é muito mais caro e as vezes os quinze reais, por mais que a gente ache que é pouco, para eles esses quinze reais ele faz grandes coisas na idade dele. Ele não vai gastar quinze reais no memorial da resistência entendeu. Então, você acaba indo com um trabalho de convencimento, quase persuasão para que todos entrem naquele ônibus. Podia melhorar um pouco essa política para facilitar a esse tipo de acesso e eu estou falando de ônibus gratuito. Seria ótimo se acontecesse. Seria talvez até o próximo grande passo.

Pesquisador: E o último, é a última pergunta. Eu queria que você desse uma definição, o que você entende como interdisciplinaridade? Fica à vontade, não estou pedindo nenhuma definição teórica, rebuscada, nada disso, mais o entendimento que você tem. O que é essa interdisciplinaridade afinal?

Entrevistado: Você vê, o ano passado quando a gente teve que definir esse negócio de interdisciplinaridade eu usei aquele quadro, nem lembro mais o nome da autora, era um quadro que falava da multi, da trans, da pluri, da inter e por mais que

tenha ali aquele esforço daquele quadro, uma tentativa de simplificação, você sabe que é uma generalização gigantesca.

Pesquisador: De qualquer forma trata-se de uma generalização.

Entrevistado: Porque você vê que é um debate longo, não é recente. Não é recente nem na história da rede. Não é recente nem na história da educação, não é recente nem na questão do pensamento científico. E aí você vai vendo essa pluralidade de coisas, se for parar para pensar, como eu penso a interdisciplinaridade eu ainda penso ela, por exemplo na prática dentro da sala de aula, ainda uma coisa muito assim, a Geografia, como ela pode contribuir com o tema, a História como ela pode contribuir, a Matemática como ela pode contribuir. Que se eu fosse olhar para aquele quadro não é uma inter, está mais para uma multidisciplinaridade, a gente não conseguiu romper realmente com as fronteiras das disciplinas. Então assim, para pensar interdisciplinaridade, as vezes a maior dificuldade é aquilo que eu tinha comentado, aquele esforço que você tenta ser o tempo todo o professor e esquece que alguns momentos davam para encaixar a boneca negra na aula de Geografia, assim como dá para encaixar a discussão da Matemática de uma forma que não seja só para ela transcrever gráficos para sua aula e coisas do gênero. E isso talvez seja a maior dificuldade, como você faz, não só para romper a disciplina, mas ainda manter a sua característica de pensamento, e, sem correr o risco de você ser muito classista, ser muito defensor só da área. Não sei se ajuda.

Pesquisador: Ajuda sim, com certeza.

Entrevistado: Tá?

Pesquisador: Está bom.

Entrevistado: Então, ainda na prática, eu não sei se eu consigo ser tão interdisciplinar, estou mais para um multi, mais se fosse possível eu gostaria de chegar mais nesse tipo de simbiose maior com as outras áreas de pensamento sem necessariamente me descaracterizar, ou descaracterizar a Geografia. Afinal de contas eu acho que é importante eles terem Geografia na escola.

Pesquisador: Quero te agradecer dizendo que foi bastante interessante. Você é um cara bastante experiente. Tem repertório para discutir o tema. É possível que depois da qualificação eu tenha que retornar a conversa. É possível. Eu queria deixar o canal aberto para ver, se for necessário a gente volta a conversar.

Apêndice C – Entrevista Professora Lúcia

Pesquisador: São Paulo, dia 09 de Junho de 2016, EMEF Jd. dos Alpes. Começar perguntando primeiro o nome completo e depois sua experiência na prefeitura e no magistério e no componente curricular que você leciona ou lecionava? Podemos começar?

Entrevistada: Meu nome é Lucia. Na Prefeitura eu trabalho faz nove anos. Destes nove anos, eu fiquei uns três em sala de aula, e depois fui para a coordenação e depois fui para a sala de informática e trabalhei quatro anos na sala de informática e agora na gestão, três anos. Então eu tenho participado do que é possível na Geografia na prefeitura para ficar perto da Geografia por que, na prefeitura, foi uma situação de sempre estar nessa parte mais pedagógica ou mesmo da direção da equipe gestora, então eu sinto falta da vivência da Geografia dentro da Prefeitura. Mas eu tenho uma experiência no Estado de 21 anos.

Pesquisador: Você continua no Estado?

Entrevistada: Não, eu exonerei este ano por que não dá acúmulo. Quando eu vim para a gestão a convite da Diana, não dava acúmulo. Aí eu peguei aquela licença de dois anos de afastamento sem remuneração e agora, em janeiro, não tinha como prorrogar este período, esta licença, então eu preferi exonerar.

Pesquisador: E o que te levou para a Geografia? Por que você se tornou professora de Geografia?

Entrevistada: Então, eu fiz o Magistério.

Pesquisador: Ah tá.

Entrevistada: Eu fiz o Magistério quando eu tinha 19 anos, eu não tinha a pretensão de lecionar, nunca tive essa pretensão. Na verdade, a minha avó, nestas conversas,

ela trabalhava como professora e ela trazia essas experiências da pessoa com quem ela trabalhava, né. E ela falava assim, que para a mulher trabalhar como professora é gratificante e ainda você tem um tempo disponível, trabalha meio período e tal. Aí, fui fazer o Magistério, na época era profissionalizante, então eu fui fazer o Ensino Médio profissionalizante no Magistério. Gostei, mas não tinha, não pensava em atuar né. Trabalhava com o comércio e uma vez, passando por perto da delegacia de ensino de Osasco, tinha lá um edital chamando as pessoas prá quem tivesse cursando ou concluindo que pudesse fazer inscrição para poder dar aula. Eu falei, bom, vamos ver como é? E aí foi o meu primeiro ano de faculdade, inclusive, e aí gostei e nunca mais sai da sala de aula. E quando eu estava fazendo o Magistério.

Pesquisador: Mas as aulas eram de Geografia?

Entrevistada: Então, eram de Geografia. Já eram de Geografia.

Pesquisador: E você estudava Geografia onde?

Entrevistada: Eu fiz na FIEO.

Pesquisador: De Osasco?

Entrevistada: De Osasco. Eu acabei fazendo a Geografia porque no Magistério eu tinha uma professora de Geografia que eu gostava muito das aulas dela. E ela sempre falava nossa Lucia, você já se decidiu como que você vai percorrer o seu caminho depois do Magistério? Ah não professora, ainda é muito cedo, mas já finalizando o Magistério. Ela, não Lucia não é muito cedo. E eu acho que você ia se dar muito bem com a Geografia, seria uma ótima professora de Geografia. E eu fiquei com isso. Falei bom, é uma coisa que eu me identifico, e tem uma coisa também, da minha família, os meus pais, eles têm uma necessidade de caçar índio, de estar buscando conhecer lugares novos, isso desde que eu me conheço por gente. Isso é uma necessidade minha também e que acabou acho que integrando, é meio assim pessoal, de família, com o incentivo da professora e das aulas dela. Eu me encantava com as aulas dela. E aí fui fazer. Prestei, como era Magistério ainda eu falei, vou prestar vestibular, mas sem a expectativa de passar.

Pesquisador: Certo.

Entrevistada: Porque você não tem as disciplinas básicas. E aí eu fiquei muito contente porque acabei passando no vestibular que aquela época era bem mais concorrido, foi em 1993. E fui fazer. Nós éramos a primeira turma da FIEO, então nós montamos o laboratório de cartografia, nós que montamos.

Pesquisador: Que bacana!

Entrevistada: Foi a primeira turma. É, começou com 100 alunos e no final nós éramos em vinte e sete. Porque, na verdade, não era nem Geografia, era Estudos Sociais.

Pesquisador: Ah. Era Estudos Sociais?

Entrevistada: O curso era Estudos Sociais, e nós tivemos dois anos de estudos sociais e depois você fazia opção ou por História ou por Geografia. E o grupo reduziu mais ainda. No final nós éramos em vinte e sete.

Pesquisador: Vinte e sete que estavam na Geografia?

Entrevistada: Na Geografia, isso.

Pesquisador: O pessoal da História era outro grupo?

Entrevistada: Era outro grupo, mas também era até menor. Era um grupo que acho que tinha uns dezoito. Ficou reduzido a um grupo bem pequeno. É isso.

Pesquisador: E Andrea, como é que você tem visto essa reorganização que ocorreu desde 2013 prá cá? Como você tem visto, o que você pensa a respeito?

Entrevistada: Bom, eu tenho acompanhado, é, eu acredito que cada vez mais nós estamos mais próximos de uma escola mais, é, vamos dizer assim, mais apropriada e atendendo mais às necessidades dos alunos. E acho que isso já. Se a gente, comparando o que nós estudamos e como nós nos formamos, principalmente na Geografia, aquela parte mais de decoração, de decorar e muito mais física, eu acho que com essa reorganização também, ele tá mais próximo do que é a realidade do aluno. Eu não sei Robson, porque toda a minha experiência enquanto professora de Geografia eu sempre acreditei muito nessa proposta que a prefeitura está trazendo,

de você trabalhar a realidade, de você trabalhar associando, vamos dizer assim, com as outras áreas. Não ser a Geografia dentro de um pacotinho, né, que não tem ligação. Eu não consigo ver o ensino da Geografia se não está em conexão com as outras, com o mundo, isso vai envolver a História, isso vai envolver a Matemática, isso vai envolver as Ciências, nunca consegui desvencilhar isso. A minha experiência no Estado, nós tínhamos um grupo bastante, é, de muitos anos de trabalho, a gente trabalhava dentro dessa perspectiva. E quando vim prá cá, eu não achei muito diferente. E aí veio essa proposta pra legitimar, para deixar mais institucional uma coisa que eu acredito que eu já trabalhava. É mais é difícil a gente perceber essa integração com as outras disciplinas.

Pesquisador: O que você acha disso?

Entrevistada: Olhando assim, não só da gestão, na coordenação, também percebi isso. Por isso, que eu acabei indo para a sala de informática. Dentro da formação da Geografia a gente vê só Geografia. Quando a gente percebe que o trabalho que os pedagogos fazem, eles parecem que o objetivo deles, o foco de trabalho é um, e nós especialistas outro. Então, eles já trabalham com essa integração. É o aprendizado do aluno. E prá nós, é uma, passar informação dentro daquele conteúdo que você tem, e dentro do que está no livro didático, ou dentro do que está dentro da proposta, então tem ali, aquele pacote. Se estes conteúdos que eu vou trabalhar, como que eu vou trabalhar isso, eu vou lá e informo. É mais um, é aquela coisa da educação depositária mesmo. E aí, você não faz as conexões, mas o aluno teve o conteúdo.

Pesquisador: E, assim, quando você fala desses conteúdos, como que você seleciona estes conteúdos? Que referências você usa? Como que é decidido isso, seja na escola, seja na própria disciplina isolada?

Entrevistada: Bom, em sala de aula, quando nós estávamos, primeiro eu vou ter que relatar um pouco mais a história do Estado tá.

Pesquisador: Tudo Bem.

Entrevistada: Do que da Prefeitura que foi pouquíssimo. Primeiro, nós juntamos os professores de Geografia e nós, foi um trabalho de um ano, bastante minucioso, de

pegar tudo que tem antigamente, lá na proposta curricular e aí dividir o que era mais apropriado para cada série. Nós éramos em três professores, nós olhamos aquilo e então dividimos. Dando assim, tentando dar continuidade, fazer meio que a espiral, vai, volta, dá um pouco mais de complexidade, principalmente nas questões da Geografia física né, na Geografia humana e política. Você vai voltando, por que não tem como ser diferente, mas pegar aqueles conteúdos, que eram de uma certa forma determinados lá, que estava dentro da programação e diluir isso do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Primeiro não, quinto ano.

Pesquisador: É.

Entrevistada: Quinto ano. E aí nós dividimos em série e cada professor que entrava, por que tinha ano que eu podia pegar a quinta série e tinha ano que não dava, mas sempre éramos nós. Então, a gente já tinha aquilo estabelecido. E dali nós, dependendo do grupo que nós trabalhávamos, então a gente conseguia fazer algumas relações dentro da disciplina Arte. A professora de Arte era uma que sempre estava fazendo trabalho junto. E, muitas das vezes ela trazia uma ideia. Um último trabalho que nós fizemos, era, acho que ela estava falando da interferência da cultura popular de cada região e aí nós fomos colocando e contemplando isso dentro dos estados, das cidades, mapeando, trazendo estas pesquisas. Então, nós íamos fazendo dessa maneira. Na verdade, era pegar o conteúdo, dividir, mas dentro da sala de aula você tem aquele conteúdo e aí, você, lógico, conhece a clientela para ver aquele conteúdo, o que ele tem que a gente pode aproximar da realidade dele. Da realidade, mas não sair, sei lá, estamos falando de território, então vamos buscar os elementos do território e aí fazer a conexão com o macro, o micro, isso lógico, dependendo da série, você tem uma complexidade maior ou menor.

Pesquisador: Entendi. E aqui na prefeitura, o que você tem visto? Mesmo estando agora, como é que você vê? Qual que é a base dessa formação? Os professores estão dando aula lá agora, neste momento, como eles chegaram a isso? Como é que você vê?

Entrevistada: Mais ou menos, é já está mais ou menos definido e assim, a experiência que nós temos no Jd. dos Alpes é, tem uma professora que sempre

pega os quintos e os sextos, que ela prefere trabalhar mais este lado lúdico. Então, ela trabalha com essas turmas e o oitavo e nono fica para outro professor. Então, mais ou menos já tá definido o que vai ser o que cada um, qual é o grupo, o que vai trabalhar e mais ou menos o que vai ser feito. É, dentro da Geografia, e aí pensando nestes dois professores, os dois não estão participando de PEA e JEIF, mas eles estão sempre tentando abordar, por exemplo, o ano passado, nós trabalhamos muito essa questão da africanidade. Então, ela sempre foi pegando o que ela conseguia trabalhar para não ficar muito fora da proposta da escola né. Mas aí, de uma certa forma, já tem lá o livro didático.

Pesquisador: Então, o livro didático é uma ferramenta importante?

Entrevistada: É, dali você vê o que é apropriado e o que não é, assim, dentro da escola eu não tenho, não acompanho, não tenho condição de falar qual é exatamente o trabalho que é feito.

Pesquisador: Mas eles usam o livro didático?

Entrevistada: É, o Nelson eu vejo que ele sempre solicita pra gente muito material diferenciado. Ele produz e até teve um ano que nós trabalhamos conjunto que ele trazia muito material. Ele produzia o material e aí trazia em folha, vídeos, ele editava vídeos para trazer. Então, a minha percepção é de não ter muito apoio no livro. Mas, a da outra professora, até por eles serem menores, tudo mais, sim, e a minha prática quando eu estava com a Geografia também. Eu tinha o livro didático e dali eu ia selecionando algumas coisas e agregando outras, apontando material para poder suprir porque o livro não tem. Mas eu sempre procurei trabalhar no livro, principalmente cartografia. Você tem um mapa, ah, tá bom. Então, o texto de repente não é aquilo, então eu vou trabalhar com o mapa e o mapa eu tiro e vou produzir a minha aula em cima daquilo pra pegar, por que assim, é, eu acho que principalmente para os menores, a imagem, o próprio mapa facilita bastante o nosso trabalho e aí, não dá para você fazer reprodução e o livro ajuda bastante nesse sentido.

Pesquisador: Indo neste sentido, da questão da reforma, nós temos agora três ciclos.

Entrevistada: Sim.

Pesquisador: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. Como que você vê essa reforma, a constituição destes três ciclos?

Entrevistada: Eu achei bastante importante, principalmente com a proposta de cada um deles acaba tranquilizando um pouco. É, primeiro a fase de alfabetização, porque você, para as professoras, isso dá para perceber bastante, o ano que eu estava lá na coordenação que não era ciclo, aquela preocupação em alfabetizar no primeiro ano, e aquelas todas tabelinhas, se está alfabético com valor, se não está. Aquela preocupação em finalizar e se não me engano, tinha até umas metas, assim 75% e tal. E agora, eu vejo que o trabalho fica um pouco mais tranquilo porque, assim, tem lógico, a preocupação de alfabetizar, tem toda uma preocupação com o trabalho, mas não é aquela pressão que tem que ser, se fechar naquele um ano, e aí respeitar. Ontem, nós estávamos fazendo uma conversa com uma mãe neste sentido. Que cada criança tem o seu tempo. E esse processo, transformado agora em ciclo, fica muito mais claro e acho que mais tranquilo para os pais perceberem que este trabalho é feito com os professores, e dos professores com os alunos e respeitar o próprio aluno né. Porque ele está no ciclo de alfabetização. Então não é no primeiro ano que tem que alfabetizar. Não tem que vir da educação infantil já alfabetizado, já com algumas coisas, ele está no processo. Então, este processo parece que assim, está sendo mais incorporado e está ficando mais tranquilo, e eu acredito que quem está se beneficiando, não sei se esta é a ideia, é o aluno. Porque ele está no processo e o processo e o trabalho está sendo feito. O interdisciplinar, eu acho que a questão, tanto no quinto ano, quanto no sexto o professor, que é o professor de projeto é fabuloso. É fabuloso porque é, ainda nós tivemos duas experiências de professores nesse trabalho e eu gostaria de estar ali, por conta dessa integração né, que é o que eu falei de início. O Pedagogo, ele tem, ele parece que ele tem um objeto, ele tem um foco e o especialista tem um outro né. E aí, quando você integra os dois, e isso é uma fala das duas partes, tanto do professor especialista quanto do pedagogo que está ali, quanto eles estão aprendendo e aí quanto o aluno ganha com isso, com essa integração? E, eu acho que é um movimento que eu gostaria, não sei se é essa a proposta, mas que se estendesse,

que é o professor Pedagogo com o especialista, mas que a experiência também concentra os especialistas, porque aí sim, a gente vai ter um pouco mais essa interdisciplinaridade.

Pesquisador: Ah.

Entrevistada: Porque é o processo, porque aí esse ciclo da interdisciplinaridade ele acontece. Professor Pedagogo, ele está ali e o professor especialista, isso é bem claro, mas porque é uma coisa que está colocada. Professor Pedagogo está ali para integrar com o professor especialista, mas eu acredito que este movimento tem que ser dos especialistas com os especialistas.

Pesquisador: Isso não acontece?

Entrevistada: Acontece em alguns momentos. É, com alguns professores.

Pesquisador: Dá assim um exemplo.

Entrevistada: Bom, é que tem muita coisa e a gente acaba não acompanhando tudo. No final do ano passado, é, no final do ano passado é que foi passado os trabalhos que foram feitos. Mas, por exemplo, a Ester, o ano passado, não estava no projeto junto com a Silvia do interdisciplinar, que era só Português e Matemática e ela foi fazendo um trabalho junto com Português. Se eu não me engano, sobre a questão da africanidade. Teve um trabalho conjunto das duas, se eu não me engano, ela foi trazendo todos os elementos culturais e a professora de Português usou este material para fazer poema, se eu não me engano foi isso. Mas você consegue perceber mais este trabalho com a professora Pedagoga com, porque elas estão planejando junto e elas têm uma aula em conjunto.

Pesquisador: Entendi. E como você tem visto essa formação que os professores têm passado, desse chamado Ciclo Interdisciplinar?

Entrevistada: É, o ano passado eu participei. O ano passado e estou participando este ano também. O ano passado, dentro das disciplinas foi bem interessante porque você está em contato com o seu povo da Geografia e as discussões eram boas. Mas eu acho que também tem uma coisa assim, de você ter um afinamento dos participantes. É, até acredito que prá um segundo momento foi importante afinar

todos aqueles elementos que eram para ser discutidos, prá dentro da visão de área, ter clareza do papel social da criança e discutir esse papel, ser criança. Esse ano estão todos juntos né. As discussões estão complicadas.

Pesquisador: Por quê?

Entrevistada: É, primeiro é um grupo muito maior. No ano passado nós tínhamos vinte pessoas, quinze. Agora, nós estamos com cinquenta e seis na minha turma. O espaço físico não possibilita uma discussão.

Pesquisador: Você está dizendo o lugar onde está sendo a formação?

Entrevistada: Sim. Porque é um espaço pequeno para muita gente.

Pesquisador: É em algum CEU?

Entrevistada: Na sala da UAB. É um espaço que é pequeno, então, por exemplo, a organização da sala também não possibilita porque fica um círculo e três fileiras atrás. Então, você não consegue nem ouvir direito quem está falando. E para se manifestar direito, lá no fundo, fica complicada a discussão também. E aí o que é importante, sabe a diversidade.

Pesquisador: E os formadores?

Entrevistada: Os formadores?

Pesquisador: É, como você vê, o que você acha?

Entrevistada: Eles estão com um desafio grande, bem grande. Por tem questões diversas ali. Eu acho que o primeiro momento, o primeiro encontro foi de falar como a interdisciplinaridade estava acontecendo nas escolas e tiveram posicionamentos diversos e algumas falas que são mais polêmicas, mas que eu acho que são importantes, todo mundo falar o que está acontecendo. Uns defendem, outros não. Enfim, uma postura que é mais do que as pessoas fazem e qual é o meu movimento. Porque assim, precisa acontecer a interdisciplinaridade está. Então, a gente precisa de tempo, a gente precisa de espaço, a gente precisa, a gente precisa.

Pesquisador: Isso são os professores que falam?

Entrevistada: Os professores que falam, a fala de muitos deles. Ah, porque o coordenador acaba não coordenando não tem movimento, e eu fico pensando se não tem esse movimento, não tem que ser de quem está propondo, quem quer fazer esse movimento. Assim, se eu acho que a interdisciplinaridade é uma proposta legal, que isso vai ajudar, então, qual é o meu movimento que eu vou fazer para isso aconteça? E aí eu volto na minha experiência, que lá no estado, por exemplo, nós tínhamos HTPC específico para falar do trabalho que nós vamos desenvolver. Isso era uma prática minha, com a professora de Arte, com a professora de Biologia. Então, na hora do intervalo, a gente conversava, estávamos subindo as escadas para entrar em sala de aula, a gente trocava figurinha. Estou fazendo isso, estou fazendo aquilo. Ah, eu pensei em fazer tal coisa. Então, eu acredito muito que quando a gente tá acredita na proposta e quer fazer, você vai buscar caminhos e aí não tem um horário para fazer isso, a gente vai buscando horários. Eu acredito muito nisso. Mas tem outro lado também. Tem pessoas que defendem que assim, já que a gente acaba sempre dando um jeitinho, a gente vai buscando, mas que a escola também deveria oferecer, por outro lado, quando você está na gestão, você até propõe, mas se as pessoas não têm vontade de fazer, as coisas não acontecem.

Pesquisador: Você acha que tem um ato, uma ação propositiva dos professores?

Entrevistada: Sim. Eu acho que a peça chave dentro de uma escola é o professor. Se o professor, não que eu acho que ele tem que trabalhar como nós fazíamos, não tem horário, então vamos no intervalo, na hora que está subindo as escadas. Nós temos que brigar por um espaço para que isso aconteça, tem que brigar.

Pesquisador: Mas você acha que os professores têm razão em reclamar que eles não têm tempo, que eles não têm espaço para fazer essa discussão?

Entrevistada: Então, isso depende muito das escolas Robson. Porque tem, pode ser que tenham escolas que não tenham esse espaço, mas o horário de JEIF, por exemplo, e dentro, aqui na prefeitura a gente tá com tudo, com todas as ferramentas pra fazer um trabalho interdisciplinar, você tem o tempo de JEIF, ou a parte dos PEAs, pelo que a gente tem conversado. Ela tá numa direção de consolidar um pouco este programa, então assim, tem o PEA, é um momento para se discutir, pra

se conversar, pra se alinhar com a JEIF. A prefeitura tem esse tempo. É lógico que vai depender de qual é a orientação que os coordenadores vão dando para que isso aconteça. Mas tem também algumas escolas que estão propondo isso, mas que esse movimento não acontece. Eu estou fazendo, mas cada um dentro da sua sala.

Pesquisador: Então, você acha que é possível fazer essa interdisciplinaridade mesmo não tendo esse tempo que eles dizem?

Entrevistada: Eu acredito que sim. Não é a melhor forma, acredito que não é, e aí, eu acho que vai da experiência deste tempo todo e de grupos diferenciados que eu acabei trabalhando, que o tempo o professor acaba fazendo. Eu acho que não é o mais saudável, não é o mais correto né, mas que é possível é. É porque o professor também não percebe, você vai na sala dos professores, ele tá falando do aluno.

Pesquisador: Falando?

Entrevistada: É. Ele tá falando do trabalho, ou do aluno que fez tal coisa na sala dele. Eu hoje tenho um grupo de professores, de amigos, que mesmo fora da escola quando a gente se reúne, a gente fala do que? De aluno, da escola, do trabalho que você está fazendo. Aí, tem um colega nosso que até fala: Meu vocês saíram da escola! Então, essas coisas também se constroem nisso. Nestas conversas que você vai tendo. E, na última formação, até falamos da questão da interdisciplinaridade. Uma professora acabou comentando uma coisa que eu não tinha percebido, mas que eu achei que é bem pertinente. Porque assim, o primeiro movimento para a interdisciplinaridade acontecer é essa afinidade pessoal que o professor tem, da relação pessoal mesmo. Ah, eu tenho afinidade com tal fulano, com tal professor e você tá conversando do trabalho que você tá fazendo e as ideias vão surgindo e você vai trabalhando em conjunto. E, depois eu saí de lá pensando, que bom, é mais ou menos isso que aconteceu com o grupo que eu trabalhava. E não acredito que seja o mais correto, até porque afinal de contas, antes de pessoas dentro da escola, nós somos profissionais e eu acho que o caminho teria que ser por aí. Mas não acontece. As pessoas que estão aí comecei a fazer essa análise, tem profissionais que são excelentes profissionais e até lá no nosso grupo nós tínhamos,

mas que não acreditavam e que não faziam esse trabalho em conjunto com os outros professores.

Pesquisador: Mas por que você acha que isso acontece?

Entrevistada: Então, eu comecei a analisar que às vezes é uma questão pessoal mesmo. Então, nós tínhamos uma colega, excelente professora de Português, todo trabalho que ela desenvolvia, mas ela não conseguia fazer esse trabalho, dessa conversa. Porque nós estávamos sempre conversando do que tá fazendo. Ela não conseguia se encaixar. Depois, pensando agora, eu nunca questionei porque ela faz ou não faz, mas assim, tinha um excelente trabalho. Mas todas as vezes que nós estávamos conversando sobre um trabalho a ser desenvolvido, ela fazia. Por exemplo, um dos trabalhos que nós fizemos lá no estado, foi uma necessidade, foi a questão do lixo. Então, vamos ver o que cada um consegue trabalhar, dá para inserir e tal, dá para fazer esse trabalho conjunto. É um trabalho da escola, é uma necessidade da escola e quanto ao lixo a gente pode analisar em várias disciplinas, tem várias questões. Da saúde, da questão ambiental e aí vai. E ela fez o trabalho também. Ela, dentro da disciplina de Português, sem integrar, sem ter essa conversa, sem ter essa afinação conosco. Então, eu acho que às vezes eu fiquei pensando, acho que passa por essa questão da afinidade pessoal que não deveria bom, não sei se é da natureza humana mesmo. Porque as pessoas acabam ficando mais afins pelo pensamento. Mas a questão profissional, que tem que ser o carro chefe dentro da escola, ela ainda fica um pouco, fica de lado.

Pesquisador: Você acha que a interdisciplinaridade, ela contribui para você fazer a Geografia, pensar a Geografia?

Entrevistada: Eu não consigo ver a Geografia isolada de qualquer outra coisa.

Pesquisador: Mas você acha que a Geografia é privilegiada, ou você acha que qualquer disciplina seria capaz de ter esse tratamento interdisciplinar?

Entrevistada: Eu acho que todas. É que, não sei, eu só consigo pensar com a cabeça da Geografia.

Pesquisador: Sim, legal.

Entrevistada: Não dá para pensar de outra maneira, mas nós estamos fazendo o trabalho com as UBS e os CCAs e, mesmo eles não sendo profissionais da educação, eles pegaram e falaram bom, nós temos alguns temas, mas tudo tá dentro da saúde, então o que vocês trouxeram pra gente, aí nós falamos assim, um dos temas no ano passado foi a ditadura da moda. Não, mais a ditadura da moda dá prá gente fazer uma abordagem sobre a saúde. Então eu acredito que dentro da ciência também. Quando você vê a coisa da ditadura da moda, não dá prá ver só do viés da Arte, não dá. Tem a questão histórica, tem a Geografia, os espaços, onde elas aconteceram, as mudanças que foram acontecendo das pessoas. Eu não consigo ver uma coisa isolada. E dentro da Geografia, não dá prá pensar.

Pesquisador: É. E o que é que você pensa, considera que é possível você trabalhar de forma interdisciplinar e garantir os conceitos? Ou seja, desenvolver os conceitos que são próprios da Geografia com os alunos, você consegue fazer essa integração?

Entrevistada: Ah, sim. Eu acredito que sim.

Pesquisador: E você acha que a interdisciplinaridade, é necessário você reorganizar a escola para se trabalhar de forma interdisciplinar? Organizar seja o tempo, seja o espaço escolar, você acha que isso é necessário, ou da maneira como a escola está organizada dá para fazer a interdisciplinaridade?

Entrevistada: É possível. É possível com certeza. Bom, o Jd. dos Alpes tem, eu acho que tem uma característica diferente, assim que privilegia, mais isso, acho que são as salas ambientes.

Pesquisador: Ah, legal.

Entrevistada: Eu acho que facilita bastante.

Pesquisador: A interdisciplinaridade?

Entrevistada: Eu acho que facilita bastante a aula de Geografia primeiro.

Pesquisador: É, por quê?

Entrevistada: Ah, porque primeiro eu acho que a questão cartográfica. Na minha aula, quando eu estava na sala, os mapas estavam dispostos porque eu acho que pro aluno poder ir se localizando. É essa coisa da visualização que não é pegar o mapa, vamos pintar e vamos fazer. Isso é no dia a dia. E era muito gostoso porque, é lógico, entre uma atividade e outra eles levantavam, iam olhar, daqui a pouco vem com uma dúvida. Na hora da saída, olham o mapa e vem com uma pergunta. E isso é partindo deles, da curiosidade deles. E você vai trabalhando. Então, acho que essa questão da cartografia é um aprendizado que ele acaba acontecendo mais naturalmente. E, a localização que eles vão memorizando mesmo. Não é aquela coisa como nós tínhamos de vamos pintar o mapa e daqui a pouco não lembra mais nada. E isso já fica no tempo deles, na consciência deles porque eles estão visualizando isso o tempo todo. Então eu sempre deixava o mapa mundi, se eu estava trabalhando o Brasil, o mapa do Brasil, mais o mapa da América e eles iam fazendo as associações que eles achavam pertinente e quando eles tinham dúvidas, eles perguntavam. Então, eu acho que é uma coisa que a gente como professor não está lá na cabecinha deles pra saber quais são as dúvidas. A gente programa uma aula, mas a gente não sabe o que pode vir e nem sempre eles fazem, até a noção de qual que é a dúvida deles, eles não sabem. Mas se a gente não deixar maior, mais ampliado, deixar este repertório mais ampliado, eles também têm essa condição de ver o que eles não sabem ou uma coisa que eles nunca tinham pensado em ver, em ter essa dúvida e estar perguntando. Mas, voltando a questão, dos espaços da sala de aula, da escola, eu acho que é possível.

Pesquisador: Então, você percebe que essa reforma, ela tem repercutido na organização do espaço da escola? Ou seja, é possível que você diga assim, nós temos mudanças no espaço da escola ou na organização do tempo que seja uma consequência dessa reorganização curricular? Você consegue visualizar isso?

Entrevistada: Aqui?

Pesquisador: Ou seja, se eu voltasse aqui em 2012 e olhasse essa escola em 2012 para 2016. Eu poderia dizer assim, não, essa aqui tem os três ciclos e essa têm os dois ciclos?

Entrevistada: Não.

Pesquisador: Não seria perceptível?

Entrevistada: Não. Eu acho que dá para perceber, é como aconteceu no final do ano passado e isso nós não abrimos para a comunidade, mas agora é uma coisa para a gente pensar. Quando os professores apresentaram o que foi trabalhado em sala de aula, e eu fiquei bastante frustrada, porque assim, enquanto lá como assistente de direção, tudo isso aconteceu na escola e eu não percebi. Algumas coisas você consegue perceber, mas foi muita coisa produzida entre os professores. Eu falei meu Deus do céu, que incompetente quanto equipe gestora, porque eu não consegui perceber muitas coisas. Então, se a gente que está mais próximo, que está dando este suporte para que as coisas aconteçam não deu para perceber, quem está de fora também não consegue.

Pesquisador: E, você acha que os pais, emendando a pergunta, você acha que os pais, eles percebem essas mudanças que tem hoje na escola? Eles comentam as mudanças na reforma?

Entrevistada: Da reforma? Não.

Pesquisador: Você acha que eles não têm nem na questão da reprovação?

Entrevistada: Então, isso que eu ia falar, eu acho que a questão da reprovação sim.

Pesquisador: Está claro?

Entrevistada: Sim, isso tá claro. Eu acho que prá eles até, porque, não sei se é uma falha nossa também. O aluno entra no primeiro ano, ele não tá no Ciclo Interdisciplinar, ele está no primeiro ano, ele está no sexto ano, ele não está no ciclo. Então, eu acho que isso acaba, porque muitos dos pais ainda fala, meu filho está no ginásio. Eles ainda têm na memória aquele mais antigo ainda, que não é nem o Ensino Fundamental, nem Ensino Médio. É o ginásio que nem faz parte dessa fase, desse período nosso. Então, essas coisas para eles, e a gente atende bastante os pais, a gente tem o encontro de pais, o conselho também e eu não consigo perceber essa diferença que a professora trouxe.

Pesquisador: Agora, o que você entende que precisaria, que seria a chave para que a interdisciplinaridade de fato pegasse na escola? O que você acha que está faltando?

Entrevistada: O professor acreditar.

Pesquisador: Que é possível?

Entrevistada: E acreditar que é importante esse aluno ter esse conhecimento integral e não fracionado.

Pesquisador: E as crianças? Como é que as crianças têm agido na escola, como elas se referem a escola? Você percebe que há mudança nas crianças diante dessa reforma?

Entrevistada: Diante da reforma?

Pesquisador: É, e de tudo que ela trouxe de consequência, qualquer que seja.

Entrevistada: Eu acho que o que ficou mais prá comunidade e prá eles foram essa questão da retenção mesmo. É, bom, lição de casa é uma coisa que sempre ia e voltava, que é uma das questões, acabou não repercutindo, não fez muita diferença porque já é uma prática. Mas eu não consigo ver nenhuma mudança com relação aos alunos.

Pesquisador: Por conta disso?

Entrevistada: Por conta disso.

Pesquisador: E a minha última questão, e eu queria que você ficasse bem tranquila para responder. Qual é o seu entendimento de interdisciplinaridade? Se você fosse definir interdisciplinaridade, o que seria para você?

Entrevistada: Então, eu tinha uma, um conceito e nós trabalhamos muito tempo dentro desse conceito e o ano passado começou a dar um nó, porque nós fomos estudando e lendo alguns autores falando da interdisciplinaridade né, a transdisciplinaridade aí deu um nó só. Você fala meu Deus, então, eu sempre pensei que fosse e aí também estes dias, também conversando com a Diana, de

muita coisa que ela tem lido, eu falei meu Deus do céu, então o que é? Não tem nada fechado ainda. E prá mim, eu sempre trabalhei essa questão interdisciplinar seria eu trabalhar com a Geografia, então, tem lá o conceito lixo, por exemplo, a gente sempre trabalhou dessa maneira. Tem a questão do lixo, que dava para eu associar todo o meu conteúdo que estava programada de início do ano, mas que era um problema eminente dentro da escola. E nós pensamos dentro do coletivo, esse seria o nosso eixo. E o que nós poderíamos trabalhar dentro desse problema, dentro da Geografia. Eu levei para os alunos o que seria o lixo, a produção, porque seria essa produção, e nós fomos trabalhar a questão da produção. Até os empregos que surgiram por conta da quantidade, do volume de lixo que foi, que não era só questão da escola. E a gente foi ampliando para outros lugares então, prá mim, era você pegar isso daí esse assunto, mas com vários olhares sobre ele, prá eles perceberem que o lixo não é um problema da ciência, porque o lixo é um problema de saúde e acabou. Ele tinha que olhar que dentro da Geografia, do ensino da Geografia tinha questões sobre o lixo né. E que essa superprodução é que desencadeava o lixo, ia trazer problema de saúde. Então, quer dizer, as duas disciplinas estavam ligadas. Então era esse o meu entendimento e era esse o nosso trabalho.

Pesquisador: E agora não é mais?

Entrevistada: Rs. Que agora já não sei qual que era, se isso era interdisciplinaridade, se era transdisciplinaridade, o que era. Mas esse era o nosso trabalho e essa era a nossa ideia de que o assunto, os alunos percebessem que lixo não é um assunto pra se estudar só em Ciências né. Que ele está aí, ele é nosso. E, portanto, todas as disciplinas têm que ter um olhar sobre ele. Porque é um assunto que tem que ser abordado. Porque o lixo não é Ciência, o lixo é o mundo. E o mundo é todas as disciplinas. E era muito engraçado no começo, porque os alunos falavam assim: Professora você não é a professora de Ciências e de outras coisas também? Não, mas porque que a senhora está falando isso? A senhora é professora de História também? Não né. Mas aí você é que vai ter que dar esses vários olhares. Então, esse assunto é só ciências que vai trabalhar? Então, qual é o olhar da Geografia sobre o lixo? Então você faz todo o trabalho. Mas, prá te conceituar hoje, eu não tenho condição, eu já estou no nó só.

Pesquisador: Bom, tá joia. Obrigado pela entrevista.

Entrevistada: Espero ter ajudado.

Pesquisador: Ajudou muito.

Apêndice D – Entrevista Professora Silvia

Pesquisador: Bom dia, hoje é dia 02 de Dezembro de 2016. Estou na EMEF Jd. dos Alpes e vou iniciar a entrevista com a professora Silvia. Gostaria Silvia, que você dissesse primeiro o seu nome completo, quantos anos você tem de magistério e quanto tempo você trabalha aqui nesta escola especificamente?

Entrevistada: Então, meu nome é Silvia, eu me formei na Pedagogia em 2000 e eu tenho, aqui nesta escola especificamente 13 anos, e na rede 15, porque eu tive um cargo de adjunto antes. Então eu entrei em 2002, vou completar 15 anos de Prefeitura.

Pesquisador: Você entrou em 2002? O ano que eu entrei também.

Entrevistada: Ah é? Eu entrei em Setembro de 2002.

Pesquisador: Eu entrei em Julho de 2002, eu estou achando que nós fizemos o mesmo concurso.

Entrevistada: Eu fiz como adjunto e titular, na época eu entrei como adjunto em 2002 e 2003 como titular. Fiquei um tempo com os dois cargos e depois exonerei adjunto e fiquei com os cargos e depois exonerei adjunto e fiquei só com o de titular.

Pesquisador: E você é professora de Educação Infantil e de Fundamental?

Entrevistada: É. Fundamental I, mais especificamente na área de alfabetização.

Pesquisador: E você só trabalhou nesta escola?

Entrevistada: Trabalhei quando ingressei, no Parque das Flores, com uma vaga precária como adjunto. No ano seguinte, em 2003, eu fui para o Luiz David Sobrinho fiquei com cargo de adjunto lá. Quando ingressei titular, em setembro de 2003, eu ingressei novamente vaga precária no Parque das Flores, trabalhei com EJA, e aí em 2004, eu vim para cá já com a vaga definitiva e aí eu não saí mais. Então, especificamente na rede, são estas três escolas: Parque das Flores, Jardim Campestre aqui no Jardim dos Alpes.

Pesquisador: E o que lhe trouxe para cá, para o Jardim dos Alpes?

Entrevistada: Olha, porque era perto da minha casa. Eu não tive muitas referências não. Foi mais assim, eu vou o que é mais perto, que eu não precise pegar tantas conduções, que na época eu não tinha carro, não dirigia. E foi isso. Daí eu fui ficando. Aí você vai ficando meio acomodado onde você está, com as parcerias que você vai tendo, e por ser perto mesmo. E a escola sempre foi muito agradável. Então, a gente vai ficando.

Pesquisador: E hoje, você tem dois cargos?

Entrevistada: Um só.

Pesquisador: Você tem um cargo aqui?

Entrevistada: Só, só o de titular de Fundamental I. E faço os projetos da regência compartilhada com o sexto ano.

Pesquisador: Ah, legal. Silvia, como você tem visto esta reforma que aconteceu na Prefeitura, desta reorganização? Agora nós temos três ciclos, que foram instituídos a partir do ano de 2003, mas efetivado mesmo a partir de 2014. Como você tem visto, o que você acha a este respeito?

Entrevistada: Eu acho que foi uma organização mesmo. É, no sentido da alfabetização eu achei importante ter essa idade certa para alfabetizar. Essa reprovação no terceiro ano do Ciclo de Alfabetização eu acho fundamental. Porque para passar para um ciclo, é para o interdisciplinar, eu penso que o aluno tem que ter essa estrutura alfabética consolidada minimamente. Então, eu acho que o ganho maior foi nesse Ciclo de Alfabetização, com essa reprovação no terceiro ano, e o interdisciplinar, eu não sei. Acho que a gente tem muita formação no começo do ciclo mesmo. Com essa organização eu acho que teve um olhar para os demais professores especialistas. Pelo menos se tentou fazer algo que eles pudessem falar, que foram aqueles cursos da interdisciplinaridade. E isso ficou em evidência na escola. Então eu acho que começou a ganhar um certo rumo, das pessoas começarem a pensar depois da alfabetização o que acontece. Então, eu acho que foi um ganho essa organização. É, eu penso isso. E a regência está dentro. Quando

ingressei na regência, eu comecei a regência aqui no Jd. dos Alpes, então eu já estou a três anos com a regência, 2014, 2015 e 2016.

Pesquisador: E como é que ela acontece?

Entrevistada: Então.

Pesquisador: Explica para mim, desde o começo.

Entrevistada: Um roteiro né?

Pesquisador: É, desde que ela foi instituída aqui. Como é que vocês começaram a conversar e por que você acabou indo para essa Docência Compartilhada?

Entrevistada: É, eu queria aumentar a minha carga horária mesmo. Como eu estava só com esse cargo e aí a gente viu na portaria, antes de se iniciar em 2013, acho que saiu em 2013 essa possibilidade de aumentar a carga horária e aí eu me coloquei a disposição. Mas a gente não sabia o que seria. Em 2014, o primeiro sexto ano foi o que era o antigo PIC. Então aqui nós tínhamos o quinto ano PIC que foi para o sexto. Então nós tínhamos um sexto só e a carga horária da regência era somente neste sexto e era um sexto ano muito complicado em questão de disciplina, em questão de conteúdo mesmo. Eles tinham bastante defasagem, enfim, este ano a gente não fez projetos como os outros dois anos. A gente tentou mais é que estes alunos tivessem uma postura de estudante, porque eles não sabiam se comportar dentro da sala de aula, não tinham respeito. Enfim, e a gente começou. A escola inteira se debruçou, porque como era muito complicado, os professores não estavam conseguindo dar aula. A escola inteira se debruçou em tentar sanar esta dificuldade.

Pesquisador: Neste sexto ano?

Entrevistada: Neste sexto ano. Específico deste ano. Então a regência compartilhada foi neste ano assim, não feita como está no documento. Não foi pensada da maneira que nós pensamos posteriormente. Entendeu? Porque realmente a gente tinha que sanar a situação do momento que era os professores

conseguirem dar aula. Neste ano específico, eu fiquei com Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Arte.

Pesquisador: Então, você enquanto professora do projeto, da Docência Compartilhada, passou então a compartilhar com estas disciplinas que você mencionou?

Entrevistada: Isso, com essas disciplinas. Mas eu acabava não compartilhando como é hoje, que daqui a pouco eu explico como que a gente faz. Eu ficava mais na sala tentando conter os alunos e dando um atendimento especial para aquelas crianças que não sabiam nem ler, nem escrever. Então a regência neste momento, ela se desvirtuou um pouco, por conta da situação. Eu acabei sendo uma professora de apoio. Então, não deu para sentir a regência compartilhada neste ano. No ano seguinte a gente tentou. Como eram sextos anos regulares, normais, assim no sentido que não tinham defasagens. Eram três anos, três sextos. Então a gente dividiu a carga horária das 12 horas aulas. A gente dividiu nos três sextos, quatro em cada. E aí eu ficava duas horas aula em Língua Portuguesa e duas em Matemática. E a gente conseguiu elaborar. Então, como ficou só Português e Matemática, nós, era a professora Elaine, a professora Sueli e eu. Então a gente fazia JEIF, a gente conseguia sentar, conversar, elaborar melhor e saíram os projetos que nós aplicamos o ano passado e repetimos este ano.

Pesquisador: Como que ocorreu a atribuição? Quantas aulas você compartilha em cada disciplina?

Entrevistada: Então, cada ano foi específico. No 6º A, em 2013 foram 12 horas aula. Eram 05 em Matemática, eram todas em Matemática, 01 de Português, 04 de Ciências e 02 de Artes. O ano passado eram 02 de Português e 02 de Matemática em cada 6º, como eram três para completar, 12 horas. E esse ano, são 02 em Matemática, não, 02 em Português, 01 em Matemática, 01 em Geografia, nos três 6ºs dividido. Então no total tem que dar 12 aulas.

Pesquisador: Interessante. E isso você faz no horário diverso da sua regência normal?

Entrevistada: Tem que ser no horário oposto.

Pesquisador: No horário oposto da sua, do seu cargo específico?

Entrevistada: Aqui é possível porque eu trabalho de manhã e à tarde eu estou disponível para o sexto ano. Se o sexto ano fosse de manhã eu não conseguiria fazer, tem que ser no horário oposto.

Pesquisador: Ah, legal. E como é que surgiram, você tem a compreensão de que estes projetos que você tem feito na Docência Compartilhada, eles têm, um caráter interdisciplinar?

Entrevistada: Olha, é assim. Eu vejo a interdisciplinaridade porque estou em todas as aulas e basicamente eu sou o alicerce desse projeto.

Pesquisador: Uma referência?

Entrevistada: Eu sou a referência para os alunos e para os professores também. Então, eu vejo acontecer. O que eu não vejo muito, são os professores vendo essa interdisciplinaridade. Então acho que é um ponto que tem que ter um olhar, uma avaliação.

Pesquisador: O que você acha que é, onde está a dificuldade?

Entrevistada: Eu acho que no tempo.

Pesquisador: No tempo?

Entrevistada: No tempo das pessoas, no tempo da escola, no tempo de cada turma. E as reuniões eu acho que faltam reuniões e conversas e formação específica para que isso aconteça. É, eu acho que mais essa questão do tempo mesmo. Por exemplo, a Ester que é a de Geografia este ano, eu quis por Geografia.

Pesquisador: Ah, legal.

Entrevistada: É.

Pesquisador: Por que você quis pôr Geografia?

Entrevistada: Porque eu sempre gostei de Geografia e acho que a Geografia assim, se encaixa. Pode se encaixar em qualquer projeto. Diferente, eu penso, da Matemática. Então, a Diana já queria que sempre tivesse a Matemática. E é um sacrifício você conseguir encaixar a Matemática nos projetos. É, porque aqui é assim, a gente tem um tema.

Pesquisador: E como é que surgiu esse tema?

Entrevistada: O primeiro tema, porque o ano passado e este ano nós repetimos os projetos.

Pesquisador: Certo.

Entrevistada: Foi lógica e poesia, porque nós não nos conhecíamos e a gente queria um tema gostoso, que tivesse uma harmonia e, a professora Elaine, conhecia um professor do Luiz David, de Matemática, que elaborou um livro de, é, todo o conteúdo de Matemática em forma de poesia. Como era Matemática e Português, casamos as duas disciplinas e trabalhamos, é, poesia. Chamamos este professor, ele autografou alguns livros para as crianças, nós fizemos um sarau.

Pesquisador: Bacana.

Entrevistada: As crianças elaboraram um livro de poesia, leram as poesias delas para o professor. Então, daí surgiu desta questão de nós nos conhecermos, que a gente nunca tinha trabalhado junto. Depois, é, um tema que ficou muito em evidência foi a África. E aí a gente resolveu que deveríamos abordar por conta da lei, por conta de que é um tema que é necessário. Os nossos estudos mesmo em PEA, em JEIF, a gente achou necessário que a escola contemplasse. Então nós fizemos o projeto sobre a África. Que tanto o nome veio das crianças. É, belezas e riquezas, não, África, belezas e riquezas. Porque a gente quis trazer a África com outro olhar, uma África com olhar do que contribuiu para a formação do povo brasileiro, de que lá tem muitas coisas boas, bonitas, histórias, reis. Enfim, para que eles não ficassem só com a África da pobreza, da miséria. E o outro tema que nós achamos que era pertinente, a questão do consumo, do consumismo, da sustentabilidade e aí a gente começou a trabalhar com isso também. Mas todos temas que a gente achou que era necessário no momento estar abordando.

Pesquisador: Eu queria voltar na pergunta da Geografia. Você fez uma menção de que a Geografia, eu acho que ela consegue contemplar, ela está em tudo. Enfim, por que você acha isso?

Entrevistada: Talvez porque eu tenha mais facilidade com a Geografia. Por exemplo, quando a gente resolveu repetir os projetos, a Ester não estava o ano passado, e com ela a gente falou, olha, o projeto de poesia encaixa super bem, você pode trabalhar Geografia dentro da poesia, de várias formas. A gente trabalhou com música e com o próprio poema. Enfim, dentro do que ela estava trabalhando mesmo. Até para ela conhecer um pouquinho mais. África, a Geografia está em tudo neste tema. A gente pode abordar de todas as maneiras, politicamente, fisicamente e sustentabilidade também. A questão do planeta, a questão ambiental. Então, eu acho que a gente consegue, talvez pela minha facilidade, por eu gostar um pouco de Geografia, eu acho que a gente consegue encaixar. Como eu sou a pessoa, meio que articulo, a gente faz um rascunho do projeto e eu sou aquela que vai elaborar e colocar o que cada disciplina tem a contribuir, entendeu?

Pesquisador: E como é que é essa conversa com os professores?

Entrevistada: É durante a aula mesmo.

Pesquisador: É durante a aula?

Entrevistada: É. E assim, a gente tem um pontapé inicial do projeto. Sabemos o que a gente quer trabalhar e dá um pontapé inicial e durante as aulas a vamos vendo o que pode acrescentar. Vai tendo ideias novas e eu vou fazendo essas anotações e vou fazendo um cronograma, porque tudo, infelizmente por conta do tempo, é com um cronograma que a gente trabalha. É por semana. Então essa semana a gente vai trabalhar esse, esse item. Na próxima semana, tal item até terminar o bimestre. Neste ano, a gente colocou as Olimpíadas. Então foram quatro projetos, um por bimestre. Então ficou um espacinho de tempo um pouco mais reduzido. O ano passado foram só três. A gente deu um pouco mais de ênfase para a sustentabilidade, até porque os alunos fizeram um jogo de tabuleiro para estar aplicando com as crianças menores, para estar falando deste tema com os primeiros anos que estavam a tarde junto com os sextos. Então a gente fez essa integração.

Pesquisador: E como é que você tem visto este projeto? Você acha que os alunos têm uma boa receptividade? Os colegas, os próprios colegas que você desenvolve o trabalho, os colegas professores, eles têm uma boa receptividade em relação a isso?

Entrevistada: Eu acho que para trabalhar com a regência, primeiro você tem que ter um respeito muito grande. Eu, professora do Fundamental I, eu vou entrar na aula do outro professor. Então, é necessário ter esse respeito, essa calma. Hoje eu já tenho amizade com eles e a parceria é grande. Mas o professor, ele que estar a fim de fazer projeto. Ele não pode ser forçado, eu acho. Porque se não, não dá certo. Este ano específico tem o professor, professor de Matemática. Ele não tem esse perfil de projeto, e então, não é a mesma coisa do ano passado com a Elaine. Então não tem essa parceria tão ligada. Mas as coisas acontecem. Ele é uma pessoa muito educada, muito receptiva, domina o conteúdo dele, só que não tem tanta troca que é necessária na regência. Então assim, o professor tem que querer fazer projeto, porque se não fica um só lá dando aula e não é o objetivo. O objetivo é essa troca. A metodologia que eu tenho um pouco mais, talvez, de domínio, assim, de fazer vários tipos de dinâmica na sala, que as vezes o especialista, pelo tempo, pela formação, não tem tanta visão. Então, eu consigo colocar essa metodologia junto com o conhecimento específico do professor e aí a aula surge ali. E é isso que me encanta na regência. É essa junção mesmo. Um ajuda o outro.

Pesquisador: E você conseguiria me contar um pouco da dinâmica da aula? O dia a da sua Docência Compartilhada? Como é que vocês organizam o espaço, as falas, vocês dividem?

Entrevistada: A gente dividi. É, mas é tão natural hoje. Não é assim um script né. Então, geralmente, tem algumas aulas em específico que eu é que sou a regente com maior tempo, vamos dizer assim. É, por exemplo, quando se refere a vídeos, a gente trabalha muito com vídeos, com intervenção. A gente para, faz debate daquilo que viu. Eu faço essa manobra ali na sala, paro, converso. E o professor está junto. Ele interfere se ele achar pertinente. Então sempre está tendo essa interferência. Não é assim, hoje eu dou aula e amanhã é você. Nós estamos sempre juntos, ao mesmo tempo. E é tão natural que as coisas acontecem na sala de aula que não precisa dizer você diz isso e eu vou falar isso. Então as coisas vão acontecendo e o

professor especialista, ele entra sempre mesmo com a matéria dele, o que ele tem de conhecimento específico sobre aquilo que a gente está trabalhando no momento. Por exemplo, a gente estava trabalhando um vídeo em Geografia que é um documentário sobre a África e, naquele momento apareceu o limite natural dos países africanos. Nós paramos, e a Ester entrou com a explicação do que é um limite natural. Mostrou, deu outros exemplos. Então ela teve um conhecimento ali na aula que talvez eu não tivesse pra tá tratando naquele momento, entendeu? E é assim que vai acontecendo. O tempo todo.

Pesquisador: Bacana, interessante. E os alunos? Eu perguntei e você não respondeu.

Entrevistada: Os alunos, então, eles gostam demais de projeto. A gente sente isso. Que é uma aula diferenciada na maioria das vezes. Tem momento que é um pouco mais, é, expositivo e talvez de se concentrar para fazer uma atividade escrita, de produção. Aí, fica um pouco igual as outras aulas. Mas, na maioria das vezes, a gente tenta ter esse dinamismo. E eles gostam muito. Tanto quando eu falto, eles ficam perguntando. E o projeto, não vai ter projeto? E geralmente, quando eu não estou, a gente não faz o projeto. Elas não fazem sozinhas o projeto. Então eles gostam. Eu acho que eles participam ativamente. É, tem umas questões de sexto ano que eles são um pouco preguiçosos, às vezes, pra fazer uma pesquisa, porque a gente tenta se debruçar, assim, na questão da oralidade, da questão deles saberem apresentar um trabalho e fazer essa pesquisa. Porque a gente achou que o sexto ano tem que ser uma base pra que eles tenham alguns elementos para o TCA por exemplo. Então, a gente fala, é o primeiro ano do Ciclo II, que é quando você dá os elementos para ele avançar. Então eu acho que a gente conseguiu. Assim, com Geografia, porque a Ester gosta de trabalhar bastante com seminário, então a gente também tem essa questão de colocar o que o professor acha importante ali. Eu não trabalhava tanto com seminário o ano passado. Como a Ester tem, adota essa postura, então a gente colocou dentro dos projetos. E foi muito bom, porque a gente ensinou postura de apresentação, eles aprenderam a fazer cartazes em Língua Portuguesa e aplicou a questão de como elaborar um cartaz em Geografia e apresentou. Mas, isso tudo eu consigo te contar porque eu estava nas duas aulas.

Eu fiz o link. Olha gente, vocês já aprenderam como faz um cartaz, então, agora vocês vão aplicar o que aprendeu em Português e com a disciplina de Geografia. Então eles gostam, porque eles relacionam também, sabe. E naturalmente porque as coisas vão acontecendo na escola. Outras disciplinas acabam, não estão dentro da regência e acabam contribuindo. Então, na questão da África, eles sabiam muitas coisas porque já tinham trabalhado em História. Só que não é uma coisa sistematizada entende? Se a gente sentasse todo mundo junto e falasse tal período estaria trabalhando África na regência e, o que os outros professores poderiam contribuir, acho que seria mais interdisciplinar ainda.

Pesquisador: Entendi. Bacana. É, voltando a questão da reforma, você percebe que a escola modificou? Há uma concretude que a escola é diferente desde que essa reforma foi institucionalizada na rede? Você conseguiria dizer assim, não, ela está diferente realmente. Há coisas que dá para a gente comprovar que essas mudanças tenham ocorrido?

Entrevistada: Na escola como um todo acho que não. Assim, continua na mesma questão, aula com horário, com a sala. O que a gente vê como um pouco diferente são os TCAs. Mas acho que é a dinâmica que a escola coloca. Que tem um professor que faz este atendimento ao aluno, que faz toda essa ajuda, a estruturar o trabalho do grupo. E depois tem essas apresentações do TCA, pra que os sétimos anos, os oitavos acompanhem. Para que eles tenham repertório para quando eles forem fazer. É uma coisa que mudou na escola, este trabalho de conclusão. E, na questão da alfabetização, que é onde eu estou mais inserida, eu acho que a questão do PNAIC, de estipular uma idade certa para se alfabetizar. Eu acho que deu uma melhoria, assim, vamos dizer. Porque, em cada ano que você tem que introduzir, aprofundar e consolidar certos conhecimentos, e ficou claro até onde a gente tem que consolidar. E eu acho que os alunos estão com mais qualidade indo para o Ciclo Interdisciplinar, para o quarto ano com mais qualidade. Pelo menos para a nossa escola.

Pesquisador: Você tem essa percepção?

Entrevistada: Eu tenho essa percepção. Que não só foi alfabetizar. O aluno já sabe escrever a palavra, que bom, que ótimo. Não. Os nossos alunos do terceiro ano, até

porque eu estou com os terceiros, eles produzem texto. Com pontuação, com paragrafação. Então, eles estão indo para o quarto ano sabendo ler, interpretar e produzir de uma forma até que bem qualificada. Então, essas coisas que eu percebi. Mas, assim, da estrutura mesmo, tempo, espaço, acho que não mudou muito.

Pesquisador: Bom. E na sua percepção, a escola como um todo, todos os demais colegas, como eles receberam a reforma?

Entrevistada: Olha, aqui no Jd. Dos Alpes, a gente não tem muito problema de não querer fazer. Ah, nem quero ler este documento, não quero nem ver isso. Eu acho que as pessoas, até porque a gestão ela é muito pedagógica e as nossas coordenadoras também, elas têm um foco muito crítico e político. Então a gente lê demais, a gente estuda demais. Então, é natural as pessoas irem aderindo, pelo menos conversando sobre. O ano passado, quase todos os professores fizeram o curso da interdisciplinaridade. Então, era algo que se falava muito na escola no ano passado. Então, eu acho que este ano já nem tanto, mas no ano passado foi um grande movimento sim. Pelo menos sendo falado, sendo lido, sendo discutido de alguma forma. Mas a nossa JEIF, o nosso PEA é muito pautado nestas questões porque a rede também pede, porque a SME está trazendo. Se a gente concorda ou não, aí é discutido, mas a gente tem esse costume.

Pesquisador: E você, participou dessa, de alguma formação interdisciplinar?

Entrevistada: Participei.

Pesquisador: E o que você achou disso, dessa formação?

Entrevistada: Particularmente eu gostei muito da formadora. Eu achei ela muito organizada, mas não era muito diferente do que a gente já sabia. Até porque o PNAIC, eu acho que ele dá muita base, também, até para as questões interdisciplinares. Então, assim, foi um curso que eu gostei, eu queria ir para o encontro que a gente discutia bastante coisa. Eu falava muito da regência porque não é em toda escola que tem a regência compartilhada que deu certo, que as pessoas se propuseram a fazer. Então, mas assim, de conteúdo mesmo, já eram

coisas que a gente aqui no Jd. dos Alpes já tinha como prática, até pelo menos no Fundamental I sim.

Pesquisador: Como que você percebe, se é que você percebe, e a comunidade, ela tem clareza dessa reforma? Se há algum indício que a comunidade tenha percebido que a escola tem passado por uma reforma?

Entrevistada: Eu acho que eles perceberam na questão da reprovação, dos boletins, que é o que vai mais para o pai, a questão de nota. Do quarto ano para o nono é a questão de número, não só conceito.

Pesquisador: Vocês discutem isso com os Pais?

Entrevistada: Como eu estou com o terceiro ano, a gente faz discussões que sempre fizemos, porque ainda é conceito, ainda é alfabetização. Então eu não sei te dizer se tem.

Pesquisador: Mas essa coisa da reprovação você acha que ficou evidente para a população?

Entrevistada: Ficou, ficou sim.

Pesquisador: É perceptível?

Entrevistada: É, tanto para a comunidade, para os pais, quanto para nós, eu acho.

Pesquisador: E os professores, você acha que eles gostaram disso?

Entrevistada: Eu acho que sim. Porque te dá, porque a gente também aqui encara de uma forma diferente. Reprovação não é um castigo. Então a gente pensa assim, poxa, um aluno que ainda não está alfabetizado, eu por exemplo, eu tenho um terceiro ano e vou reprovar tendo o histórico desse aluno. Que ele faltou demais, ele não está no mesmo nível que os outros alunos, no sentido de saber ler, interpretar e produzir minimamente um texto. Então, como é que ele vai para um ciclo posterior sem esses requisitos? Então, eu acho que na maioria, a gente gostou. Dá uma parada ali. Eu acho que as coisas não vão sendo empurradas de qualquer maneira.

Pesquisador: Eu tenho só mais duas questões. A primeira é, responda com muita tranquilidade, não é pergunta pegadinha. É assim, se você fosse definir, o que é interdisciplinaridade para você?

Entrevistada: Pra mim?

Pesquisador: É.

Entrevistada: É o que a gente faz. Eu acho que é um tema gerador, eu acho que é o mais palpável dos conceitos. É um tema gerador em que as pessoas, com as suas diferentes visões e as suas formações podem ir ao encontro para ampliar aquele tema. Ter vários olhares, eu acho que isso amplia.

Pesquisador: Você acha que a interdisciplinaridade, ela faz com que a disciplina em si, ela perca a sua relevância?

Entrevistada: Não. Eu acho que não. Daí comprova. Porque se consegue perceber que uma disciplina está dentro da outra e vice-versa, e a importância de se juntar os vários olhares, as várias formações. Porque ninguém consegue ser completo. Então um precisa do outro. Acho que é por isso.

Pesquisador: E a última pergunta, é o que você está vendo de perspectiva para a próxima gestão, se estes projetos vão continuar?

Entrevistada: Eu sinceramente acho que não. Eu não vejo perspectiva. Tanto que eu trabalhei no Estado sete anos, eu acho que é uma política do Estado que vem por aí. De relacionar PDE à nota da escola e provas externas que vão ter outro olhar, não de formar uma política pública, não ter essa análise de qualidade. De desvalorização do professor.

Pesquisador: É essa perspectiva?

Entrevistada: É. A minha perspectiva de não escuta do professor, diferente dessa gestão que eu acho que tirou o professor da sala de aula para escutá-lo, da forma que conseguiu, mas a gente vê um movimento. A gestão do PSDB eu não acredito não que vá ter formação. Eu acho que as formações, elas param. Pelo menos não

tantas formações como a gente está tendo. Por vivência mesmo, por já ter vivido sete anos de PSDB no Estado. Eu acho que não são boas.

Pesquisador: E como é que você está sentindo a escola, os colegas de maneira geral?

Entrevistada: Na maioria, pensa a mesma coisa. Nós estamos muito preocupados. Eu penso que a autonomia, a desvalorização, eu acho que ela cria um mecanismo das pessoas pararem um pouco de trabalhar e pensar em qualidade. E aí eu penso que no decorrer de um tempo, talvez quatro anos não, mas eu também não sei o que o Federal também vai afetar. Mas se for num crescente essa falta de investimento está por vir, eu acho que a Educação Municipal, que hoje é muito melhor que a Estadual, no sentido de material, de formação, de pessoas que estão trabalhando. Eu acho que tende a ficar muito ruim.

Pesquisador: Está bom. Você gostaria de acrescentar alguma coisa sobre o seu trabalho, alguma coisa que eu não perguntei, mas que você gostaria de falar?

Entrevistada: Deixe eu ver se tem algum.

Pesquisador: Fique tranquila. Alguma coisa que você ache que é importante falar do seu trabalho e eu não perguntei?

Entrevistada: Acho que não. Acho que foi. Não, tá tudo certo.

Pesquisador: É assim Silvia, possivelmente, a partir dessa análise eu vou constituir uma teoria a respeito. Talvez eu tenha que conversar com você novamente.

Entrevistada: Tá certo.

Pesquisador: Aí eu queria, enfim...

Entrevistada: Fique à vontade.

Pesquisador: Eu queria agradecer muito. Você é uma pessoa muito interessante, a nossa conversa e a sua disposição também. Eu estou muito grato por isso.

Entrevistada: Imagina.

Pesquisador: Obrigado mesmo por você ter me ajudado.

Entrevistada: Imagina. Que você consiga.

Apêndice E – Entrevista Diretora Diana

Pesquisador: Bom dia. Hoje é dia 29 de novembro de 2016, estou aqui na EMEF Jd. dos Alpes para iniciar a entrevista com a diretora da escola, a Profa. Diana. A primeira pergunta é que eu gostaria que você dissesse o seu nome completo e a sua experiência profissional, seja aqui nessa EMEF, seja em outros espaços da educação pública.

Entrevistada: Bom, meu nome é Diana, eu sou professora, recém aprovada no concurso para direção. Sou professora de matemática na rede, sou formada em licenciatura curta em ciências, plena em matemática, tenho Mestrado em Educação Matemática na linha de pesquisa em Etnomatemática. Eu trabalho na prefeitura, na rede pública, desde 2000, não desde 1999. Eu ingressei na EMEF Coluna Prestes na FO, e vim de remoção para o Jardim dos Alpes em 2000. Estou como professora aqui desde essa época. Eu tive dois anos de experiência fora da escola, trabalhando na Coordenadoria de Educação de Perus, na gestão da Marta. Depois em 2010, eu substituí a CP da escola, fiquei um ano trabalhando na coordenação pedagógica e estou nos últimos anos designada na direção da escola.

Pesquisador: Diana acho que uma pergunta essencial é, qual é o seu olhar sobre a reforma a qual o município da cidade de São Paulo passou a partir de 2013? Qual o seu olhar geral sobre essa reforma?

Entrevistada: Olha, eu considero algumas coisas bastante importantes e pertinentes que vieram nessa proposta e algumas coisas, como aquela parte da questão da obrigatoriedade da lição de casa, algumas coisas populistas, vamos dizer assim. Achei desnecessário na verdade.

Pesquisador: Por que? Não teria função a lição de casa?

Entrevistada: Não, a lição de casa tem função, mas eu penso que não é preciso decretar que tem de haver lição de casa. Essa medida, do meu ponto de vista, profissionalmente falando, não faz muito sentido.

Pesquisador: Sim.

Entrevistada: Mas eu sei que também que a rede é enorme e, em alguma medida, algumas coisas precisam acontecer por força de lei, em alguns lugares, para alguns profissionais. Mas de qualquer forma eu achei uma medida, decretar isso eu achei desrespeitoso, profissionalmente falando. Agora, essa retomada do debate sobre a interdisciplinaridade, eu achei importante essa perspectiva dos ciclos porque acho que os tempos de aprendizagem são diferentes mesmo.

Pesquisador: Certo.

Entrevistada: Mas na prática, no cotidiano a escola não está organizada e preparada para esse trabalho pensando num período de três anos. Tanto por questões das tradições que a gente carrega, que os professores carregam, quanto por uma questão também administrativa-organizacional. A gente não tem por exemplo, uma facilidade para flexibilizar turmas, por exemplo, que eu acho que seria o ideal no trabalho com ciclo, você não ter o 1ºA, 2ºA, 3ºA engessados, você poderia flexibilizar essas turmas, a constituição das turmas de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada momento, de cada etapa. É possível fazer, mas os sistemas, vamos dizer assim, de registro de frequência, essa outra parte, ela não é tão flexível a esse ponto. Então a gente tem que fazer, mas fazer um registro e depois ajeitar no formato oficial, enfim, aqui a gente fez uma experiência, não é o foco do trabalho, mas assim em reagrupamentos com o Ciclo de Alfabetização, porque as professoras têm um outro olhar sobre esses tempos de aprendizagem que acabou ajudando bastante as crianças. Agora nos demais, que seriam os Ciclos Interdisciplinar e Autoral, eles funcionam basicamente seriados mesmo, então aí perde a perspectiva vamos dizer assim, mais filosófica do que seria um ciclo e para que ele serviria. Tem o ciclo no nome, mas na prática é quarto ano, quinto ano e sexto ano, sétimo, oitavo e nono, não tem essa maleabilidade, vamos dizer assim. Mas eu acho de qualquer forma essa retomada importante, voltar a pensar assim é

trazer isso com mais força pra ver se de repente um dia, não quando se a gente tem algumas rupturas mais concretas, algumas mudanças de paradigmas efetivos.

Pesquisador: No seu olhar da direção da escola, você compreende que o trabalho interdisciplinar pode de alguma forma descaracterizar as disciplinas na sua individualidade?

Entrevistada: Descaracterizar?

Pesquisador: É, ou seja, você acha que colocaria em questão a identidade de cada disciplina constituída?

Entrevistada: Então, do meu ponto de vista, não.

Pesquisador: Como é que você vê isso dentro da escola?

Entrevistada: Eu, na verdade, eu não vejo a interdisciplinaridade acontecendo dentro da escola ainda. E acho que é uma questão complexa porque há muitas formas teóricas de se entender interdisciplinaridade e práticas então, um milhão de outras, afinar isso pra gente se aproximar de uma concepção para orientar um trabalho, eu acho que, pelo menos aqui na escola a gente não conseguiu alcançar. Não sei se alguma outra já conseguiu. Eu lembro, eu não vivi isso, mas eu lembro quando entrei na rede, o pessoal mais antigo, que viveu a época da gestão da Erundina, trabalhou na gestão da Erundina dizendo que o trabalho da interdisciplinaridade foi realizado por meio de projetos. E eu lembro chegando aqui em 2000 nessa escola, tinha um monte de questões, algumas pessoas tinham ojeriza a isso porque colocou a ideia de que trabalhar interdisciplinarmente tinha que ser todas as áreas em torno de um tema, fazendo um projeto. E um debate forte que aconteceu aqui era, vai falar sobre o lixo e aí todas as áreas tinham que encontrar algumas coisas para olhar para essa questão, durante um bimestre inteiro e depois ter um produto. E aí começou, por exemplo, o pessoal da matemática começou a questionar, é uma ‘forçação’ de barra toda disciplina obrigatoriamente ter que entrar porque todos tinham que entrar, senão não seria interdisciplinar. Eu acho que isso é um dos equívocos que ficou. Nessa retomada agora, aqui na escola por exemplo, a gente tinha algumas pessoas que já atuavam na época dessa proposta

interdisciplinar, na gestão da Erundina, e tinha uma certa resistência ainda porque veio de novo aquela ideia de que todo mundo seria obrigado a trabalhar em torno de um tema por um bimestre. E depois isso foi se desmontando. Mas o que eu vejo é que não há uma clareza ainda teórica que possa se revelar por meio de práticas do que seja um trabalho interdisciplinar. Eu vejo muito assim, aqui na escola, professores que se afinam mais em termos pessoais e de algumas concepções e aí propõem um trabalho em conjunto e cada um na sua aula olha para aquele mesmo tema, mas de um modo não muito articulado, no sentido de um planejamento, enfim. Respondi?

Pesquisador: Respondeu, está excelente. Minha outra pergunta diz respeito a como que você vivenciou o decreto que instituiu a reorganização curricular. Você viu isso chegar na escola do ponto de vista institucional e como que você faz essa leitura entre a decretação de uma forma de organizar a escola e a aceitação disso no interior da escola? Houve esse debate em torno dessas mudanças? Como os professores passaram a pensar sua prática, se é que pensaram alguma coisa? Se elas têm um caráter de permanência mediante essa mudança ou se elas também foram alvo de algum tipo de ruptura da organização anterior para a organização atual?

Entrevistada: Aqui no Jardim dos Alpes houve debate sim, em 2013.

Pesquisador: Como que ele iniciou?

Entrevistada: Iniciou com o movimento da DRE.

Pesquisador: Ótimo e como se deu isso?

Entrevistada: As equipes da DRE visitaram as escolas, nós recebemos aqui a supervisora na época com o pessoal do departamento pedagógico e eles apresentaram alguns aspectos da reforma, não em caráter consultivo, mas em caráter de propor reflexão e debate mesmo. Foi bastante tenso porque alguns pontos apresentados uma parte dos professores não concordavam, houve bastante questionamento. Eu me lembro que a gente leu em JEIF também, em 2013 eu estava com turmas, estava na sala de aula. A gente leu as minutas dos decretos, porque teve aquela consulta toda, fizemos algumas proposições também naquela

consulta pública que houve, a gente fez registros de posicionamentos da escola. Então debatemos muito a parte sobre o regimento escolar, a gente formou até um subgrupo para se debruçar melhor naquela leitura e proposição pra gente reorganizar o nosso e o debate aconteceu. Agora eu acho que a mudança de prática ou reflexão sobre a prática, a mudança nunca é automática baixou o decreto, as práticas mudam, isso leva um tempo, muitas vezes nem chega a acontecer porque enquanto está na reflexão, no discurso, até isso se traduzir em uma prática efetiva depende das condições, depende das concepções que os profissionais têm e que nem sempre são concepções que se afinam com que a reforma vem trazendo. Uma crítica que aconteceu naquele momento foi da mudança acontecer de cima para baixo, uma parte do grupo entendeu que não era uma consulta mesmo verdadeira para fazer a construção em conjunto. Então a gente teve muitas opiniões diferentes naquele momento, o grupo estava bem dividido em relação a isso. Eu acho que precisa de um tempo pra gente conseguir perceber o que vai ficar mesmo, o que vai permanecer dessas propostas. Eu penso que a questão, por exemplo, da Docência Compartilhada foi um desafio interessante.

Pesquisador: Por que?

Entrevistada: Bom, primeiro porque o que ficou mais forte é uma preocupação em relação ao abismo que acontece na transição dos alunos da antiga quarta série, agora quinto ano para o Ensino Fundamental II, a partir do sexto.

Pesquisador: O que você chama de abismo?

Entrevistada: Às vezes a gente brinca que começa acontecer um desaprendizado que ninguém entende de onde vem. De abismo eu chamo a diferença mesmo das manifestações das crianças quando elas passam, quando fecha o ciclo I e passam para o ciclo II. Eu penso que isso acontece em certa medida porque aí sim há uma ruptura no modo como a escola trata as crianças, no sentido de até o quinto ano eles tem um professor referência que é o pedagogo, eles têm algumas aulas com especialistas, mas eles têm aquela figura que é referência, se torna referência, tem um vínculo super grande, um vínculo maior, conhece as histórias, conhece os ritmos, conhece as questões, enfim. Quando eles passam para o sexto ano, eles

passam a ter nove, dez, onze, doze professores. Querendo ou não, cada professor especialista tem diferentes formas de pensar, tem diferentes concepções. Essa diversidade acho que é importante também para a criança, mas eu acho que é um movimento muito bruto mesmo, sabe, muito repentino. Um ano ela tem a figura de referência, ela se sente mais segura, vamos dizer assim; no ano seguinte ela já tem dez pessoas diferentes que lidam com organização de material, que lidam com disciplina, que tem diferentes métodos de trabalho e, às vezes, diferentes mesmo. Alguns muito tradicionais no sentido da organização espacial da sala, outros que já trabalham com roda, enfim, então eu acho que eles ficam perdidos e agora o que é que eu faço, como é que eu devo agir, como que eu devo me portar. E aí eles começam a testar um milhão de coisas, as crianças. Então eu acho que, por exemplo, o trabalho da docência compartilhada é um desafio ainda, mas eu acho uma proposta interessante nesse sentido de ajudar, de auxiliar nessa transição para os alunos e também para os professores. Eu vejo o trabalho dos pedagogos, dos professores do primeiro ao quinto ano, muito próximo de uma perspectiva de educação integral, talvez pelo maior tempo que eles tenham com a turma, por estarem mais próximos, eles conseguem compreender uma série de aspectos além das questões cognitivas e de aprendizagem que acabam auxiliando nesses processos mesmo de aprendizagem que o especialista de área não consegue. Por questão de formação, por questão de não ter tempo, da aula de quarenta e cinco minutos com cada turma. Então eu acho que o Pedagogo nessa transição ajuda tanto os alunos quanto os professores especialistas, nessa perspectiva. Agora, é um desafio, porque, aqui por exemplo, a gente fez a experiência em 2014, 2015 e 2016, a mesma professora desejou assumir esse trabalho nesses três anos e as três experiências foram bastante diferentes. O primeiro ano de implantação, tudo novo e a gente tinha uma turma só de sexto ano, aquela turma remanescente, não sei se você lembra dessa questão? Extinguiu.

Pesquisador: Do ensino de oito para nove.

Entrevistada: Na transição, isso. E a gente ficou com uma turma que basicamente eram os retidos de quarta série que virou quinto, aquela questão toda. Então era uma turma congelada em vinte alunos no sistema pra gente poder desenvolver um trabalho. Então em 2014 foi bem difícil essa articulação e a professora que assumiu a docência compartilhada ajudou bastante, realizando junto com a coordenadora

assembleia com os alunos, uma série de estratégias foram tomadas para tentar ajudar. O ano passado, em 2015, ela trabalhou só com Português e Matemática e aí esse ano, a gente viu que seria possível e até foi um desejo dela também de experimentar outras áreas e aí a professora de Geografia aceitou. A gente dividiu as aulas da docência entre Português, Matemática e Geografia. E até um pouco também por uma diferença de percepção, o professor de Matemática, vamos dizer assim, não estava muito predisposto a esse compartilhar, que é uma dificuldade para o professor especialista compartilhar a regência e ainda mais no sentido que a gente estava colocando, a partir das leituras e das reflexões planejar em conjunto, olhar para a turma em conjunto, não é uma atuação assim, o professor especialista trabalha o conteúdo e aí a professora Pedagoga ela fica com uma turma de alunos que tem mais dificuldades, auxiliando, por exemplo, o trabalho que ela tem desenvolvido é em conjunto de fato. Ainda tem muito desafio pela frente, mas tudo que foi feito foi sempre planejando junto, atuando em conjunto na sala, na condução das atividades, uma parceria mesmo.

Pesquisador: Em que momento ocorre esse planejamento conjunto?

Entrevistada: Esse planejamento é muito complicado, porque por exemplo, o professor de Matemática e Português fazem JEIF e a professora Pedagoga também, então em alguns momentos o horário de JEIF é usado pra isso. A professora de Geografia ela não tem JEIF, nem JBD, ela está congelada naquela JB antiga de dezoito horas aula, então basicamente ela não tem nenhum momento extra, vamos dizer assim, para um trabalho coletivo na escola. Ela tem a hora atividade e aí esse planejamento conjunto vai acontecendo em conversas quase que informais com a professora, por exemplo, em horário de intervalo, em horário de entrada, nessas horas elas conversam bastante e em alguns momentos eu já notei que a professora conversa na hora atividade, mas com a professora de Geografia não é frequente porque os horários não batem. E aliás essa é uma dificuldade na escola, horários muito diversos para gente poder reunir o coletivo para fazer planejamentos e pensar as coisas da escola em conjunto, a gente acaba tendo de fato pouco tempo. A gente tem as quatro reuniões pedagógicas no ano que, se a gente for parar para pensar para implementar novidades ou para pensar mudanças de prática, enfim, é pouco

tempo. E a gente acabou esses últimos a gente tem até um coletivo grande no horário de JEIF, a gente tem mais de 20 professores. Então o horário de JEIF acabou sendo o espaço desses pensares e dessas tomadas de decisões do coletivo da escola. Infelizmente a gente não tem todos a gente sempre perde alguns, né, porque quem é JBD que não tem condição de fazer, de estar nesse horário da JEIF acaba não estando tão por dentro, vamos dizer assim, dessas tomadas de decisão, mas a gente teve que optar e aí o maior coletivo que a gente tem está na JEIF e é onde as coisas acontecem de modo geral. Agora os planejamentos da docência compartilhada com os professores que estão em JEIF o encontro fica mais fácil, mas com a professora de Geografia são os horários possíveis.

Pesquisador: A docência compartilhada, ela acaba entrando na composição do horário do professor?

Entrevistada: Sim

Pesquisador: Não é isso?

Entrevistada: Do pedagogo, sim.

Pesquisador: E você vê alguma dificuldade nessa atribuição de aula? Como que você organiza?

Entrevistada: Então, a portaria é clara em relação a isso. A gente tem uma classificação e na ordem da classificação aqueles que desejam fazer a docência compartilhada é que podem assumir. A gente respeita essa ordem. Nesses últimos anos a gente não teve mais que um professor que desejasse então não teve nenhum problema em relação a isso.

Pesquisador: Por que você acha que outros professores não se interessam pela docência compartilhada?

Entrevistada: Bom, em 2014 era claro, era tudo novo, absolutamente novo o desafio. E na verdade, aqui na escola a docência compartilhada não entra pra compor a jornada porque todos os pedagogos conseguem a sua jornada. E então ela é paga como JEX, não teve essa questão. A gente não tem essas disputas, primeiro porque as pessoas vão se conversando e já sabem quem tem interesse

enfim. Estávamos falando da questão atribuição dessas aulas da docência compartilhada. A atribuição segue a legislação pela ordem de classificação das professoras interessadas na docência, né. E eu comentei que aqui a gente não teve até o momento uma disputa nesse sentido tanto para docência compartilhada quanto para aqueles tempos de projeto do quarto e quinto ano a gente sempre teve só um professor ou professora interessado. Então não houve essa disputa. Disputa no sentido até de pensar outras questões. Eu acho que não há essa procura aqui primeiro porque os professores se conversam e já sabem quem deseja ou no caso do tempo de projeto entrou mesmo para composição de jornada de professores especialistas. Os colegas veem quem está com necessidade real da jornada e acaba aquela pessoa sendo a única a demonstrar interesse, os outros até se retiram. No caso da docência compartilhada que são os Pedagogos, a gente não tem na escola nenhuma possibilidade de completar jornada porque todos são JEIF ou JBD. Os professores que estão em módulo, que poderiam até entrar em jornada não conseguem porque a gente tem para atribuir apenas doze aulas, são três sextos anos então acaba não funcionando nesse sentido aqui. Quem assumiu esses três anos foi uma professora que acabou desejando trabalhar, fazer a experiência e acabou recebendo a remuneração como JEX, então não altera em nada a jornada dela.

Pesquisador: Outra coisa, você acha que o Ciclo é o Ciclo Interdisciplinar?

Entrevistada: Sim.

Pesquisador: Mas você acha que necessariamente esse trabalho interdisciplinar ele está associado a essa docência compartilhada, ou ele corre independente dessa docência compartilhada?

Entrevistada: Não. Não. Não. A perspectiva é de que ele corra independente. Eu acho que a docência compartilhada ela pode potencializar algumas coisas, aproximar algumas coisas, mas, no Ciclo Interdisciplinar, ele tem que correr independente disso.

Pesquisador: E você percebe isso acontecendo na escola efetivamente?

Entrevistada: Então, aí a gente volta para a questão do que se entende por interdisciplinaridade. Eu acho que talvez a gente tenha aqui muito mais um trabalho, pegar aquelas definições lá da Sonia Castelar e da turma multidisciplinar e pluridisciplinar do que inter de fato. Embora, é como eu falei antes, os professores em geral conseguem perceber que tendo duas áreas reunidas, três áreas reunidas, ali já se constitui um trabalho interdisciplinar, mesmo que seja assim, em Geografia eu estou trabalhando a questão da África, em Português eu estou trabalhando poesia sobre a África, em História eu estou olhando a História da África, estamos fazendo um trabalho interdisciplinar.

Pesquisador: É esse o entendimento?

Entrevistada: É. Eu percebo que sim. Ainda é essa perspectiva. Eu particularmente, é assim, eu tenho uma visão diferente disso, mas no trabalho conjunto com as coordenadoras pedagógicas, a gente também entende que esse olhar que o professor traz para essa interação que começa a acontecer, já é um ganho no sentido de uma tentativa de começar a superar um pouco dessa fragmentação dos conteúdos. Porque, quando eles começam a perceber que tem assuntos sendo trabalhados em áreas diferentes ao mesmo tempo, parece que eles começam a propor para os alunos algumas pontes assim, olha, lá em Geografia vocês também estão vendo tal coisa. Então parece que vai, é um início de movimento, de proporcionar para a criança estabelecer conexões, que as coisas não estão tão separadas assim. Agora eu, isso já é um ganho, em relação a uma fase de estar cada um na sua área, dentro da sua sala, independente se o colega está trabalhando um assunto que possa contribuir para o crescimento daquele olhar ou para a aprendizagem da criança, do adolescente naquele sentido. Então, é daí para frente que a gente está trabalhando, então estas aproximações foram acontecendo. Agora a gente começa a problematizar um pouco destas relações, este ano a gente acabou estudando no PEA, o ano passado a gente fez um estudo mais profundo sobre a questão da interdisciplinaridade a partir até da formação que foi feita, que os professores participaram do primeiro bloco da formação do Ciclo Interdisciplinar que foi oferecida para todos os professores naquele formato.

Pesquisador: E quando você viu essa formação dos professores?

Entrevistada: É, o ano passado essa formação, o primeiro bloco dessa formação aconteceu por área, e a gente debateu o documento base do ciclo que eram os diálogos interdisciplinares, eu achei interessante quando a gente, eu trabalhei também nessa formação e eu lidava com um grupo de professores de Matemática, então, olhando a partir da área para alguns elementos conceituais que o documento trazia foi bastante interessante, foi rico e foi desestabilizador para os professores de matemática. Por exemplo, eu lembro quando a gente estava discutindo a questão das infâncias, alguns professores da turma que eu trabalhei falaram assim: Nossa, mas eu nem, eu nunca tinha parado para me dar conta que na sexta série, sexto ano na verdade, eles têm ainda 11 anos, 12 anos, eles são crianças. Então assim, talvez seja um caso particular da Matemática, essa coisa da ciência exata e tal que os professores não tinham ideia de quem eram os alunos que sujeito, então assim, são alunos que tem que aprender isso, isso, aquela sequência geralmente do livro didático, naquela hierarquia que é determinada pela lógica interna da Matemática e eu percebi o ano passado que alguns, eu não sei se chegou já ao ponto de haver mudanças efetiva de prática, mas no modo de pensar houve uma desestabilização. Eu acho que já é um começo. Quando a gente desestabiliza os pensamentos a tendência de que as práticas se alterem é muito grande. Então, agora, esse ano o segundo bloco da formação foi no formato de todas as áreas independente, o grupo era constituído por professores de diferentes áreas, sejam quais forem e o debate seguia outros eixos temáticos. Eu, particularmente achei mais difícil.

Pesquisador: Por que?

Entrevistada: Bom, porque, diferentemente do ano passado a dinâmica do ano passado era assim, quem estava atuando como formador tinha um conjunto de cinco encontros, com os seus pares formadores da área, para debater os temas e conceitos e organizar o movimento de formação com os seus grupos. E isso foi muito rico porque a gente conseguiu afinar algumas concepções do grupo de formadores de Matemática e os modos, as estratégias para fazer os debates com o grupo. Eu achei que isso foi um ganho, tanto para quem estava na formação no sentido de formação do formador mesmo e para o debate em si. Esse ano, o formato seguiria o mesmo, mas essa parte de encontros de formadores, como eram

diferentes áreas, não tinha a premissa da disciplina de fundo pra fazer o movimento, eu achei que a formação para o formador ela ficou solta. A palavra é essa, solta. Ela não subsidiou o movimento formativo que a gente precisaria fazer. Então, ficou um pouco a cargo da experiência de cada um, da vivência de cada um, das concepções de cada um, organizar o trabalho com a sua dupla. No meu caso, a dupla funcionou super bem. Eu trabalhei com uma professora aqui da escola, da sala de leitura, a gente tem algumas coisas afinadas, concepções alinhadas com a proposição do documento, da questão do interdisciplinar e tudo. Então, no meu caso isso foi facilitado. Mas eu achei que no conjunto, a formação não teve o mesmo alcance que ela teve o ano passado. Até mesmo porque o desafio era, já que estamos trabalhando com o Ciclo Interdisciplinar, este debate que a gente tem que levar, então, os professores participantes da formação precisavam também ser de diferentes áreas. Mas a questão é o eixo que precisaria ser tomado como orientador deste trabalho. Eu me lembro, que depois de um certo tempo a gente ouvia outros colegas formadores que, assim, não houve uma sequência de temas, cada um acabou trabalhando numa ordem em que se sentia mais à vontade, privilegiando mais um assunto do que o outro, e aí eu percebi o reflexo disso na escola, porque como eu estava também no movimento de formação aqui nos horários de JEIF, junto com as coordenadoras, a gente tentava, mais ou menos, a cada rodada de formação, depois que todos os professores da escola participavam, fazer uma conversa. Porque, se este movimento de formação também não refletisse em algo dentro da escola nessa construção realizada aqui em termos de projeto político pedagógico e práticas em fim, também a gente não vê muito sentido. É claro que formação é sempre importante no âmbito individual, não tenho dúvida disso. Mas essa em especial, formação em horário e trabalho precisava reverberar de algum modo nesta construção coletiva dentro da escola. E, quando a gente ia ouvir os professores que tinham acabado de participar lá do primeiro encontro, do segundo, do terceiro, a gente tentou fazer essas rodadas em todos eles. É, não havia muito como articular todas as temáticas discutidas porque estava cada um sinalizando por um ponto, então o que a gente acabou fazendo, a gente fazia uma rodada para ouvir, fazer essa escuta de como foi, mas a gente acabou se norteando pelas documentações oficiais para fazer o debate aqui dentro da escola. Nesse sentido, eu acho que a formação também ficou um pouco, ficou fragmentada. Mas eu também entendo que não há um formato, formação do professor, de modo interdisciplinar eu acho que,

não conheço ainda nenhuma experiência, foi uma tentativa também, eu acho importante, mas eu acho que precisaria ser melhor articulada nesse caso. E aí eu de fato assim, a gente sentiu isso aqui na escola.

Pesquisador: E como a escola se organizou para que estes professores participassem dessa formação?

Entrevistada: É extremamente difícil essa organização. Extremamente difícil. Não estou tirando o mérito e nem a necessidade dos processos de formação, ao contrário, eu acho que são fundamentais. Mas por exemplo, em 2015, o Alpes do Jaraguá tinha uma situação até que confortável porque nós tínhamos muitos professores em módulo. Então, eu peguei todos os locais disponíveis para a formação, pelas áreas, fui conversando com todos os professores individualmente para ir encaixando de modo que não houvesse a saída de mais de um professor por dia. A formação em 2015 era organizada por semana, a primeira semana eram duas áreas, a segunda outras duas áreas, a terceira semana do mês outras duas áreas e assim sucessivamente, então eu organizei. Tinha três professoras de Matemática e cada uma saía num dia e a gente tinha professores em módulo que fazia a substituição destes professores. Mas, assim, a rotina da escola ela desequilibra, mesmo a gente tendo o ano passado professores em módulo suficientemente pra dar cobertura para que os outros pudessem sair para a formação, a rotina da escola fica totalmente desestabilizada. Então a gente ficou meses, quer dizer, a escola não tem uma rotina vamos dizer assim, todo dia tem um incêndio, alguma coisa que precisa ser resolvida, algum imprevisto. Enfim, mas em alguma medida a gente tem uma certa linearidade que também é importante para a gente manter a sanidade de todo mundo. Então, teve meses de turbulência, mas foi possível sem prejuízo para as aulas porque a gente tinha módulo suficiente. Este ano foi extremamente difícil, teve um facilitador, o fato de não ter sido por área, então não tinha aquela organização rígida por semanas, então a gente pode também organizar um saindo por dia, cada professor tinha lá o seu dia específico da semana para a saída. A gente teve problemas em relação a articular módulo, a gente tinha só dois professores em módulo no período da tarde que é onde o Ciclo Interdisciplinar está concentrado. Então foi um quebra cabeça para fazer essa logística e contar com a

parceria de todo mundo no sentido de, e eu falei isso muitas vezes, da importância do movimento de formação aí gente divulgava sempre os dias da formação para as pessoas evitarem faltar, para todo mundo assumir esse compromisso de que se o colega está em formação eu preciso estar lá porque se não vai complicar ainda mais a rotina da escola e tal. Isso nem sempre aconteceu, mas foi uma meta que a gente perseguiu, o tempo todo estar conversando com as pessoas com relação a isso. Até em algumas situações quando as coisas se complicaram um pouquinho, teve dias que, aquela história do abono, a gente combinou de tais dias de formação quando a quantidade de módulo estava insuficiente não haveria possibilidade para abonar. Tendo em vista que para todo o grupo o movimento de formação era importante. Ninguém se recusou a participar e ninguém disse não, formação eu não quero saber. Enfim, talvez pelo facilitador de ser em horário de serviço, mas a gente não teve essa recusa em participar. Como em 2016 precisava ser um professor por dia e a organização não era mais por áreas, então a DRE estabeleceu polos para essa formação nos territórios. E a quantidade de professores que a gente tinha, que a gente tem na escola atualmente, ela é maior do que a quantidade de disponíveis nos polos próximos. Então, inevitavelmente aconteceu de alguns professores terem que ir para polos mais distantes. Então eu cuidei também de olhar, assim, os professores que não tem transporte próprio ficavam mais próximos, quem tinha carro acabou ficando mais distante. E a gente teve três recusas de participação de professores, eu pedi que eles fizessem formalizado por escrito que não queriam participar porque o polo era num lugar que eles consideravam que era perigoso, numa região, enfim, eles formalizaram e fizeram a desistência. Mas o que não era possível era, por exemplo, colocar uma pessoa sem transporte para um lugar mais distante, enfim, não facilitava a vida. As desistências que a gente teve foi em função disso, acharam os lugares perigosos e mesmo tendo transporte não quiseram ir. Agora dizer, não houve nenhuma resistência no sentido de “eu não quero participar de formação”, “eu não acho isso importante”.

Pesquisador: Você considera que a formação, aliada ao debate no interior da Unidade, nos horários coletivos, tem repercutido na prática docente? É perceptível isso, ou ainda não?

Entrevistada: Eu acho que, em alguns aspectos sim. Mas, bom, aí você se refere especificamente a questão interdisciplinar no caso?

Pesquisador: Sim, mais especificamente a interdisciplinaridade. Se nota-se isso, ou seja, quando você tem um olhar em perspectiva, se você consegue notar uma mudança na maneira dos professores organizarem o seu trabalho, o trabalho docente?

Entrevistada: Eu percebo, mais aí a gente vai voltar naquela questão do que se entende por interdisciplinaridade.

Pesquisador: Exato.

Entrevistada: Mas assim, o que eu percebo de avanço no sentido da formação em articulação com o trabalho, nos horários coletivos, é justamente destas aproximações. Tem uma metáfora interessante das gaiolas epistemológicas, parece que os professores estão saindo um pouquinho da sua gaiola e olhando de fora e olhando para a do outro. Este movimento eu vejo acontecendo mais.

Pesquisador: Mas verifica-se alguma produção que demonstre que ela seja fruto dessa mudança de perspectiva? Você perceberia isso no interior da escola? Produções que estão aliadas a essa mudança de perspectiva?

Entrevistada: Com a docência compartilhada a gente tem alguns trabalhos, por exemplo, eu vou voltar para a docência no caso. Talvez pelo pedagogo que está com o Matemática, Português e Geografia, a gente perceba trabalhos mais claramente envolvendo as áreas. No trabalho, eles fizeram um trabalho sobre a África e teve produção de poesia na área de Português, teve um trabalho na questão de identidade em Geografia, eles trabalharam com a figura do Mandela e depois isso tudo se desdobrou em apresentação de seminário dos sextos anos, se desdobrou em cartazes, de se reconhecer pertencente a isso ou aquilo, enfim, teve um trabalho também, a gente fez parceria com a UBS, num movimento chamado bairro saudável e a Geografia no caso, com a professora Ester, ela fez um, atuou junto com os alunos na produção disso, na produção desse trabalho com a UBS. Deixa eu explicar qual foi a parceria, não sei se você sabe? Já sabe?

Pesquisador: Ela me relatou ao longo da entrevista.

Entrevistada: A gente tem feito muitos trabalhos articulados com a UBS, eles estão com uma equipe muito boa. A gestora da UBS Alpes ela é bastante aberta e um dos trabalhos que a gente realizou com a UBS foi esse chamado movimento bairro saudável. Ele se constituiu depois de um tempo em Fóruns que aconteciam mensalmente aqui, com a participação dos alunos, das famílias, não todas é claro, algumas porque a gente tem essa dificuldade em trazer as famílias para a escola e a perspectiva era de, dos alunos dos sextos anos olharem para o seu entorno e identificarem problemas que poderiam ser sanados e apontarem sugestões. Então foi feito um trabalho fotográfico, eles saíram registrando por meio de imagens, depois nas aulas de Geografia com a docência compartilhada da professora Silvia, elas debateram aquelas imagens com os alunos, eles pensaram em proposições, o que seria alternativas de solução, enfim, usaram o trabalho do professor da sala de informática para organizar todo esse material e isso foi apresentado em um dos Fóruns, o olhar dos agentes da UBS e o olhar dos alunos da escola pra esse bairro com essas propostas de solução. Então saiu muita coisa de mobilidade, questão de poda de mato, de estrutura de calçamento, enfim, uma série de coisas. Então deu para perceber uma articulação das áreas no sentido de a Geografia, a Informática, o Português ajudando nessa elaboração dos textos, nesse sentido. E a professora da docência um pivô nessa articulação. Mas eu ainda enxergo que se a gente for pensar a interdisciplinaridade teoricamente, nem teoricamente tem consensos.

Pesquisador: Ótimo.

Entrevistada: A ideia abordada na gestão da Erundina era uma perspectiva, teoricamente não tem uma coisa interdisciplinaridade é isso. Nas práticas então, muito menos. Então, eu não consigo acreditar em um processo interdisciplinar dessa forma, porque é, ainda parece uma coisa assim, cada área tem o seu olhar, tem o seu papel, mas não tem uma articulação. O Inter áreas, o Inter disciplinas a gente não consegue observar. Eu não consigo observar ainda. Então eu vejo que os trabalhos que a gente tem na escola como uma referência de trabalho interdisciplinar ainda é um trabalho assim, por afinidades das pessoas, aí é no âmbito pessoal mesmo.

Pesquisador: Subjetivo.

Entrevistada: É, exatamente. As pessoas têm afinidades então por essas afinidades se constituem alguns grupos e esse grupo faz um trabalho em conjunto. Mas este em conjunto ainda é, eu vou olhar para o bairro, mas a Geografia olha pela perspectiva dela, encerrada nela mesma. Português, Informática e algumas áreas se a gente fosse pegar o tema gerador, por exemplo, como era na gestão da Erundina, se tivesse obrigatoriedade, todas as áreas entrarem como, para se caracterizar o interdisciplinar, acaba algumas áreas entrando como uma aplicação. Por exemplo, a Informática foi usada neste caso para produzir o Power point.

Pesquisador: Tem um caráter apenas operacional.

Entrevistada: É. É importante, sem dúvida, eles acabam aprendendo e tal, mas não tem uma relação direta com aquele objeto, vamos dizer assim, de estudo em si que era o bairro naquele momento, os lugares próximos da escola ou das casas das crianças. Então, eu talvez enxergue muito mais o trabalho interdisciplinar quando as áreas conseguem transitar e aí eu não acho que seja por uma questão metodológica, eu acho que seja mais por uma questão de conceitos fundantes das áreas mesmo. Elas consigam se conversar para dar conta de entender aquele objeto que precisa ser estudado, do que uma sobreposição ou uma aglutinação de visões que também são importantes. Não acho que não sejam. Mas, este trânsito inter áreas para compreender um objeto mais complexo eu não vejo aqui ainda. Eu também não sei se está é a perspectiva da rede porque nos documentos também não tem, nos documentos da rede não tem uma definição, não se assumiu interdisciplinaridade é. Você tem indicativos de algumas visões, mas ainda assim está bastante aberto. E também digo isso porque o mote das formações que a gente teve nestes dois blocos sempre foi de acolhida para todas as ideias.

Pesquisador: Bom, eu tenho mais duas questões importantes para serem feitas. Uma é assim, como você vê, se a comunidade, os pais percebem essa reforma, e se percebem, como eles percebem? Exemplifique. Eles têm clareza que houve uma mudança, até 2012 era assim e a partir de 2013 é isso? Como eles verbalizam isso? E o último, seria como que você vê esse final da Gestão Haddad? Qual é a perspectiva que você tem para o ano seguinte?

Entrevistada: Olha, quanto as famílias o modo como tenho visto como as famílias perceberam a reforma foi pelo viés da reprovação. Agora reprova.

Pesquisador: Antes não reprovava.

Entrevistada: Antes não reprovava.

Pesquisador: É essa a percepção mais clara e objetiva?

Entrevistada: É essa percepção mais clara e objetiva. Por mais que a gente no começo, nas reuniões com os pais, a gente foi explicando todo esse conjunto, a questão dos ciclos, a questão da proposta interdisciplinar, da autoria, do Ciclo Autoral, o TCA, por mais que tudo isso, aqui nessa escola esteja sendo explicitado o tempo todo, inclusive como um indicador mesmo de mudanças que possam melhorar a aprendizagem das crianças, que eu acho que o grande foco é esse. As famílias ainda percebem, isso não entra na reflexão, na análise. O que ficou forte é que agora reprova.

Pesquisador: Perfeito.

Entrevistada: E para algumas, porque tem algumas mais antigas, pais e mães mais antigos que ainda não perceberam que agora reprova, por exemplo, no caso do Fund. II no sexto, no sétimo, oitavo e nono ano. Tem alguns que quando vem conversar com a gente ainda estão com a ideia anterior de que só no final do ciclo. Então, “mas é só lá na oitava série”, ainda usa a terminologia antiga. Aliás isso é um grande problema porque os nomes vão mudando e parece que as ideias não se colam aos nomes e aí os nomes vão passando e ficam os nomes antigos com ideias diferentes e as coisas começam não conversar. E para alguns só mudou o nome, mas é a mesma coisa. A gente também tem esse feed back. Mas o que ficou de fato é agora reprova. Nem a questão, aqui pelo menos na escola, nem a questão da lição de casa que era o segundo ponto mais emblemático, não é mencionado, “nossa agora eles têm lição de casa e antes não tinha”. O que ficou mesmo foi agora reprova. E para o professor também.

Pesquisador: Ah. Ótimo.

Entrevistada: Em alguma medida, isso a gente volta em uma visão um pouco anterior, da época totalmente seriada, daquele empoderamento.

Pesquisador: E os professores gostam disso?

Entrevistada: O poder de reprovar, por isso ou por aquilo, por até fatores subjetivos, enfim, parece que dá um controle maior.

Pesquisador: E eles gostaram disso? E os professores gostaram disso?

Entrevistada: Ah, em geral sim. Consideraram uma medida necessária. Aliás ela foi bastante aclamada, eu lembro no debate de 2013, por uma parte do grupo. Parece que assim, fez muito sentido, “agora a coisa vai”, “agora educação vai para frente”, “tem que reprovar mesmo”, ainda aquela visão. Agora, em termos de fechamento de Gestão, eu penso assim, eu acho que foi uma Gestão inovadora, trouxe à baila muitas questões importantes para a reflexão, no caso da educação essa questão desse trabalho interdisciplinar, discutir autoria, a questão do debate sobre as minorias políticas. Eu acho que tudo isso veio com muita força. Agora, eu quase não tenho dúvidas de que quatro anos é um tempo muito curto para efetivamente as transformações acontecerem no chão da escola a ponto de se sustentarem, aja o que houver. É, já tem até por exemplo alguns professores comentando que nessa virada o que vai ficar é a reprovação, a reprovação, talvez o TCA. Então, quatro anos é um tempo muito curto para se implementar mudanças na educação. Muito curto. É claro que é assim, do ponto de vista individual, das pessoas que participaram dos processos de formação de verdade, que se envolveram nos debates, que se pré-dispuseram a serem desconstruídas em algum momento, em determinados aspectos, individualmente para essas pessoas, não só da escola, mas também no geral, sempre ficam elementos que podem ter força daqui para frente ou podem ser vozes caladas. Dependendo de como a política se configurará na próxima Gestão e dependendo das parcerias que forem firmadas. Então assim, do ponto de vista individual, para quem esteve aberto, sempre tem ganho, sempre tem avanços. Agora, pensando institucionalmente como Unidade escolar, para essas mudanças se configurarem de fato no chão da escola, eu achei que foi pouco tempo, infelizmente. Aqui, a gente fez uma opção na escola de fazer uma discussão forte

sobre o PPP, a gente discutiu anteriormente interdisciplinaridade e no ano anterior a gente discutiu cultura popular e as diversidades, então a gente está num movimento assim, reconfigurando o PPP, porque historicamente aqui nesta escola a gente tinha, até eu ficava muito brava com isso, o nosso PPP era muito lindo, formar o aluno para a cidadania, com isso e aquilo. Maravilhoso, um texto espetacular e na hora dos planos, os professores nas ações concretas e práticas da escola, a gente tinha um outro abismo. O texto estava lá e a prática as vezes batia, as vezes não. E a gente está tentando fazer um movimento junto com a coordenação pedagógica, estes três anos que eu fiquei designada e como eu vou continuar então a gente está no meio de um processo de rever tudo isso, essas incoerências entre discurso e prática, e cada vez mais tentar fazer uma aproximação. As reflexões que a gente foi constituindo estes três anos ofereceram elementos importantes pra gente fazer essa revisão de PPP agora. A gente está reelaborando o texto, vai terminar no início do ano que vem, porque não deu tempo com todas as coisas do cotidiano da escola, mas de que o PPP tem uma concretude e aí, o que eu posso perceber na escola é que a gente está conseguindo ter ações coletivas, no sentido por exemplo, a festa junina que ainda fazemos, o sarau, o leituraço, essas ações da escola elas estão de fato agora com um jeito coletivo mesmo de ser. E já tem mostrado algumas mudanças e variações em relação as temáticas que a gente estudou. Então, por exemplo, este ano os leituraços, eles foram pautados na questão indígena e afro descendente. Todas as leituras feitas e a gente vai percebendo como o desdobramento disso no olhar das crianças em algumas questões bem pontuais. Mas a gente já vai percebendo este movimento acontecendo, então, em termos de atividades, vamos dizer assim, do coletivo da escola, do conjunto a gente consegue ver este impacto destas reflexões destes três anos já aparecendo, mas o conjunto é interessante porque facilita algumas coisas. Tem um grupo que vai dando o tom e algumas pessoas, alguns profissionais mesmo não concordando muito, já tem um caminho ali, agora quando a gente vai olhar isso no espaço das salas de aulas, aí a relação ainda é outra. Ainda eu acho que não tem esse alcance tão grande pensando no Ciclo Interdisciplinar.

Pesquisador: Sim, perfeito.

Entrevistada: Eu vejo pontualmente, especialmente de primeiro a terceiro ano, muita coisa de prática diferenciada já acontecendo. Agora, no Ciclo Interdisciplinar

ainda o pessoal está dentro das gaiolinhas. Eu também não sei se é para sair, não é essa questão. Eu não vejo interdisciplinaridade, você perguntou no começo, se a interdisciplinaridade negaria a disciplina, algo neste sentido, eu não vejo dessa forma. Eu acho que a gente precisa estar cada um com a sua especialidade, mas a forma de olhar para o objeto de estudo que a gente está pretendendo colocar para os alunos, ela tem que transitar, porque tem conceitos lá na Geografia e eu não estou falando de conteúdo, mas de conceito da área que pode conversar com o conceito da área na Matemática, que pode conversar com o conceito da área em outra disciplina. Mas acho que falta pra gente ainda, professor especialista, propriedade na própria área pra gente partir para uma discussão dessa. Eu percebo assim.

Pesquisador: Está bom. Muito obrigado Diana.

Entrevistada: Disponha.

Pesquisador: Talvez eu ainda tenha que conversar com você em outra circunstância.

Entrevistada: Disponha. Se eu puder ajudar estou aqui.

Pesquisador: Ajudou bastante.