UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DULCINEIA BOSCOLO

**PROJETOS DE ESTUDO DO MEIO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM
SANTANA DE PARNAÍBA-SP**

São Paulo
2007

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DULCINEIA BOSCOLO

**PROJETOS DE ESTUDO DO MEIO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM SANTANA
DE PARNAÍBA-SP**

São Paulo
2007

DULCINEIA BOSCOLO

**PROJETOS DE ESTUDO DO MEIO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM SANTANA
DE PARNAÍBA-SP**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nídia Nacib Pontuschka

São Paulo
2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dulcineia Boscolo

Projetos de Estudo do Meio em Escolas Públicas em Santana de Parnaíba-SP

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nídia Nacib Pontuschka

Aprovada em:_____

Banca Examinadora:

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____Assinatura:_____

DEDICATÓRIA

Ao Jorge Luis de Hodick Lenson, meu amigo e companheiro amoroso que compartilha comigo de um Ideal de Vida e me apoiou em todos os momentos desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Nídia Nacib Pontuschka pela orientação, confiança, respeito, amizade, pelas inúmeras leituras críticas do texto, freqüentes encontros para acompanhamento da pesquisa e pela organização do grupo de estudo quinzenal, em que pude participar com os alunos de pós-graduação, durante o período da pesquisa.

À professora Marina, da escola pública no Ensino Fundamental II, que me despertou sentimentos bonitos, agradáveis e estimulou a vontade de conhecer e estudar. Simbolicamente, através dela, sou grata a todos os professores que fazem parte da história da minha vida.

Aos meus pais Mario e Marina que, com amor, me mostraram um caminho de boa conduta e perseverança.

À minha filha Rebeca, pela sua paciência e carinho, em todo o tempo de estudo e trabalho, inclusive, nos fins de semana.

À minha filha Iris e ao meu genro Danilo, que também trabalham na área da Educação, pelas importantes discussões e pelo compartilhamento de ricas experiências.

Ao grupo de estudo formado pelos alunos de pós-graduação da Professora Nídia Nacib Pontuschka com o qual tive uma convivência constante de estudo, troca informações e realização de trabalhos que contribuíram em muito para o aprimoramento da pesquisa.

À minha amiga e companheira de trabalho, Ana Paula, coordenadora da área de Geografia, que teve a compreensão, atenção, carinho e estímulo durante a pesquisa.

À Gizele, minha amiga e companheira de trabalho, professora de Português, com quem pude desenvolver inúmeros Estudos do Meio, por tantos momentos juntas em que criamos os projetos e procuramos, em uma proposta de trabalho coletivo, envolver alunos, professores, orientadores, coordenadores, funcionários e comunidade. Simbolicamente, através dela, agradeço a todos os outros companheiros de trabalho que participaram dos projetos.

Às professoras, coordenadoras, supervisoras e secretária da Educação que colaboraram sempre com muita boa vontade e respeito à pesquisa.

Aos meus alunos, que já foram, desde a época em que iniciei a lecionar, ainda aluna da faculdade de Geografia, até os que são atualmente, pois pudemos através do convívio, ensinar e aprender conjuntamente sobre a vida.

Ao professor Dr. José Fusari e à professora Dr^a. Glória da Anunciação Alves que trouxeram contribuições fundamentais no desenvolvimento da pesquisa, com boa vontade, crítica construtiva e competência.

Ao Dr. Celso, amigo de todas as horas que com seu amor me inspira e dá o exemplo sobre um Grande Ideal de Vida.

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo conhecer os projetos de Estudo do Meio, significativos do ponto de vista do ensino e aprendizagem, desenvolvidos nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) de Santana de Parnaíba. Analisamos, no contexto da realidade escolar pública, as possibilidades de práticas que tenham resultados positivos na formação dos educandos.

Os principais documentos da pesquisa são os questionários e as entrevistas com professoras e supervisoras. Os questionários foram aplicados com os professores de todas as disciplinas e, a partir da análise das informações, identificamos, entre outros trabalhos, dois projetos de Estudo do Meio sobre a terceira idade, realizados por duas professoras em escolas diferentes, que foram escolhidos como estudo de caso. As entrevistas com essas professoras permitiram conhecer o desenvolvimento dos projetos, as condições que favoreceram as realizações e os resultados obtidos.

Discutimos como o modelo cartesiano de conhecimento influenciou ideologicamente a sociedade industrial, inclusive no que se refere à instituição escolar e, ainda, a importância do pensamento dialético nas práticas educativas. Abordamos também questões relacionadas às práticas de ensino vinculadas aos aspectos da estrutura escolar e da formação contínua dos educadores. Discutimos a importância do Projeto Político Pedagógico e do currículo em construção vivenciado no cotidiano escolar.

Com base na análise dos dois projetos de Estudo do Meio, buscamos conhecer ações pedagógicas voltadas para uma aprendizagem significativa em escolas públicas. Analisamos o Estudo do Meio como uma alternativa de método, que leva em conta as subjetividades dos educandos, que tem como princípio o trabalho coletivo, a integração das disciplinas e uma aprendizagem crítica. Por fim, concluímos que determinadas práticas pedagógicas podem revigorar o cotidiano do espaço escolar, no caminho da compreensão da realidade em sua complexidade, na formação da cidadania e na função social da escola.

Palavras chaves: Estudo do Meio, interdisciplinaridade, projeto de ensino, aprendizagem significativa, formação continuada dos professores, Santana de Parnaíba

ABSTRACT

This survey targets at getting to know the projects Environment Study, meaningful from the teaching and learning points of view, as deployed in Santana de Parnaíba public schools of Fundamental Education (5th to 8th degree). We analyzed the practical possibilities within public education's contextual reality giving a positive return to students' formation.

Quizzes and interviews with teachers and supervisors form the survey's main documents. The quizzes were presented to teachers of all branches of knowledge and after the analysis we identified and choose as study cases –from among other projects– two Environment Studies done by two lady teachers. The interviews with the two teachers gave us the opportunity to know about the project development, conditions favoring realizations and the results thus attained.

We discussed how the Cartesian model of knowledge had influence over the industrial society, including what relates to the school institution and also the importance of dialectic thinking on educational practices. We also approached issues relating to teaching practices and linked to aspects of the schooling structure and continuous training of educators. We discussed about the importance of a Pedagogic Political Project and the curriculum vitae daily developed in schools.

After the analysis of all information collected from the Environment Studies of both projects, we tried to know the types of pedagogic actions that might be focused on a meaningful learning at public schools. We analyzed the Environment Study as an alternative approach method, taking into consideration that as a principle all of the students' subjectivities carry a collective work, an integration of disciplines and a critical learning. Finally, we came to the conclusion that certain pedagogical practices may daily strengthen the school space towards an understanding of reality in all its complexity and may also strengthen the formation of citizenship and the school's social function.

Keywords: Environment Study; interdisciplinary action; teaching project; continuous training of teachers; meaningful learning; Santana de Parnaíba.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	X
LISTA DE TABELAS.....	XI
ABREVIACÕES E SIGLAS.....	XII
MEMORIAL.....	13
INTRODUÇÃO.....	17
Área de estudo: Santana de Parnaíba.....	18
Procedimentos metodológicos.....	25
 Capítulo 1. A BASE DO PENSAMENTO ORIENTADOR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	 29
1.1. O pensamento reducionista.....	29
1.2. O pensamento filosófico sob a lógica dialética.....	31
1.3. As brechas para romper com o pensamento reducionista no ensino e aprendizagem.....	33
 Capítulo 2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, CURRÍCULO E PRÁTICAS ESCOLARES.....	 38
2.1. O Projeto Político Pedagógico e o Currículo Escolar.....	38
2.2. Práticas nas escolas públicas.....	44
2.3. A “pedagogia de projetos”.....	50
2.4. O método Estudo do Meio: Uma alternativa de projeto nas escolas.....	54
Concepções de Estudo do Meio.....	56
Possível caminho para a realização de Estudo do Meio.....	61
 Capítulo 3. PESQUISA EMPÍRICA E ANÁLISE.....	 64
3.1. 1ª etapa: Aplicação dos questionários.....	70
3.2. Análises preliminares dos questionários.....	72
3.3. Contato com as supervisoras de ensino para encaminhamento das entrevistas com as professoras.....	72
3.4. Considerações sobre o relato das supervisoras.....	76
3.5. As narrativas das professoras entrevistadas.....	79
3.6. Análise dos relatos das professoras.....	87
 CONSIDERAÇÕES GERAIS	 108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
ANEXOS.....	121
Anexo 1.	122
Anexo 2.	126
Anexo 3.	140
Anexo 4.	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Introdução	- Ilustração, sem escala, das sub-regiões da RMSP.....	19
Figura 2. Introdução	- Mapa da Região Metropolitana de Santana de Parnaíba.....	24
Figura 3. Cap. 3.	- Atividades extraclases.....	65
Figura 4. Cap. 3.	- Lugares onde ocorreram as atividades extraclases.....	67
Figura 5. Cap. 3.	- Participação de outras disciplinas nas atividades extraclases.....	68
Figura 6. Cap. 3.	- O fortalecimento do vínculo afetivo entre os alunos nas atividades extraclases.....	68
Figura 7. Cap. 3.	- O fortalecimento do vínculo afetivo entre alunos e professores em atividades extraclases.....	69
Figura 8. Cap. 3.	- Sensações dos alunos em relação à atividade extraclase.....	69
Figura 9. Cap. 3.	- Mapa do município de Santana de Parnaíba e a localização das escolas.....	79
Figura 10. Cap. 3.	- Idoso desenha junto aos educandos na Casa do Idoso.....	89
Figura 11. Cap. 3.	- Oficina de arte realizada com os idosos no evento Terceira Idade na EMEF Prof ^a . Ruth de Azevedo Silva Rodrigues.....	92
Figura 12. Cap. 3.	- Peça teatral na EMEF Prof ^a . Ruth de Azevedo Silva Rodrigues..	94
Figura 13. Cap. 3.	- Apresentação de vídeo sobre Terceira Idade na EMEF Governador Mario Covas Junior.....	95
Figura 14. Cap. 3	-Desenho produzido pelos alunos da 7 ^a série - projeto Terceira Idade na EMEF Prof ^a . Ruth de Azevedo Silva Rodrigues.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Introdução - Evolução da População Residente do Vetor Oeste.....	23
Tabela 2. Introdução - Chefes de Família por Classe de Renda do Município de Santana de Parnaíba.....	23
Tabela 3. Capítulo 3 - Temas que aparecem relacionados às atividades extraclasses.....	65
Tabela 4. Capítulo 3 - Denominações das atividades extraclasses.....	66

ABREVIACES E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imuno-Deficiência Adquirida
CONDEPHAAT	Conselho de Defesa do Patrimnio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Ensino Infantil
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educa Nacional
MCE	Movimento de Cooperazione Educativa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RMSP	Regi Metropolitana de São Paulo
SM	Salário Mínimo
USP	Universidade de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”

MEMORIAL

“A coisa mais bela que o homem pode experimentar é o mistério. É esta a emoção que está na raiz de toda a ciência e arte. O homem que desconhece esse encanto, incapaz de sentir admiração e estupefação, esse já está, por assim dizer, morto, e tem os olhos extintos.”

(Albert Einstein)

Na trajetória da vida, tantas são as experiências vivenciadas, que podem nos levar às proposições e definições de metas. No caminho que percorri, alguns acontecimentos foram significativos e, ao rememorá-los, tentarei elucidar quando e como foram despertados o desejo, o entusiasmo e a decisão desta pesquisa.

Cursei o antigo ginásio público estadual, no período de 1969 a 1972, no bairro da Lapa, onde nasci. Apesar das críticas que se fazia ao ensino, na época, foi possível desenvolver laços de amizade que perduram até hoje e guardar recordações de alguns bons professores. Recordo-me, por exemplo, da professora de Português Dona Marina que, com seu jeito criativo, carinhoso, dedicado e atencioso de ser, despertava meu interesse em conhecer, estudar e que, por isto, deixou influências positivas na formação dos meus ideais. Enfim, poderia citar tantas lembranças que os professores e professoras deixaram marcadas, mais ou menos positivas, de acordo com suas condutas, vivências e sentimentos gerados.

Com a idéia de me preparar para enfrentar um vestibular, mudei, em 1973, no Ensino Médio, para um colégio que tinha como objetivo explícito a preparação para o vestibular. De fato, nesta escola se ensinava uma quantidade enorme de conteúdos, a maioria, descontextualizada e não existia a intenção de se criar algum vínculo entre professores e alunos. As dificuldades e o potencial individual dos alunos eram verificados, apenas, através de provas classificatórias. Havia um sentimento de solidão, em relação às atividades de aprendizagens, ao relacionamento com os professores; sentia-me mais um número na escola onde me preparava, apenas para os futuros exames de acesso à universidade.

Até que chegou a época do vestibular e, movida pelo desejo de estudar o mundo na perspectiva de melhor compreender a sociedade em suas relações e a construção humana do espaço, resolvi cursar a Geografia. Durante o período escolar universitário, existia uma

inquietação em lutar por questões do ensino escolar e pelas desigualdades sociais existentes no mundo e, neste sentido, participava da diretoria do centro acadêmico e dos movimentos estudantis.

No terceiro ano, comecei a lecionar como professora contratada em uma escola estadual, onde procurei fazer um trabalho diferenciado, voltado para a criatividade e que motivasse os educandos, mesmo considerando as limitações estruturais da instituição escolar. As vivências escolares até o Ensino Médio que, no início relatei sucintamente, contribuíram para uma análise de aspectos que pareciam essenciais no ensino escolar e, assim, procurar entender o que, nos processos vividos na escola teve significado para mim como profissional e como pessoa. Por exemplo, a importância da contextualização dos conteúdos, a influência de um relacionamento próximo e afetivo entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Pude perceber que, no ginásio, as poucas experiências que relacionavam conceitos e teorias às práticas na sala de aula, no laboratório ou em campo, foram as mais atrativas e motivadoras. Estas constatações e sentimentos advindos destas experiências se tornaram as sementes que, em tempos posteriores, quando iniciei o caminho de professora, puderam germinar, constituindo o meu ideal ético e profissional.

Assim que me formei, em 1980, prestei concurso público estadual e me tornei professora de Geografia efetiva durante dez anos e, nos últimos doze anos, trabalho em escola particular, no município de Santana de Parnaíba-SP.

Na escola particular, utilizo um material didático apostilado que deve ser ensinado em tempo determinado, restringindo a escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Enfrento as “limitações” relacionadas à estrutura curricular e à colaboração dos professores para desenvolver novas práticas coletivas. Apesar das dificuldades, durante os sete últimos anos, juntamente com outros companheiros de trabalho (professores de Português e, algumas vezes, com Informática, Artes e História), pude desenvolver projetos anuais em Santana de Parnaíba, Barueri, Carapicuíba, onde trabalhamos visando à integração entre as disciplinas e à vinculação de conceitos teóricos com as vivências práticas em atividades extraclasse. Desses projetos, que incluíram atividades fora da sala de aula, com observações de campo, derivaram inúmeras revistas feitas inteiramente pelos educandos com a orientação das professoras. A partir dessas vivências, pudemos observar mudanças de idéias, comportamentos e ações que ocorreram na construção de composteiras, elaboração de peças de teatro e oficinas de

reciclagem, na mudança da qualidade de alimentos da cantina da escola, em coleta seletiva de lixo na escola, em mudanças de mentalidade e em novos conhecimentos e comportamentos. Esses projetos foram propostos e desenvolvidos com o esforço das professoras e não por iniciativa da direção ou coordenação da escola.

Nessas experiências com o desenvolvimento de projetos, pudemos perceber o envolvimento, a alegria, a criticidade, o prazer, o companheirismo, a aprendizagem, a produção dos educandos e a possibilidade de se construir conhecimentos significativos a partir da realidade, proporcionando aos educandos uma aprendizagem mais “democrática”.

No caminho que trilhamos, buscamos conhecer as práticas de ensino que apontam para o “novo”, o conhecimento em construção, a ação, aprender a lidar com o imprevisível da vida; a possibilidade de tecer relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, de problematizar e de planejar estratégias conforme as condições reais de cada escola, um pensamento crítico, não simplista e reducionista da realidade. Com base nos valores e ética, buscamos as condutas mais dialógicas, articular os conhecimentos dos educandos aos conhecimentos científicos, incentivar e criar oportunidades para o aluno desenvolver o “espírito” de pesquisador.

Com os estudos e as experiências múltiplas em escolas de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e escolas de Ensino Médio, como professora de Geografia, na rede pública e no ensino privado, desenvolvi uma maior percepção sobre a problemática educacional, em relação ao cotidiano da escola e ao que essa instituição representa para os educandos e para o sistema sócio-econômico vigente. Com o objetivo de melhor compreender a problemática educacional e aprimorar a práxis, cursei a Faculdade de Pedagogia, o que me levou às reflexões mais profundas sobre legislações, teorias e práticas educativas. Todo estudo e práticas realizadas suscitaram questões que se tornaram latentes: Como as práticas educativas contribuem para uma aprendizagem crítica, voltada para a formação ética dos educandos?

No processo de repensar constantemente em um ideal educativo humanista, debrucei-me no aprofundamento de possíveis respostas a essas questões, o que suscitou o propósito de desenvolver uma pesquisa orientada e, assim, contribuir para novas reflexões sobre práticas educativas, métodos e condições de viabilidades no contexto atual escolar. Optei por pesquisar, em específico, projetos de Estudo do Meio, porque pude obter alguns resultados

significativos com este método de ensino, ao longo da minha caminhada profissional de professora.

INTRODUÇÃO

Constatai, ao longo das experiências no ensino, que sintomas da propagada “crise da educação”, como “desinteresse”, indisciplina, “apatia” de educandos que vão refletir no processo de escolaridade têm, em geral, raízes relacionadas à estrutura de poder institucional da escola (burocratização do cotidiano escolar, projeto pedagógico desvinculado da realidade dos educandos), à formação fragmentária do educador e não centrada na realidade da escola, às decorrentes relações desenvolvidas entre os educadores nas escolas, seus objetivos e métodos de trabalho, ao relacionamento entre educadores e educandos e entre os próprios educandos, à formação continuada dos professores não centrada na escola, ao excesso de alunos nas salas de aulas e ao excesso de aulas dos professores. A sociedade capitalista, cindida em categorias sociais, esconde os mecanismos que produzem a exclusão, a alienação e a desigualdade. Desta maneira, o sistema escolar brasileiro reflete um domínio sócio-cultural, pautado fundamentalmente na instrução, que deixa em segundo plano a formação da cidadania dos educandos.

Neste contexto, verifica-se que nas escolas, apesar da retórica da “inclusão social” ressaltada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), na realidade predomina a padronização do conhecimento e a não contextualização dos ensinamentos, o que contribuiu para as mais variadas formas de “exclusões” humanas. Dessa maneira, a educação escolar pouco contribui para que os educandos se conscientizem das problemáticas e das contradições apresentadas no mundo. De forma geral, cobra-se um padrão de conduta para que os professores desenvolvam em sua disciplina conteúdos específicos em tempos determinados, simplificadores da realidade e, assim, o pensamento e o objeto do conhecimento baseiam-se em conteúdos descontextualizados, na maioria das vezes, distantes do cotidiano, dos interesses e expectativas dos estudantes.

Esta pesquisa é fruto da reflexão sobre o contexto da realidade escolar pública, antevendo-se a potencialidade da utilização de práticas voltadas para uma aprendizagem mais significativa¹. Indagaremos: Sobre essas práticas, como se apresentam as escolas municipais

¹ Zabala explica que a aprendizagem significativa ocorre quando há um processo em que os alunos se encontram frente aos conteúdos para aprender e possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las a seus esquemas e comprovar que o resultado tem certa

de Santana de Parnaíba? São possíveis novos métodos voltados para a integração de disciplinas que buscam conhecer a realidade? Quais alternativas pedagógicas de projetos incentivam o aluno à pesquisa? Ocorrem iniciativas que visam à integração de conceitos teóricos com a realidade apresentada, através de estudo do meio? Quais os resultados obtidos? Em quais escolas municipais de Santana de Parnaíba ocorrem e até que ponto elas dependem exclusivamente das iniciativas do(s) professor(es)?

Escolhemos as escolas municipais de Santana de Parnaíba - SP pela experiência de trabalho escolar, obtida ao longo dos últimos anos na escola em que leciono, onde tivemos vivências, juntamente com os alunos, através de visitas, entrevistas, estudos sobre os aspectos históricos, problemas ambientais, sócio-culturais e econômicos do município. Realizamos projetos de Estudo do Meio no município em que pudemos estudar, do ponto de vista geográfico e de outras disciplinas (Português, Informática, História, Educação Artística), realidades locais, através de estudos que integram trabalhos de campo e em sala de aula. Desenvolvemos trabalhos sobre o antigo Lixão, o Aterro Sanitário, a Escola de Arte e Ofício, o Centro Histórico, o setor da Fazendinha, o rio Tietê etc.

A área de estudo: Santana de Parnaíba

O município de Santana de Parnaíba integra a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) e será localizado e caracterizado no contexto das transformações espaciais que acompanharam a formação dessa metrópole, o maior centro econômico do país na atualidade. Os dados que serão apresentados no presente item terão como referência principal os levantamentos feitos pelo Plano Diretor do Município (1998-2004)², realizado pela Prefeitura do Município de Santana de Parnaíba e o objetivo principal será, além de localizar a área de

coerência. Afirmo (1998, p.37): “Na medida em que podem se estabelecer estas relações, quer dizer, quando a distância entre o que se sabe e o que se tem que aprender é adequada, quando o novo conteúdo tem uma estrutura que o permite, e quando o aluno tem certa disposição para chegar ao fundo, para relacionar e tirar conclusões, sua aprendizagem é uma aprendizagem significativa que está de acordo com a adoção de um enfoque profundo”.

² O Plano Diretor de Santana de Parnaíba é explicitado como um instrumento importante na busca de um desenvolvimento mais equilibrado, buscando soluções para os crescentes problemas de um processo descontrolado de urbanização e de rápido crescimento populacional e tem a intenção inequívoca de implantação de suas diretrizes e propostas.

estudo, relacionar o crescimento urbano do município, processo que se desenvolveu em conjunto com a metrópole paulista, com a industrialização do país.

Figura I – Ilustração, sem escala, das sub-regiões da RMSP

Fonte: EMTU Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos de São Paulo, 2006.

O mapa da figura I apresenta a seguinte subdivisão regional da RMSP: os municípios que, juntamente com Santana de Parnaíba, compõem a sub-região Oeste da região metropolitana - Osasco, Cotia, Carapicuíba, Vargem Grande Paulista, Itapevi, Cotia, Jandira, Barueri e Pirapora do Bom Jesus.

Santana de Parnaíba surgiu em 1580, decorrente do processo de ocupação territorial da Coroa portuguesa. Em 1625, passa à categoria de Vila pela localização estratégica, em virtude de ser atravessado pelo rio Tietê e da antiga rota indígena de penetração aos sertões de Goiás e Mato Grosso, tornando-se um dos importantes pontos de partida das entradas e bandeiras. O comércio que se desenvolveu naquele período foi em função desta atividade, fazendo da Vila importante pousada, bem como centro de oferta de tropas de burro para transporte de cargas, para quem demandasse os sertões.

No século XVIII, a Vila passou por um longo período de estagnação, pois o terreno acidentado do município transformou-se em fator de inibição ao seu desenvolvimento, já que era impróprio à implantação e operação das novas modalidades de transporte - carros de boi e ferrovias -, introduzidas na ocasião das novas economias agrícolas, respectivamente, a açucareira e a cafeeira. Os caminhos que se consolidaram como rotas de transportes do açúcar produzido na Província de São Paulo, bem como os trajetos percorridos pelas ferrovias implantadas no final do século XIX, não passaram por Santana de Parnaíba. A inauguração da represa Edgard de Souza, em 1901, não alterou de modo profundo a situação e, após um período inicial de dinamização, no qual registrou-se um certo crescimento populacional e a Vila foi elevada à categoria de Cidade em 1906, sobrepôs-se um outro, de retração econômica, ficando, de maneira geral, restrita às atividades de subsistência. Foi somente nas últimas décadas que o município começou a emergir.

O novo contexto se insere no processo dinâmico vivido pela Cidade de São Paulo que atingiu exuberância nos anos 1950 e que foi ficando imersa num processo de implosão-explosão para as periferias. Formou-se uma enorme extensão de urbanização contínua e os moradores, já metropolitanos, viveram novas experiências de espaço e de tempo.

A incorporação de novas frentes de expansão do espaço urbano em decorrência da concentração industrial e da conseqüente formação e diversificação dos mercados de bens, de produtos e de trabalho, além de tornar muito denso o espaço urbano, discriminavam modalidades de uso, segundo as determinações do valor econômico da terra, à medida que o urbano se configurava como quadro da vida. As demandas crescentes de áreas de uso público (a infra-estrutura material do urbano) e de uso privado (conjuntos residenciais, condomínios, verticais, cortiços, favelas) implicavam, sempre, em novos conteúdos da urbanização, à medida que se configurava a metrópole. Foram, sobretudo, o Estado e os empreendedores privados os agentes interessados nesse processo (SEABRA, 2004, p.271).

Analisamos que o suposto caos da metrópole foi sendo constituído no confronto de interesses segundo a lógica dos atores urbanos. As chamadas periferias de São Paulo são construídas de forma caótica aparentemente para o observador, no entanto, esse caos, segundo PONTUSCHKA (2004), apresenta uma lógica direcionada pelo capital, por meio de loteamentos irregulares e clandestinos, frutos da especulação imobiliária e das ocupações pelas camadas mais excluídas da sociedade que não usufruem dos bens materiais e sociais da

cidade. O número de pobres e segregados, aqueles que não encontravam lugares estruturados pela propriedade, cresceu em ritmo acelerado. Porém, integram esse movimento, não só os pobres que vão cada vez mais para as periferias do urbano mas, também, os mais ricos que se dirigem aos condomínios fechados do entorno de São Paulo.

Neste processo, a partir de 1970, iniciou-se um acentuado crescimento populacional no município de Santana de Parnaíba decorrente da migração intensa, pelos efeitos dinâmicos da metropolização ocorrida em São Paulo. Nesta década, ocorreu um incremento na instalação de indústrias de transformação no município que teve início, de forma incipiente, com a instalação de frigoríficos na região da Fazendinha, devido aos preços baixos das terras, energia elétrica, facilidade para obtenção de água, acessibilidade rodoviária propiciada pela Estrada Tenente Marques – que se interliga com a Rodovia Anhangüera, no bairro da fazendinha, ou pela Estrada dos Romeiros – com ligação através de Barueri, para a Rodovia Castelo Branco.

Houve um contínuo processo de assentamento periférico de populações de baixa renda, com a substituição de usos preexistentes e o retalhamento de áreas, o que provocou profundas mudanças na paisagem local tradicional, com a implantação ou adensamento de bairros de baixo padrão, ocasionando excesso de erosão, deterioração de encostas, assoreamento de corpos de água e desmatamento. Santana de Parnaíba passou a desempenhar funções também de cidade dormitório, por não absorver a oferta de mão-de-obra que se dirigiu não só à Capital, como também às cidades vizinhas, situação que perdura até os dias atuais.

Em 1974 foi lançado Alphaville Empresarial, que é hoje um dinâmico centro de negócios e de produção, aglutinando além de sedes administrativas de grandes empresas nacionais e multinacionais, galpões, escritórios, etc. Desde o início de implantação do setor empresarial, empresários e profissionais, que estavam adquirindo lotes para suas empresas e escritórios passaram a representar uma demanda potencial para Alphaville residencial e, assim, em 1975, foi lançado o primeiro Residencial. Atualmente há a ocupação de imensa área do município da porção sul e sudeste, às margens do rio Tietê, com a implantação de loteamentos de alto padrão: Alphaville, Tamboré e outros em seus arredores. Segundo Seabra (2004), em 2004, Alphaville comportava 20 conjuntos residenciais, três centros empresariais e várias áreas de comércio e serviços. A população de alta e média alta renda da cidade de São

Paulo busca alternativas de moradia mais distantes, em condomínios, visando segurança, verde, ar puro, conforto e alternativas economicamente mais interessantes. Seabra analisa o processo de surgimento dos condomínios fechados: “Na contrapartida da periferização dos pobres urbanos e do esvaziamento dos bairros centrais, os condomínios fechados que circundam São Paulo, formam conjuntos de espaços auto segregados, auto-administrados e planejados segundo apelos que vêm de diferentes direções, revelando mudanças profundas nos modos de vida” (SEABRA, 2004, p.294).

Especialmente a oeste do município, observa-se a presença de loteamentos de chácaras de fim de semana, ao longo das Estradas Ingaí, da capela Velha, ao lado de áreas tipicamente rurais, voltados para segmentos do mercado imobiliário de poder aquisitivo médio a alto. Possui um centro histórico com características arquitetônicas dos séculos anteriores, tombado pelo Condephaat³, que apresenta valor cultural junto ao patrimônio histórico do estado de São Paulo. A cidade desempenha também funções de turismo e lazer, notadamente nos fins de semana, em que a população flutuante para recreação e peregrinação religiosa é significativa. Consideramos que, em alguma medida, pode ser um fator limitante para estas funções desempenhadas, o forte odor do rio Tietê decorrente da poluição originada principalmente na cidade de São Paulo.

Neste processo, o crescimento da população acentua-se, tendo praticamente dobrado sua população entre 1991 e 1996, como pode ser verificado na tabela 1.

O crescimento demográfico de Santana de Parnaíba acompanhou o crescimento de toda a Sub-Região Oeste desde a década de 70, quando esta Sub-Região crescia acima da taxa da Metrópole de São Paulo. A Sub-Região Oeste cresceu impulsionada no sentido do eixo da Rodovia Castelo Branco, denominada Auto-Estrada do Oeste, cuja construção teve início em 1963, foi inaugurada em 1968 e que abria um novo caminho para o Mato Grosso do Sul e Paraná.

³ Condephaat (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico) – Tem como finalidade proteger, valorizar, divulgar o patrimônio cultural no Estado de São Paulo. Estas atribuições foram confirmadas em 1989 pela Constituição do estado de São Paulo.

Tabela 1 - Evolução da população residente do Vetor Oeste

EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO RESIDENTE: 1960-70-80-91-96 - VETOR OESTE									
MUNICÍPIOS	População Residente					TGCA (%)			
	1960	1970	1980	1991	1996	1970/60	1980/70	1991/80	1996/91
RMS	4.791.245	8.139.730	12.588.725	15.444.941	16.603.233	5,44	4,46	1,88	1,46
Oeste	183.461	455.845	903.016	1.322.399	1.562.829	9,53	7,07	3,53	3,40
Barueri	16.671	37.808	75.336	130.799	178.171	8,53	7,14	5,14	6,38
Carapicuíba	17.590	54.873	185.816	283.661	328.688	12,05	12,97	3,92	2,99
Cotia	13.031	25.842	53.175	107.453	127.315	7,09	7,48	6,60	3,45
Itapevi	10.182	27.569	53.441	107.976	134.004	10,47	6,84	6,60	4,41
Jandira	2.047	12.499	36.043	62.697	75.587	19,83	11,17	5,16	3,81
Osasco	114.828	283.073	474.543	568.225	623.883	9,44	5,30	1,65	1,89
Pirapora do Bom Jesus	2.490	3.709	4.804	7.956	10.548	4,07	2,62	4,69	5,80
Santana de Parnaíba	5.244	5.390	10.081	37.762	57.705	0,27	6,46	12,76	8,85
Vargem Grande Paulista	1.378	5.082	9.777	15.870	26.925	13,94	6,76	4,50	11,15

Fonte: Plano Diretor de Santana de Parnaíba, 1997

Tabela 2 – Chefes de família por classe de renda no município de Santana de Parnaíba

CHEFES DE FAMÍLIA POR CLASSE DE RENDA (SALÁRIOS MÍNIMOS) – 1991								
Classe de Renda	Setores							
	Centro	P.Santana	Fazendinha	Cururuquara	Colicas	Alphaville	Total	%
Até ½	31	41	39	0	8	0	119	1,40
De + ½ até 1	68	85	53	1	64	0	271	3,20
De 1 até 2	595	492	42	23	350	1	1863	22,20
De 2 até 3	421	475	344	11	430	4	1685	21,10
De 3 até 5	345	394	229	5	385	25	1383	16,50
De 5 até 10	325	202	84	4	19	243	877	10,40
De 10 até 15	97	23	10	1	58	62	251	3,0
De 15 até 20	35	5	2	1	12	94	149	108,0
De + de 20	55	13	4	2	79	1023	1176	14,0
Sub-total	1972	1730	1167	48	1405	1452	7774	0,0
Sem rendimento	111	94	160	1	120	63	549	6,5
Sem declaração	11	17	10	1	13	25	77	0,90
TOTAIS	2094	1841	1337	50	1538	1540	8400	100,0
Média em SM	4.6	3.4	2.9	5.7	4.5	20.6	7	0,0

Fonte: Plano Diretor de Santana de Parnaíba, 1991

Os dados são indicadores da pobreza existente no município de Santana de Parnaíba⁴ que demonstram as discrepâncias de renda do setor de Alphaville em relação à média de renda

⁴ As tabelas 1 e 2 constam do Plano Diretor de Santana de Parnaíba (1998-2004), cujo material foi obtido junto à prefeitura do município.

das demais localidades. A tabela 2, acima, referentes a 1991, mostra que a média de renda do município era de 7,0 SM (salários mínimos), sendo o setor da Fazendinha o de menor média, com 2,9 SM, e o de maior média de renda o de Alphaville, com mais de 20,0 SM.

Figura II – Mapa do Município de Santana de Parnaíba

Segundo dados do Plano Diretor de Santana de Parnaíba, a partir de 1970, além do forte crescimento populacional, as pirâmides etárias de Santana de Parnaíba apresentam rejuvenescimento, o que significa forte demanda escolar a ser atendida: a população de baixa renda pelas escolas públicas e a população de Alphaville, principalmente, pela rede particular.

Em 1997, segundo dados do Plano Diretor de Santana de Parnaíba, o município contava com 22 escolas públicas de Ensino Fundamental que foram municipalizadas⁵ a partir de 1998. Em 2006, segundo dados da Secretaria Municipal da Educação, o município contava com 39 escolas de Ensino Fundamental. Desta forma, no período de 1997 a 2006, houve um aumento de 77% do número de escolas, significando necessidades de reestruturações. A escola pública na periferia representa uma das poucas instituições democráticas: “Algumas escolas sentem a necessidade de vincular-se cada vez mais aos problemas das comunidades, pois são questões que afetam as atividades escolares. Há escolas que oferecem às crianças conhecimentos alheios desvinculados da vida dos estudantes, sem integração com as comunidades” (PONTUSCHKA, 2004, p.373).

Neste universo de possibilidades há muito a ser conhecido sobre a realidade escolar pública brasileira. Considerando a problemática social, a demanda e o aumento do número de escolas e, ainda, o trabalho escolar que, como professora, realizei neste município, nasceu a idéia de pesquisar a realidade da educação nas escolas públicas, no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e, em especial, se os professores desenvolvem em seus currículos projetos interdisciplinares de ensino, a exemplo do Estudo do Meio.

Procedimentos metodológicos

As principais fontes primárias dessa pesquisa são as narrativas das professoras que trabalham nas escolas públicas do município, de 5ª a 8ª série, que poderão nos dar referências de como um currículo voltado, basicamente, para um ensino parcelar, pode romper com certas barreiras “cristalizadas” no cotidiano escolar e realizar práticas que desenvolvam aprendizagens “significativas”. Nesse sentido, buscaremos conhecer os trabalhos

⁵ A municipalização ocorreu a partir de um processo gradual que teve início em 1998, com 6 escolas estaduais. No início, as escolas eram compartilhadas, ou seja, algumas tinham a Educação Infantil municipalizada e o Ensino Fundamental ou Médio estaduais. No ano de 2002, todas as escolas públicas de educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do município de Santana de Parnaíba foram municipalizadas.

desenvolvidos com projetos de Estudo do Meio. As entrevistas com as supervisoras e professoras trazem alguns aspectos reais do cotidiano da escola que nos ajudam a entender e relacionar conhecimentos teóricos de nossa pesquisa.

A memória oral será um instrumento precioso para a constituição da crônica do cotidiano. “A memória oral, longe da unilateralidade para a qual tende certas instituições, faz intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e aí se encontra a sua maior riqueza. Ela não pode atingir uma teoria da história nem pretender tal fato: ela ilustra o que chamamos hoje a História das Mentalidades, a História das Sensibilidades” (BOSI, 2003, p.15).

A aplicação dos questionários e as entrevistas realizadas permitem conhecer a memória da escola e suas práticas, possibilitando correlações teóricas e vincular a pesquisa à realidade escolar analisada. A idéia de uma possível reconstituição histórica dos trabalhos desenvolvidos com projetos, através dos relatos, leva em consideração as subjetividades envolvidas, mas busca recuperar proposições, vivências e resultados significativos. “Quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época! O que se dá se o pesquisador for atento às tensões implícitas, aos subentendidos, ao que foi só sugerido e encoberto pelo medo[...]” (BOSI, 2003, p.16).

Salientamos que, apesar de toda a riqueza de conteúdo que as entrevistas possam conter, é preciso cuidado ao analisá-las, pois elas podem ter seus desvios, seus preconceitos, mas que fazem parte da visão de mundo dos sujeitos e, portanto, são expressões e impressões de uma vivência. Pode-se perceber uma rede de dados que permite a aproximação com a realidade. As muitas testemunhas orais são dominadas por um processo de estereotipia e se dobram à memória institucional. “A narrativa é via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da história com a vida cotidiana. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos, é uma recomposição constante de dados” (BOSI, 2003, p.19).

Com esta noção da necessidade de uma interpretação sutil e rigorosa, procuramos desenvolver a pesquisa empírica, considerando as limitações decorrentes dos aspectos subjetivos, mas sem perder a objetividade do propósito e da análise.

Em um primeiro momento, tivemos contato com a secretária da Educação do município que acolheu a idéia da pesquisa com muito interesse e se dispôs a colaborar com o

projeto, abrindo as portas para a participação de outros educadores da rede municipal, supervisoras, orientadoras e professoras que se dispusessem.

Foram aplicados questionários para os 410 professores das 39 escolas públicas de Santana de Parnaíba de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, com o objetivo de termos um conhecimento geral sobre a realização de projetos que incluíssem trabalho de campo e que indicassem resultados significativos de aprendizagem. Os questionários foram distribuídos separados em envelopes para os coordenadores das escolas municipais, em reunião na Secretaria da Educação. Semanalmente, é realizada uma reunião com a supervisão⁶ de ensino, em que os coordenadores das escolas apresentam trabalhos realizados com resultados positivos. A supervisora ofereceu este espaço de encontro, para que eu me apresentasse e pedisse a colaboração para pesquisa científica. Os coordenadores entregaram os questionários para os professores e, após duas semanas, retornei à reunião semanal e recebi os questionários respondidos.

Dos 410 questionários enviados aos professores, retornaram preenchidos 216, ou seja, 52,68 %; dessa forma, pudemos identificar os professores que desenvolveram projetos realizados interdisciplinarmente, que incluíam atividades de campo. Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas com duas supervisoras e com duas professoras que foram escolhidas para serem entrevistadas por apresentarem relatos significativos nos questionários, relacionados ao objeto da nossa pesquisa. O nosso critério de escolha teve como base o relato das professoras sobre atividades desenvolvidas, que tiveram o objetivo de formar conceitos e relacioná-los a determinadas “realidades locais”, envolvendo várias disciplinas e que, entre as atividades mencionadas, incluíam trabalhos de campo. A observação é a atitude que caracteriza o trabalho de campo, ou seja, a observação como procedimento de investigação, início imprescindível para estabelecimento de relação entre fatos e fenômenos.

⁶ Os nomes das supervisoras mencionados na pesquisa não são os verdadeiros, para a preservação da identidade. A supervisora Tania explicou a função daquele que ocupa o cargo de supervisor e coordenador nas escolas: “O supervisor é a ponte que existe entre a escola e a Secretaria da Educação. É o atendimento pedagógico, acompanhamento dos projetos, um trabalho integrado com a direção, coordenação e professores da escola. O trabalho é desenvolvido geralmente em dupla e, no momento, há 9 supervisores que se organizam para atender às escolas. O Coordenador faz o acompanhamento pedagógico juntamente com o diretor e supervisor. Participa dos HTPC (Hora de Trabalho pedagógico Coletivo) junto com os professores, visita as classes, acompanha o

As professoras foram indagadas sobre: os projetos pedagógicos que desenvolveram e seus resultados, cursos de formação, relacionamentos, material e currículo escolares.

desempenho, as condutas e recuperações dos alunos junto com os professores. Dialoga com professores e alunos constantemente.”

Capítulo 1. A BASE DO PENSAMENTO ORIENTADOR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Neste capítulo, discutiremos como o pensar capitalista reflete nos processos educativos de nossa época, baseada ainda no pensamento “positivista”. Refletiremos sobre como a instituição escolar estruturada e organizada de forma fragmentada, com bases disciplinares rígidas pode sofrer mudanças que possibilitem a superação do pensamento reducionista da realidade e, assim, aflorar o pensamento filosófico dialético nos processos de ensino e aprendizagem. Esta reflexão é fundamental no campo educativo, considerando que nenhum pensamento ou ação pode ser completamente neutro.

Nem mesmo as matemáticas! Elas não são neutras quando estão a serviço, quando entram na prática social, quando se prestam a uma pedagogia que se dirige a determinadas pessoas e não a outras, etc. Todo pensamento tem um conteúdo, um objeto. Existe alguma proposição que não implique responsabilidade? Não existe. Quem pensa inocentemente? Ninguém (LEFEBVRE, 1969, p.30).

1.1. O pensamento reducionista

“O conhecimento sempre envolve a participação plena de todo o ser do indivíduo.”

(Fritjof Capra)

Para avaliarmos o mundo contemporâneo, tomaremos a industrialização, ocorrida a partir do século XVIII, como ponto de partida em relação às transformações ocorridas na sociedade capitalista e seus reflexos na educação escolar. É importante, como educadores, pensarmos algumas questões: Qual tem sido a base do pensamento na educação brasileira? De modo geral, como é o cotidiano dos educadores e educandos nas escolas públicas nos dias de hoje?

O “modelo cartesiano” de conhecimento do século XVII, herança teórica do pensamento de René Descartes, estabelece, a partir do desenvolvimento do sistema capitalista, um paradigma para a ciência e as mais diversas áreas do conhecimento e da vida humana.

Descartes estruturou o conhecimento em um método, à imagem e à semelhança da Matemática, com o intuito de entender o universo e a natureza mecanicamente, regidos por leis imutáveis, naturais, necessárias e eternas. A natureza e o ser humano começaram a ser analisados em pequenas partes, com o pressuposto de que, entendendo-se as partes, se entenderia o todo. Desse pensamento nasceu, por exemplo, uma divisão disciplinar da natureza, a estruturação das diversas disciplinas que passaram a estudar cientificamente e, de forma organizada, as diferentes classes de fenômenos do universo, da matéria, da vida humana e dos seres vivos.

Essa divisão (separação da teoria e da prática, da alma e do corpo, do pensamento e do objeto) teve aspectos positivos: permitiu o desenvolvimento das técnicas especializadas e, entre outros, o progresso das ciências (...) Mas essa separação teve igualmente um lado negativo. O especialista concentra-se numa ciência ou mesmo, com frequência, numa parte ínfima de uma ciência (...) A atividade analítica e a divisão parcelar do trabalho fragmentam a ciência e a própria sociedade numa poeira, numa justaposição informe de resultados (LEFEBVRE, 1969, p.77).

O trabalho prático e o intelectual, cada vez mais se distanciam na sociedade industrial capitalista, além de haver um aumento na especialização das atividades, o que torna o trabalho descontextualizado do todo, da representação social. Podemos dizer, ainda, que há uma fragmentação entre lazer, arte e trabalho. A partir da industrialização, o espaço e o tempo tendem a tornar-se mercadoria e os objetos perdem seu valor de uso e, também, quase tudo se transforma em valor de troca. “Num tal processo intervêm ativamente, voluntariamente, classe ou frações de classes dirigentes, que possuem o capital (os meios de produção) e que geram não apenas o emprego econômico do capital e os investimentos produtivos, como também a sociedade inteira, com o emprego de uma parte das riquezas produtivas na cultura, na arte, no conhecimento, na ideologia.” (LEFEBVRE, 2001, p.14)

O homem, ao distanciar-se da natureza, filosófica e cotidianamente, torna o tempo uma mercadoria, a ponto de ouvirmos popularmente a frase “Tempo é dinheiro”. Os ciclos naturais das plantações e alimentos produzidos, as estações do ano, as lunações, as estrelas, enfim o ritmo natural deixa de ser fruído e vivenciado essencialmente e, assim como vemos,

em função de interesses particulares e econômicos, certos ambientes naturais sendo poluídos e degradados.

Nesse panorama apresentado, de uma crescente “funcionalização da existência”, questionamos: Como tem sido a educação relacionada aos valores humanos? O que representa a escola nesse contexto? A escola pode ter uma função que vai além da reprodução de conhecimento?

O ser humano necessita, não apenas de produtos e bens de consumo, mas também de atividades criadoras, de natureza artística, simbólica, lúdica. Assim, indagamos: as escolas estão indo ao encontro dessas necessidades humanas? No caminho da filosofia, encontraríamos algumas indicações para as causas dos problemas de ensino e aprendizagem nas escolas?

1.2. O pensamento filosófico sob a lógica dialética

“Há uma perspectivação filosófica que atravessa todo trabalho científico.”

(Antonio Severino)

O pesquisador, para contribuir com o conhecimento científico, pode se debater com questões fundamentais que dizem respeito à relação do sujeito com o objeto, questões somente abordáveis mediante um enfoque filosófico. Da mesma forma, para construirmos o processo da Educação, com toda sua profundidade, amplitude, comprometidos com uma intencionalidade científico-educacional, em busca de novos conhecimentos e descobertas, reconhecemos a necessidade dos recursos da filosofia, para a formulação de uma teoria crítica em relação aos discursos mediadores da ciência.

No sentido filosófico temos o desafio de pensar sobre uma educação escolar orientada para fins humanos, como educadores preocupados com o destino da humanidade, antecedendo qualquer prática escolar a ser desenvolvida. Assim, estaremos questionando: Qual é a função da escola na formação da cidadania dos educandos? Qual é a importância da escola na formação dos educandos no sentido humano? Qual a importância dos educadores pensarem filosoficamente?

“Filosofar é interrogar sobre os fins que perseguimos, sobre o valor dos conhecimentos que podem nos esclarecer e sobre as condições mesmas de nossa ação” (JAPIASSU, 1997, p.31). Definir a razão de ser da atividade reflexiva é tentar compreender o que se encontra em jogo na conduta da existência. De modo explícito ou não, o poder do juízo sempre opera na ação. O projeto da ciência que desde o seu nascimento, na modernidade, vem se impondo com um conhecimento rigoroso, objetivo, racional e verdadeiro não tem levado em conta os valores, nem está preocupado com os fins da sociedade e com o sentido da vida humana. O mundo contemporâneo, marcadamente dominado pelo pensamento tecnocientífico, tem levado os homens a exteriorizarem comportamentos que não expressam pensamentos propriamente reflexivos voltados para a construção social. Segundo JAPIASSU (1997), as ciências humanas e sociais se sentem hoje completamente desamparadas e incapazes de conferir um sentido às nossas exigências individuais e coletivas. Considerando este contexto, analisaremos alguns aspectos que são reflexos desse pensamento, nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

O desafio da filosofia é revelar o sentido das ações humanas, ao questionar todo pensamento, conhecimento, atitude, objetivo. Assim, qualquer que seja o material de sua reflexão, a filosofia tenta apreendê-lo e analisá-lo na perspectiva de seu todo, sem pretender tudo conhecer ou explicar, mas é nesta perspectiva que a reflexão tenta ganhar sentido. O conhecimento está constantemente sendo ampliado em direção ao conhecimento total, ao absoluto, portanto, uma verdade é sempre relativa.

Nesse enfoque da lógica dialética, consideramos que a incerteza e a imprevisibilidade são condições definidoras dos assuntos humanos e o são, portanto, da educação. A ação educativa adquire, assim, a condição de ser aberta e imprevisível. O método dialético considera as contradições sempre presentes e inerentes ao pensamento humano, fornecendo a possibilidade de perceber não apenas os múltiplos aspectos, mas também as suas contradições.

Sobre o pensamento e as ações humanas SACRISTÁN (1999) explica que agimos racionalmente na medida em que são realizadas as ações que se acreditam mais idôneas, de acordo com a informação disponível e a partir de uma determinada avaliação dos fatos. A situação envolve consideração do contexto (o homem é ele a sua circunstância), ainda que não seja submissão, pois, com a ação, as circunstâncias podem ser mudadas.

A filosofia pode nos impedir de aceitar uma sociedade e um conhecimento sem vida, em que dizem que somos livres para fazer tudo, mas onde não há mais nada para se pensar ou fazer, pressionados pela urgência do tempo de uma sociedade competitiva e consumista, em que a capacidade criativa fica limitada às condições mercadológicas. No diálogo com a filosofia, abrem-se possibilidades do reconhecimento das contradições e fragmentações que tangem a sociedade.

Um dos principais efeitos do indispensável diálogo da filosofia com as demais ciências e os demais saberes, não consiste em abolir algumas de suas ilusões, mas em fazer aparecerem, tendo em vista articulá-las e elucidá-las, as coincidências, as contradições, as convergências e as interações, sem dúvidas fragmentárias, mas freqüentemente imprevistas, em todo caso, instigadoras de desafios filosóficos, quer dizer, sempre fecundos e atuais (JAPIASSU, 1997, p.22).

O educador pode enfrentar “de frente” todas essas questões, podendo ser consciente das possibilidades de ensino e aprendizagem, decorrentes das diversidades culturais e individuais na comunidade escolar e da problemática social. Assim, poderá favorecer o processo criativo e o reconhecimento do educando como agente potencial de transformação do mundo.

Algumas questões podem ser vitais para os professores e, na ação, renovar o sentido do processo educativo: Quais os diferentes caminhos a serem seguidos, de acordo com a realidade escolar que se apresenta? Ainda, nesse sentido, indagaremos: Quais seriam as bases para pensarmos as transformações necessárias do ensino e aprendizagem, considerando a realidade atual das escolas públicas?

1.3. As brechas para romper com o pensamento reducionista no ensino e aprendizagem

“A humanização é uma vocação ontológica do ser humano”. (Paulo Freire)

Há uma crise da humanidade que levanta questões próprias e envolve valores humanos. Temos a visão de que a educação deve ter como base a problematização da

racionalidade modernizadora, da “economização” e da “coisificação” do mundo. Nesse sentido parece intrínseco o repensar das manifestações pessoais como sujeitos ideológicos e a avaliação de uma racionalidade na sua complexidade, ou seja, com novas formas de identificações e deliberações. O mal-estar atual e a dita crise da Educação se aprofundaram em decorrência de fatores sociais, culturais e econômicos e, o que estava latente, aflorou. A educação escolar brasileira, de maneira geral, é portadora de uma cultura de violência e de dominação, decorrente da história econômica e social do país com carência de valores humanistas. PONTUSCHKA (1994) analisa que a trajetória percorrida pelos diferentes ramos das ciências vem acompanhando os interesses do capitalismo, em que a fragmentação do trabalho, da vida do homem, de sua maneira de pensar o mundo foi concomitante com a fragmentação do conhecimento. Desta forma, as disciplinas escolares se estabelecem, principalmente, sob influência dessa fragmentação do conhecimento científico.

Para um possível rompimento com o pensamento reducionista na formação dos educadores, visando a uma aprendizagem escolar voltada para a compreensão da complexidade da realidade, fica evidente a importância de reflexões sobre atividades unificadoras e de métodos de superação dos conhecimentos dispersos; de reunir, racional e lucidamente, a prática e a teoria, o objeto e o sujeito, a realidade e o “valor” do homem, o conteúdo e a forma do pensamento, a ciência e a filosofia, todos os elementos da cultura. Tradicionalmente, os conteúdos foram classificados conforme um critério de pertencimento a uma cadeira, disciplina ou matéria. Os conteúdos, apesar de, seguidamente, apresentarem-se em classe de modo separado, têm mais potencialidade de uso e de compreensão quanto mais relacionados estejam entre si.

As unidades didáticas foram organizadas conforme determinados critérios por matérias ou disciplinas e, desta forma, se baseia a distribuição habitual dos planos de aulas, programas, currículo das áreas específicas na formação de professores, cuja lógica coincide com a organização clássica do saber acadêmico.

Freire se refere à educação “bancária” em que funda-se na compreensão dos homens como seres vazios a quem o educador encha de conteúdos, em uma consciência mecanisticamente compartimentada e analisa que: “Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A

palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter e se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 1999, p.57).

A interação entre duas ou mais disciplinas pode ir desde a comunicação de idéias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais, da teoria do conhecimento e da metodologia. Buscamos, nesta pesquisa, encontrar propostas e experiências que rompem, em alguma medida, com a organização por unidades centradas numa disciplina, ainda que possam ser ocorrências pontuais, onde aparecem temas que tentam estabelecer relações entre conteúdos de matérias diversas. Em uma fase mais avançada destes vínculos entre as disciplinas, aparecem propostas de organização de conteúdos que, aparentemente, prescindem da compartimentação disciplinar, desenvolvendo, inclusive, métodos extremamente elaborados em que os critérios de organização dos conteúdos não estão condicionados por sua natureza disciplinar. “Nestes sistemas, os conteúdos de aprendizagem e sua organização em unidades didáticas só são relevantes em função de sua capacidade para compreender numa realidade que sempre se manifesta globalmente” (ZABALA, 1998, p.141).

Em relação à organização de conteúdos, com uma visão crítica e voltada para a complexidade da realidade, pode haver modelos organizativos disciplinares ou métodos globalizados que tratam de perspectivas totalmente diferentes, mas estreitamente vinculadas, já que nenhum dos casos prescinde das disciplinas. Nos dois casos o enfoque é globalizador por reconhecer a complexidade da realidade e ser voltado para uma aprendizagem significativa.

Nos modelos organizativos disciplinares as disciplinas justificam os conteúdos próprios de aprendizagem e, portanto, nunca perdem sua identidade como matéria diferenciada, apesar de existir em algumas formas de organização que estabelecem relações entre duas ou mais disciplinas, quando o enfoque for mais globalizado e voltado para os interesses dos educandos. Nos métodos globalizados, as disciplinas, como tais, não são a finalidade básica do ensino, ou seja, têm a função de proporcionar os meios ou instrumentos que devem favorecer a realização do objeto de estudo proposto.

ZABALA (1998) afirma que mesmo em um ensino estruturado disciplinarmente, podemos desenvolver trabalhos com enfoque globalizador, se tivermos a base em um ensino que seja voltado para os questionamentos dos alunos, para a problematização da realidade e que considerem os conteúdos específicos. A finalidade é a de potencializar nos educandos as

capacidades que lhes permitam responder aos problemas reais em todos os âmbitos de desenvolvimento pessoal, sejam sociais ou emocionais.

O enfoque globalizador faz com que na organização dos conteúdos, seja qual for a disciplina em que se trabalhe, se apresentem em uma situação mais ou menos próxima da realidade do estudante e em toda a sua complexidade. Com essa visão os processos de ensino devem favorecer ao máximo o estabelecimento do maior número possível de relações entre os diferentes conteúdos aprendidos; tem base na idéia que somente é possível dar respostas aos problemas complexos com um pensamento complexo que lhe permita identificar o alcance de cada um dos problemas e possíveis soluções. Com esse enfoque, os conteúdos disciplinares são aprendidos de forma rigorosa, mas sempre como meios parciais para relacionar com os conteúdos das demais matérias e alcançar uma compreensão profunda e ampla da realidade.

Os métodos globalizados tentam superar a estrutura parcializada do ensino em disciplinas, propondo uma organização dos conteúdos de caráter global. Com um enfoque globalizador organizam os conteúdos de aprendizagem a partir de situações, temas ou ações. Os alunos mobilizam-se para chegar ao conhecimento de um tema, de uma problemática ou para realizar um tipo de construção. Na ação para conhecer ou realizar alguma coisa o educando precisa utilizar ou aprender uma série de fatos, conceitos, técnicas, que têm correspondência com matérias e disciplinas convencionais. Contudo, o objetivo direto não é o de aprender os conteúdos disciplinares, mas o de alcançar o objetivo relacionado ao objeto de estudo proposto.

Nos textos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, há considerações de que apesar das disciplinas terem seus conceitos próprios, fazem um sentido maior ao serem articuladas entre si e, assim, é afirmado nos Temas Transversais: “A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p.30).

Pela maneira como é discutida a interdisciplinaridade nos PCN, supõe-se que os conteúdos possam ser organizados de maneira integrada, com respeito às disciplinas existentes, mas não se apontam caminhos para que ocorra, de fato, a inter-relação. Discute-se,

também, um outro conceito, a “transversalidade”. O referido documento afirma que se deva trabalhar com os Temas Transversais, pois eles tratam de processos que estão sendo vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. Além daqueles temas propostos – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual – estes e outros temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais. Nos PCN, em Temas Transversais (1998), afirma-se que a interdisciplinaridade e a transversalidade apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos.

O conceito de transversalidade proposto pelos PCN aponta a possibilidade de se trabalhar-se com enfoque globalizador e, inclusive, com métodos globalizados, ou seja, a partir de uma problematização, determinando um objeto de estudo e, através do desenvolvimento de um projeto, estabelecer atividades de pesquisa, recorrendo-se às disciplinas para aprofundar a integração dos conhecimentos.

Considerando os conceitos que visam integrar os conhecimentos, novos métodos e, assim, a possibilidade de um ensino voltado para a compreensão da complexidade da realidade, questionaremos no decorrer desse trabalho: Em que medida as escolas, em geral, com o currículo “disciplinar”, podem desenvolver e estão desenvolvendo práticas a partir de reflexões éticas e voltadas para uma aprendizagem significativa? Nessa perspectiva, quais as discrepâncias que existem entre aquilo que teoricamente é proposto pelos PCN e as práticas desenvolvidas nas escolas municipais de Santana de Parnaíba?

Capítulo 2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, CURRÍCULO E PRÁTICAS ESCOLARES

“O educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos.”

(Carlos Rodrigues Brandão)

A partir de uma concepção de currículo escolar em ação e construção contínua, discutiremos métodos de ensino que sejam motivadores da aprendizagem e voltados para a compreensão crítica da complexidade da realidade.

2.1. O Projeto Político Pedagógico e o Currículo Escolar

O Projeto Político Pedagógico é o plano de ação na instituição escolar rumo ao futuro, que tem a qualidade de explicitar o que existe e comprometer os envolvidos com a elaboração de uma proposta educativa. A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷, refere-se à autonomia da escola no Projeto Político Pedagógico ou na Proposta Política Pedagógica e como uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local. Portanto, deve ser construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico é fruto de um trabalho coletivo e, ao mesmo tempo, organizador e articulador do trabalho pedagógico a ser realizado continuamente, em permanente análise, revisão e avaliação.

⁷ Lei nº 9.394/96, em que autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados.

O Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

O Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

O Artigo 14 estabelece que o Projeto Pedagógico é uma tarefa coletiva, com a qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2006, p.13).

Assim entendido, o Projeto Político Pedagógico é uma reflexão do seu cotidiano e requer na continuidade das ações a descentralização, a democratização do processo de tomada de decisões e a instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Trata-se de uma etapa crucial para estabelecer conexão entre as idéias, execução, avaliação, revisão e correções de rumos. É um trabalho compartilhado, de uma equipe escolar em comunhão com a comunidade intra e extra-escolar em um processo contínuo.

Na LDB (1996), além das referências explícitas sobre a necessidade de que cada escola elabore e execute o seu próprio projeto pedagógico, como princípio de toda educação nacional, consta a exigência de “pluralismo de idéias”. A autonomia escolar não pode ser desvinculada dos pressupostos éticos da tarefa educativa e deve favorecer a convivência democrática. Os profissionais da escola, após reflexão coletiva, traçam as características gerais da identidade desta escola e, a partir daí, fazem um diagnóstico, um “retrato” de como a escola se encontra, permitindo uma análise da organização e a possibilidade de interpretação dos dados disponíveis. Realizam um balanço para entender a identidade que a escola apresenta naquele momento na sociedade, suas finalidades e os caminhos a trilhar.

A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento em um Projeto Pedagógico, segundo AZANHA (2000), é um problema típico da escola pública e com raríssimas exceções integra uma rede de escolas e, por isso, está sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar.

Essa tentativa de homogeneização do que é substancialmente heterogêneo tem como consequência o fato de que as escolas enfraquecem a responsabilidade pelo êxito do próprio trabalho. A construção do Projeto Político Pedagógico se vincula à relativa autonomia da

O artigo 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas da educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

escola, à capacidade de delinear sua própria identidade, ou seja, ao resgate da escola como espaço público, lugar de debate, de diálogo, fundado na reflexão coletiva.

A partir de um Projeto Político Pedagógico criado, não como uma papelada preenchida de exigência burocrática, haverá o desenvolvimento do currículo presente de forma múltipla e dinâmica no contexto escolar. Consideramos o currículo como um processo complexo em que se constroem e realizam-se mudanças, através da expressão de determinadas práticas pedagógicas, como resultado das várias intervenções que nele operam. Os processos em que se desenvolvem e ocorrem as transformações dos educandos, refletem o valor real do currículo.

A elaboração e execução de um projeto pedagógico requer uma equipe escolar integrada e qualificada e, nesse sentido, implica na formação inicial e contínua dos educadores. A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola não só pela possibilidade de uma progressão funcional baseada na titulação, mas também por favorecer, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com a escola e seus planos.

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do Projeto Político Pedagógico. Assim compete à escola:

- a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada dos professores.
- b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa (VEIGA, 2006, p.21).

Uma alternativa para a formação contínua dos educadores poderá ser fecunda, quando proporcionada pela instituição escolar, que deve integrar a equipe e a ação dos educadores, detectar e aprofundar questões que são próprias da escola. A formação contínua no ambiente de trabalho, ou seja, com os educadores da mesma escola, permite estudos e vivências que favorecem a análise das necessidades de ensino e aprendizagem da comunidade escolar, de acordo com suas problemáticas.

As práticas escolares se relacionam com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo de um sistema educativo determinado em um momento histórico. “A história do currículo oferece também uma pista

para analisar as relações complexas entre a escola e a sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre o conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria da reprodução” (GOODSON, 1999, p.118).

A história do currículo nos mostra uma parte fundamental da escolarização, ou seja, os processos internos ou a “caixa preta” da escola, em uma combinação múltipla de aspectos. Currículo é pensado, escrito e vivido; é uma construção das pessoas, dos grupos que vivem a escola. Portanto, o conceito de currículo pode não ser restrito ao que está escrito, mas também ao que acontece diariamente em cada escola pelos diversos tipos de pessoas e interesses que atuam nesse espaço.

São, principalmente, os professores que realizam com os alunos o currículo que pode ter sido pensado e escrito no Projeto Político Pedagógico e no contexto da instituição escolar que tem suas normas de funcionamento. Assim como os alunos, os professores tiveram trajetórias singulares (formação acadêmica, valores, concepções de ensino) e produzem uma parte do currículo não escrita no trabalho diário com os educandos. É no trabalho cotidiano da escola que o professor tem uma larga possibilidade de criar e adequar o que está estabelecido, porém com certos limites determinadas pela instituição escolar. Cada indivíduo e grupo são únicos e, através das mais diversas interações, vão derivar um currículo “vivo” e único.

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, “cristalizando-se” em um contexto que acaba por lhe dar o significado real.

Juntamente com a experiência, a tradição e os estilos de trabalhar dos professores existe uma série de reguladores explícitos das atividades relacionadas com o currículo, como leis e regulamentos, a organização escolar, a regulamentação do posto de trabalho, a formação de professores, os sistemas de avaliação e o estabelecimento de regras éticas que definem âmbitos de prática que se projetam nas ações do ensino: nos conteúdos abordados nas aulas, nos métodos, na interação pessoal, nas relações com a cultura externa às escolas e nos processos de inovação (SACRISTÁN, 1999, p.93).

O autor considera que essa proposição tem algumas consequências importantes: primeiro, no sentido de evitar que se responsabilizem excessivamente os professores ao explicar o que ocorre em educação e sua participação na qualidade da mesma, pois considera

a prática um fruto institucionalizado no qual as ações de agentes são desenvolvidas; segundo, ele faz um apelo aos docentes para que se responsabilizem pela intervenção em todos os âmbitos que regulam suas práticas profissionais, se é que aspiram a algum grau de controle e de autonomia da profissão.

A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição e, desta forma, a sua prática está, em certa medida, condicionada. Não temos a intenção de ter um discurso, que difunde a idéia do professor como autônomo, mas como um sujeito que está inserido em uma realidade de um local de trabalho, em uma instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas pela administração, pelo Projeto Pedagógico, pelos órgãos de governo ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. Assim, possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade.

Segundo Sacristán, o professor, de maneira geral, escolhe, no que se refere à interação com seus alunos, o tipo de atividade que vai realizar, a seqüência de tarefas, seu espaçamento, sua duração, a forma e tempo de realizar a avaliação, materiais, estratégias de ensino, pondera conteúdos, fomenta um tipo de habilidade ou outro. “Os professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente pela sua formação e capacidade do que pelos condicionamentos externos.” (SACRISTÁN, 2000, p.174)

O professor, que pensa certo, é aquele que faz certo, ou seja, tem coerência entre o que fala e como age. O pensar certo é dialógico, implica em uma prática docente crítica, envolve um movimento dialético entre o fazer e o refletir sobre o que fazer.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente do seu pensar, a inteligibilidade dos fatos dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há ininteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação que não se funde na dialogicidade (FREIRE, 2002, p.42).

Pensar certo requer que o educador respeite e considere os saberes construídos a partir da cultura⁸ e vivência do educando na relação com o ensino dos conteúdos.

Contudo, a história do sistema educativo condiciona uma tradição e diferentes margens de autonomia ao professor, um peso na tomada de decisões muito particular em cada caso, que costuma diferir em diferentes contextos escolares. O professor decide em alguma medida os conteúdos a serem desenvolvidos e métodos didáticos, de acordo com o contexto escolar, normas e estrutura de ensino. Há, por exemplo, entre outros fatores limitantes, escolas que determinam apostilas ou livros didáticos, em que seus conteúdos devem ser plenamente e nos pormenores desenvolvidos, dificultando atividades extraclasse como o tipo trabalho de campo, conhecimentos que fossem além dos propostos e a realização de projetos. SACRISTÁN (2000), ao se referir a essa questão, afirma que o professor é inevitavelmente mediador, para o bem ou para o mal, num sentido ou no outro; só que se pode lhe atribuir politicamente o papel de adaptador ou, de maior medida, de criador.

Muitos aspectos são necessários para captar o que de fato ocorre na escola e compõe um currículo em ação, considerando todos os agentes implicados no processo. Porém, independente da teoria e concepção que se tenha de currículo, há possibilidades de abordagens, baseadas na dinâmica de cada escola - espaços, documentos, agentes; nos níveis da organização institucional - escola, rede de ensino, políticas públicas gerais e nas fontes disponíveis - iconografia, documentos oficiais, relatos, produções dos educandos e dos educadores.

Ao considerar o currículo como a “caixa preta” que tem em cada escola e os seus resultados de ensino e aprendizagem, tentaremos conhecer alguns aspectos do seu conteúdo através de entrevistas com os professores, que puderam resgatar o que foi memorável e significativo em sua ação pedagógica, mesmo que a memória reflita a singularidade de cada pessoa e esteja, em certa medida, determinada pelo presente. Os relatos poderão expressar os resultados positivos, ou não, de experiências em práticas de ensino escolar.

⁸ Derivada do latim, a palavra cultura do verbo colo, relaciona-se diretamente com palavras como colono, ínola, agrícola, agricultura, culto. Segundo Machado: “Na palavra cultura residem, então, adormecidos, mas vivos, os sentidos de cultivar, cultuar, conservar na memória, bem como uma singular mistura de passado, presente e futuro” (MACHADO, 2004, p.34).

2.2. Práticas nas escolas públicas

Para iniciar uma reflexão sobre as práticas dos educadores, partimos do pressuposto que o conhecimento é sempre inacabado e que as verdades são relativas.

O relativismo dialético admite a relatividade de nossos conhecimentos, não no sentido de uma negação da verdade objetiva, mas no sentido de uma perpétua superação dos limites do nosso conhecimento. Nesse sentido, a verdade absoluta seria a totalidade infinita das verdades relativas em todos os graus. Essa verdade absoluta, para qual pode tender o pensamento humano (e que seria o acabamento do saber, a supressão do desconhecido, a totalidade do pensamento coincidindo com a totalidade do universo), é um limite infinitamente longínquo, mas do qual nos aproximamos sempre (LEFEBVRE, 1969, p.98).

De acordo com esse pensamento, o professor jamais seria um mero transmissor de um conhecimento acabado e “dono da verdade”. Ele pode se basear em verdades objetivas, mas sempre no sentido da relatividade e da superação dos limites do conhecimento, orientados por sínteses que não se pretendam definitivas. Existem práticas que são mais ou menos coerentes com essa visão. O conhecimento e as experiências de cada educando podem ser respeitados e valorizados nas vivências escolares e, nesse sentido, o professor pode desenvolver atividades dinâmicas e interativas no processo de ensino-aprendizagem, que propiciem relacionamentos afetivos favoráveis.

O educador problematizador reforça a capacidade crítica e a curiosidade, propiciando condições para que no processo de aprendizagem, os educandos se transformem em reais sujeitos da construção e reconstrução do conhecimento. Para FREIRE (2002), essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Assim, o educador também é sujeito do processo e o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser. Educar é respeitar a natureza criativa do ser humano, não ser alheio à formação moral e afirma que “o professor que pensa certo, deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.”

A tarefa do educador que “pensa certo” é ser dialógico e de criar as possibilidades para a inteligibilidade, a criticidade e a recriação do conhecimento pelo educando. Não há pensar

certo à margem de princípios éticos, sem a coerência entre o pensamento e as ações, ou seja, ser a expressão do que se pensa e diz e ter uma reflexão crítica sobre a prática.

O professor crítico será um indagador e, portanto, poderá ser um professor pesquisador. Sempre há algo para ser conhecido, desvelado. A consciência da inconclusão do ser e do mundo é que faz da educação um processo permanente. O aluno pode passar da “simples” curiosidade à criticidade, motivado para a pesquisa, para a produção do conhecimento. Segundo Freire, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Fala-se hoje com insistência no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2002, p.32).

A melhoria do desempenho profissional do educador passa pela análise da sua própria prática e do contraste com outras práticas. A atuação profissional depende e está baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva. Os efeitos educativos dependem da interação complexa de múltiplos fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividades e metodologia, aspectos materiais da situação, didática do professor, relações sociais, relações afetivas, conteúdos culturais. Zabala considera que uma prática educativa escolar deva ser fruto de uma reflexão e analisa que:

Necessitamos de modelos teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva. Determinados referenciais teóricos, entendidos como instrumentos de conceituais extraídos do estudo empírico e da determinação ideológica, que permitam fundamentar nossa prática; dando pistas acerca dos critérios de análise e acerca da seleção das possíveis alternativas de mudança (ZABALA, 1998, p.16).

A ação pedagógica nessa visão de processo e reflexão, que visa ao aprimoramento teórico e dos métodos de ensino e aprendizagem, configura um planejamento, uma aplicação e uma avaliação (do trabalho como um todo e individualmente dos alunos) constantes por parte dos educadores.

As denominadas “atividades” constituem as variáveis mais elementares do processo de ensino/aprendizagem e que, ao mesmo tempo, possuem em seu conjunto todas as variáveis que incidem no processo. Os tipos de atividades e sua maneira de articulação vão caracterizar as propostas didáticas voltadas ou não para a realização de uma aprendizagem significativa. Assim, o conjunto, a seqüência de atividades e as suas funções vão determinar a pertinência ou não na construção do conhecimento dos diferentes conteúdos através da prática educativa. O tipo e a ordem em que se propõem as atividades vão identificar um método. Através da análise das seqüências das atividades, buscando os elementos que as compõem, dá-se conta de que são um conjunto de atividades estruturadas e articuladas, para a obtenção de certos objetivos, que têm um princípio e um fim, embora nem sempre estejam explicitados para os educandos.

Porém, consideramos que a ação educativa é uma experiência processual e que, mesmo com a necessária objetividade, não permite conhecer o final desde o começo. Seguem acomodações às circunstâncias mutantes, dentro das quais os agentes modificam seus objetivos e estratégias prévias. Os fins podem ser pretendidos antes de empreender a ação, mas a concretização é reformulada durante o próprio processo. A insegurança e a incerteza são, pois, condições definidoras dos assuntos humanos e o são, portanto, da educação.

Condicionamento e continuidade das razões dos sujeitos proporcionam previsibilidade; participação pessoal e jogo social geram o reino da criação livre e da imprevisibilidade. Portanto, o caráter criador e original deve-se à singularidade dos atores, ao modo peculiar como respondem em situações, concatenação da ação e seu caráter social. É a dupla faceta da ação: ser do sujeito e estar sujeito à cultura (SACRISTÁN, 1999, p.61).

Em relação ao desempenho do educador, pode ocorrer a análise da sua prática e do contraste com outras práticas, mas diferentemente das “ciências físicas” em que existem, em geral, marcos relativamente exatos. Até mesmo a formulação de leis físicas, que obriga a separações entre os fenômenos, tem um caráter probabilístico, aproximativo e provisório. Os fatos observados tendem a escapar ao isolamento que a ciência os sujeita. Nesse sentido, SANTOS (2000) analisa que os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles.

Na Educação, o comportamento humano não pode ser descrito e explicado com base nas suas características meramente objetiváveis, porque a um mesmo ato externo podem existir sentidos de ações diferentes. São tantas as variáveis a serem analisadas e que apresentam aspectos múltiplos e contraditórios. Porém, de acordo com as intenções e objetivos a que se propõem os educadores, existem práticas que podem motivar a pesquisa, através de atividades que possibilitam que educandos sejam aprendizes e construtores de conhecimentos.

Sem se fixar na classificação tradicional dos conteúdos por disciplina ou matéria, podemos considerá-los, segundo a tipologia factual, conceitual, procedimental e atitudinal e, com isso, percebemos as semelhantes maneiras de ensinar e aprender, por serem conceitos, métodos, fatos, atitudes, técnicas, valores, etc. Esses termos foram criados para ajudar a compreender os processos cognitivos e de condutas, tornando sua parcialização metodológica em compartimentos para poder analisar o que, de fato, está integrado. Segundo ZABALA (1998), podemos dividi-los desta maneira:

- Conteúdos factuais: podemos entender pelo conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares.
- Conteúdos conceituais: as condições de uma aprendizagem de conceitos ou princípios permitem que ela seja a mais significativa possível, através de atividades complexas que provocam um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal do conceito, a fim de utilizá-lo para a interpretação ou o conhecimento de situações, ou para a construção de outras idéias.
- Conteúdos procedimentais: é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, ou seja, a realização de um objetivo. Incluem-se as regras, as técnicas, os métodos, estratégias, os procedimentos.
- Conteúdos atitudinais: são conteúdos baseados em valores, atitudes e normas, que só podem ser incorporados se forem interiorizados e elaborados para tomar posição frente ao que se considera positivo ou negativo, com critérios morais que são referenciais para análise. A vinculação afetiva, necessária para que o que se compreendeu seja interiorizado e apropriado, implica na necessidade de estabelecer relações afetivas, que estão condicionadas pelas necessidades

pessoais, o ambiente, o contexto, através da reflexão e identificação com os valores que se promovem.

Nesta perspectiva, um ensino que atenda à diversidade dos alunos, em processos autônomos de construção do conhecimento, requer que o educador esteja atento e observe as diferentes capacidades e os diferentes tipos de conteúdos, visando a uma formação integral dos educandos, ou seja, considerando a importância dos conceitos, princípios, procedimentos e atitudes no processo de aprendizagem. Uma ação educativa que se apresenta como processual, em que o fim da sequência é determinado e reelaborado no curso da ação, em que as circunstâncias se alteram e, por conseguinte, os objetivos e estratégias prévias. Os “fins”, pretendidos no planejamento da ação, terão sua concretização reformulada durante o próprio processo para sua obtenção. Abordando este aspecto, Sacristán constata que há uma característica contraditória dos fenômenos educativos: são ações de reprodução que levam a seu lado a possibilidade de criação, enquanto são guiadas por projetos que dão unidade a complexas concatenações de ações, ou por motivos ou fins específicos que guiam uma ação concreta. “Definir esse espaço aberto ao possível, não dado pela natureza, nem fechado pelo contexto, é a missão mais difícil dos professores, das políticas educativas e das táticas de inovação exata.” (SACRISTÁN, 1999, p.61)

Neste sentido, o meio se apresenta como um conhecimento vivo, pois as observações e investigações permitem uma aproximação concreta dos problemas estudados pelas disciplinas e com as questões propostas por alunos e professores. O trabalho de campo se caracteriza pela intenção investigativa de conhecer um determinado meio, porém deve ser incluído em uma sequência de atividades, como uma etapa de um projeto.

Uma alternativa de sequência de atividades, que inclui atividade extraclasse como o trabalho de campo, poderá contribuir para que o educando tenha a oportunidade de compreender o espaço do qual faz parte ou os espaços mais distantes. Pode estimular o desejo do educando conhecer e, é partindo das referências próprias e daquelas que estão sendo construídas no processo de apreensão daquela realidade, que se torna possível fazer comparações com realidades mais amplas. As observações de campo possibilitam a compreensão do entorno - escola, casa, comunidade, trabalho e lazer - do educando, identificando o passado sempre presente, situando os problemas significativos. Nessa perspectiva, BITTENCOURT (2005) analisa que a história local geralmente se liga à história

do cotidiano, ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram do entrecruzamento de histórias, tanto no presente como no passado.

O contato direto e interrogativo com uma realidade do entorno ou mais distante permite ao educando perceber o dinamismo existente, o que pode levar à compreensão das transformações ambientais e dos conflitos entre os vários segmentos da população, quando inserido em uma sequência de atividades, com os objetivos definidos com precisão pelos docentes e discutidos com os educandos, da preparação ao retorno à sala de aula. PONTUSCHKA (1994) explica que nos trabalhos de campo, é preciso saber “ver”, “dialogar” com o espaço; detectar os problemas existentes em relação à vida de seus moradores; estabelecer relações entre os fatos verificados. Nessa perspectiva, o trabalho de campo deverá estar inserido em uma sequência de atividades, que pode ser caracterizada como um projeto.

As explicações não se limitam à realidade conhecida neste meio, mas como foi dito devem ser buscados outros referenciais teórico-práticos de outras realidades para possíveis comparações e relações.

A partir das práticas pedagógicas, que visam ao desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano para intervir na sociedade, surge a necessidade de uma atuação pedagógica que tenha um “enfoque globalizador”. Os conteúdos de aprendizagem são os meios para conhecer ou responder às questões suscitadas em uma realidade experiencial dos educandos, realidade que sempre é global e complexa. Nestas práticas, os conteúdos de aprendizagem se entrecruzam conforme a lógica das matérias e os conteúdos disciplinares não são unicamente uma consequência da lógica disciplinar, mas o resultado de ter que dar respostas às problematizações que surgem de uma situação que o aluno considere relevante. Com o “enfoque globalizador” toda unidade de intervenção deve partir de uma situação próxima da realidade do aluno, que seja interessante para ele e proponha-lhe questões às quais precisa dar resposta.

Contudo, há muitas variáveis influenciando as práticas educativas como: a formação e experiências dos professores, o currículo explícito associado às leis e regulamentos, o excesso de trabalho dos professores decorrente do baixo salário, a organização da unidade escolar, materiais disponíveis, os sistemas de avaliação, as diferentes culturas e interações afetivas.

Esta pesquisa visa reconhecer algumas possibilidades de ações pedagógicas criativas e motivadoras de aprendizagem, de acordo com certos contextos escolares, ou seja, às condições objetivas e subjetivas que se apresentam. Discutiremos a seguir a possibilidade de uma pedagogia baseada em projetos, na qual consideraremos o professor, que junto com seus colegas, pensa sobre o que faz e trata de encontrar as melhores soluções; diagnostica os problemas e formula hipóteses de trabalho que almeja desenvolver posteriormente; escolhe seus materiais; planeja experiências e atividades; relaciona conhecimentos diversos e trabalha com os conteúdos diversos.

2.3. A “pedagogia de projetos”

A idéia de projeto está presente em contextos abrangentes, técnicos, pessoais, dizendo respeito às características do ser humano. O futuro existe através dos nossos projetos, da construção humana, na abertura para o novo, na representação de uma idéia que vai se concretizar, na abertura para o desconhecido, no universo das possibilidades, da imaginação e da criação. Não se faz projeto quando só se tem certezas ou quando se está imobilizado por dúvidas. Os projetos traduzem a vontade, a iniciativa, a criatividade, os sonhos, ilusões e esperanças. Projetos e valores constituem os ingredientes fundamentais da idéia de Educação. A educação deve ser motivada pelo que se pode imaginar como possível, mas não prescindindo das utopias. Projeto designa tanto aquilo que se propõe realizar, quanto o que será feito para atingir, as aprendizagens que ocorrem no processo, relacionadas aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Machado considera que a Educação Brasileira carece muito mais de valores maiores, que deveriam orientar os projetos e as ações educacionais, do que de planejamentos excessivamente minuciosos ou de alterações radicais na legislação em vigor e afirma que “Alguns exemplos de tais valores, quase sempre consensuais no nível do discurso, mas raramente presentes na implementação das ações, são a autonomia das unidades escolares, que não pode limitar-se a aspectos financeiros, e a valorização da função docente, que não se esgota na questão salarial, mas que não pode esquecê-la!” (MACHADO, 2004, p. 25).

Os projetos, por mais bem intencionados que sejam, sem os princípios e valores claros, perdem a potencialidade transformadora e tendem a confundir-se com planos de ação meramente burocráticos ou a confundir-se com leis, tornando-se demasiadamente rígido. Ao

contrário, a pedagogia baseada em projetos pode associar as atividades de ensino e pesquisa, ao favorecer a criação e a projeção das aspirações individuais e coletivas, no processo de formação de uma teia de proposições, reflexões e ações conjuntas e, assim, na alimentação pelo futuro, sem a desconsideração do passado.

A idéia de projeto, voltada para a construção do conhecimento, que representa o fio condutor para a organização das ações na educação, tende a transformar-se em um elemento vital da dinâmica social. MACHADO (2004) analisa que isto pode ocorrer tanto na alimentação dos tecidos, que compõem e integram a complexa teia de inter-relações indivíduos/sociedade, quanto como fonte de energias necessárias às transformações a serem implementadas.

Nesta perspectiva, os educadores devem estar comprometidos na construção da cidadania e contribuir para uma integração fecunda entre aspirações individuais e coletivas, através dos processos vivenciados com os educandos. Um conjunto de princípios precisa sustentar os projetos educacionais, para que o conhecimento expresse a sabedoria e as ações não se reduzam a tecnicidades.

Um projeto pressupõe a capacidade de antecipar, de inventar metas, de criar possibilidades, de formar educandos em uma ética pautada no caráter e na cidadania. Educar pode significar prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo.

A educação para a cidadania tem fundamentos nos valores universais, o respeito às culturas, através do diálogo e da reflexão crítica. Um projeto, para garantir uma aprendizagem crítica e significativa, pode ser desenvolvido com os mais variados métodos pedagógicos. Os PCN também apontam o desenvolvimento de projetos como uma forma de organizar o trabalho pedagógico:

Os projetos são uma das formas de organizar o trabalho didático, que pode integrar diferentes modos de organização curricular. Pode-se, por exemplo, em momentos específicos do desenvolvimento curricular de modo a envolver mais de um professor e uma turma, articular o trabalho de várias áreas, ou realizar-se no interior de uma única área. A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a

realidade, uma vez que permite a articulação de contribuição de diversos campos de conhecimento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p.41).

A idéia de trabalho pedagógico com projetos integra o currículo e pode envolver várias disciplinas em torno de uma problemática, de uma proposição em que se constrói um plano de estudo e pesquisa, em torno de um objeto a ser analisado e compreendido. Nesse sentido, a introdução do trabalho com projetos como estratégia pedagógica permite articular os conhecimentos científicos e os de senso comum e cotidianos, propiciando condições para que os questionamentos científicos sejam respondidos à luz das curiosidades dos alunos, de suas necessidades e dos seus interesses, e colocando os sujeitos da educação no centro do processo educativo, na tentativa de responder aos problemas sociais.

Nas escolas há os mais diferentes tipos de projetos que podem ser realizados de acordo com as condições estruturais, de propostas curriculares, da integração e idéias dos professores, coordenadores, supervisores e direção. Mesmo considerando as limitações, acreditamos na possibilidade de trabalhos que possam contribuir para que haja: relação entre as disciplinas; aprendizagem relacionada à realidade que se apresenta; interação entre sujeitos e o objeto de conhecimento; amplas possibilidades criativas.

Como estratégia para a construção de conhecimentos, a “pedagogia de projetos” pode se realizar voltada para a complexidade do mundo e transformar a escola em um espaço mais dinâmico de pesquisa, de trocas de culturas, de contradições e colaborar para que os educandos se percebam como possíveis agentes transformadores do mundo e de injustiças sociais. A partir dessa concepção pedagógica dialética, é fundamental a reflexão das questões éticas e filosóficas, ou seja, um comprometimento profundo dos educadores com o processo educativo.

Teremos a perspectiva de pesquisar os resultados significativos de projetos, realizados com uma pedagogia baseada na lógica dialética em que o conteúdo é feito da interação de elementos opostos, como o sujeito e o objeto. O exame de tais interações é chamado por definição de dialética; por conseguinte, a lógica concreta, ou lógica do conteúdo, será a lógica dialética. Em termos filosóficos, o sujeito (o pensamento, o homem que conhece) e o objeto (os seres conhecidos) agem e reagem continuamente um sobre o outro; eu ajo sobre as coisas, exploro-as; experimento-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço

e aprendo a conhecê-las. O sujeito e o objeto estão em perpétua interação que será expressa por nós com uma palavra que designa a relação entre dois elementos opostos, não obstante partes de um todo, como uma discussão ou um diálogo; diremos, que se trata, então, de uma interação dialética.

Na organização educacional arcaica, geralmente, os programas curriculares são rígidos e as ações acabam sendo realizadas automaticamente, sem maiores reflexões; impedem os docentes de realizarem práticas e atividades que permitam uma construção ativa do conhecimento pelos estudantes. Os professores podem, de acordo com as condições de trabalho e através de iniciativas, transcender essa situação que se apresenta, em geral?

O método voltado para projetos, em uma concepção possível pela lógica dialética, é uma estratégia que pressupõe decisões, apostas, riscos e escolhas e, assim, possibilita:

- os métodos com enfoque globalizador, em que os educandos mobilizam-se para chegar ao conhecimento vinculado às problemáticas que são apresentadas pelo professor ou por eles;
- trabalhar na transversalidade, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre o aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade);
- de acordo com as problematizações, realizar pesquisas teóricas vinculadas às práticas com atividade de contato direto e reflexivo com o meio;
- desenvolver trabalhos entre as áreas de estudo que permitam, não a justaposição de disciplinas, mas uma integração entre elas;
- um trabalho em equipe em que, através de processos desenvolvidos, nasça uma integração daqueles que fazem parte da comunidade escolar (direção, coordenação, professores, estudantes, funcionários) e a prática da solidariedade e relações afetivas mais saudáveis;
- a reflexão filosófica que se questiona qual a finalidade e o significado do trabalho educativo. Analisa JAPIASSU (1997) que a atividade de reflexão precisa ser realista: voltar-se para o engajamento, para a lucidez crítica, para o confronto com o real e para a encarnação dos valores, dos modos de pensar, de viver e de agir.

As seqüências de atividades que podem ser planejadas em um projeto são determinantes no desenvolvimento e nos resultados de uma aprendizagem significativa. A partir de um método na perspectiva da lógica dialética, o aluno ao ser motivado para a “construção” do conhecimento e, uma vez determinado o objeto de estudo, a pesquisa se torna fundamental nesse processo; inclui além da pesquisa teórica, a pesquisa prática, pois esta permite o “diálogo” com a realidade, numa interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Atividades voltadas para uma pesquisa da realidade na realidade contribuem para que o aluno se sinta participativo, incluído na busca de conhecer e com possibilidades amplas de reflexão. Portanto, um trabalho de campo pode ser uma etapa significativa no desenvolvimento de um projeto, para encontrar respostas a uma problemática e na construção do conhecimento e, por isso, consideraremos uma alternativa de projeto o “Estudo do Meio”.

2.4. O método Estudo do Meio: Uma alternativa de projeto nas escolas

Sob o enfoque da lógica dialética, consideramos o Estudo do Meio como uma alternativa de método no desenvolvimento de projetos. Como explica BITTENCOURT (2005), que um ponto inicial ao se propor a introdução do método dialético no ensino, é identificar o objeto de estudo para os alunos e situá-lo como um problema (com prós e contras) a ser desvendado com a utilização da análise (a decomposição dos elementos), para posteriormente esse objeto voltar a ser entendido como um todo.

Há métodos de ensino e aprendizagem que se apresentam como uma possibilidade de romper com o pensamento reducionista, desde que sejam organizados com objetividade na apreensão e compreensão da realidade e que também considerem as subjetividades dos educandos e educadores. Nesse sentido, Lefebvre analisa o conhecimento imediato e mediato:

A sensação é o imediato, o primeiro imediato, o aqui e agora em estado bruto. A percepção, que resulta do entendimento, que já supera as sensações, já as unifica racionalmente, já lhe acrescenta recordações, etc. A percepção é um conhecimento mediato. Mas o imediato, a sensação, apropria-se diretamente desses conhecimentos adquiridos, mediatos. Não existem duas operações distintas. A sensação torna-se um momento interno, um elemento da percepção tomada como um todo. Isso significa que o mediato, por sua vez, torna-se imediato. Dificilmente a sensação entra no conhecimento, propriamente dito, embora seja o seu necessário ponto de partida (LEFEBVRE, 1969, p.107).

Métodos de ensino escolar, ao levar em consideração que o sensível é o primeiro grau de abstração, para penetrar no real e atingir um conjunto cada vez mais amplo de relações, detalhes, elementos, particularidades captadas numa totalidade, têm como base o desenvolvimento do espírito crítico dos educandos. O ritmo de aprendizagem, os conhecimentos disciplinares e do senso comum, variam entre os educandos; desta forma, há a necessidade de diferentes práticas que atinjam diferentes sujeitos na integração dos conhecimentos, no processo de aprendizagem.

O Estudo do Meio é considerado um método, em que a observação do meio⁹ simples, participante ou sistemática, permite que os educandos participem da investigação da realidade, em um estudo com critérios estabelecidos com rigor e desenvolvam o pensamento crítico. No método Estudo do Meio, uma seqüência de atividades realizadas, que inclui pesquisas teóricas e trabalho de campo, permite que as sensações e a capacidade de observação sejam aguçadas e consideradas na análise da realidade a ser conhecida, favorecendo, em outra etapa, uma síntese que se aproxima do real e com possíveis correlações mais amplas.

Através de um processo onde a curiosidade é despertada, surgem questionamentos e com a reflexão e a vivência dos educandos, será alcançada uma aprendizagem significativa do objeto de estudo e não uma memorização mecânica. Sobre uma aprendizagem do real, FREIRE (2002) afirma que a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

No Estudo do Meio, o exercício da curiosidade instiga a imaginação, permitindo emoções, conjecturas, comparações e a realização de uma análise com rigor metódico, para o conhecimento da razão de ser do objeto. Alunos e professores, em uma verdadeira parceria, se

⁹ Como afirma Bittencourt, sobre a observação como procedimento de investigação em um Estudo do Meio, com base na visão de LÍDIA POSSI (1993):

- Observação simples: forma espontânea de observar, semelhante ao trabalho dos jornalistas (observação-reportagem);
- Observação participante: de modo semelhante aos antropólogos, o observador participa do grupo, para acesso aos dados não perceptíveis, convivendo com as pessoas no cotidiano;

envolvem na construção do conhecimento. O professor teve certa experiência gnosiológica para escolher este objeto de estudo, mas não significa que esgotam os esforços e dimensões no conhecimento do objeto.

Ouvindo os alunos falarem sobre a compreensão de seu mundo, é possível caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica. Freire nos fala do método dialógico, que permite refletir juntos sobre o que sabemos e não sabemos e podemos e, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. Sem negar o papel diretivo do educador, professores e educandos se encontram em torno e através do objeto a ser conhecido para investigar. “O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo.” (FREIRE & SHOR, 2003, p.124)

O Estudo do Meio é um método de investigação que favorece o diálogo e as atividades coletivas, mas não é um fim em si mesmo e representa fator de integração das disciplinas. Os objetivos do Estudo do Meio englobam os aspectos de aprofundamento de conteúdos (conceitos e informações das disciplinas envolvidas); a socialização dos alunos; a formação intelectual (observação, comparação e analogias).

A observação no Estudo do Meio, como instrumento de pesquisa, pode ser simples (espontânea) e sistemática (interagindo no meio, através de um planejamento prévio em que são delimitados os objetivos, como exemplo, as entrevistas), porém as duas podem coexistir no processo.

Concepções de Estudo do Meio

As primeiras práticas desenvolvidas no Brasil que se assemelhavam à concepção de Estudos de Meio, embora não assim denominadas, foram através das escolas anarquistas, no início do século XX. Os anarquistas acreditavam que os operários precisariam fundar escolas livres, sem ligação com o Estado e que deveriam ser voltadas para o diálogo, o debate, a conscientização e o livre pensamento. “O Estudo do Meio feito por tais escolas objetivava que

-
- Observação sistemática: feita com planejamento prévio, delimitação de objetivos, levantamento de hipóteses e construção de instrumentos de observação para que os dados possam ser registrados (BITTENCOURT, 2005, p.282).

os alunos observando, descrevendo o meio do qual eram parte integrante poderiam refletir sobre as desigualdades, injustiças e promover mudanças na sociedade no sentido de saná-las” (PONTUSCHKA, 1994, p.168).

Na década de 1920, o movimento anarquista foi reprimido, as escolas foram fechadas e os líderes mortos. Os métodos de ensino e aprendizagem que permaneceram nas escolas, nesta época, foram aqueles que garantiam o dualismo sujeito/objeto. Segundo Santos, esse dualismo é decorrente da racionalidade moderna e afirma: “Prazer, paixão, emoção, retórica, estilo, biografia, tudo isto pode perturbar esse dualismo e, por isso, tem de ser rejeitado” (SANTOS, 2000, p.104). As práticas pedagógicas que, naquele período, visavam a uma formação crítica dos educandos e transformadora das desigualdades sociais, foram combatidas de maneira autoritária e dogmática.

Posteriormente, na década de 60, através do ideário da Escola Nova, foram realizados Estudos do Meio, não de maneira ampla nas escolas da rede pública, mas somente nas Escolas Vocacionais e nas Classes Experimentais de Ginásio, do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo.

O Estudo do Meio, a partir da década de 1980, passou a ser utilizado por escolas particulares e públicas do Estado de São Paulo, mas de maneira diferenciada e, muitas vezes, sem a necessária reflexão das razões de sua prática. Como analisa PONTUSCHKA (1994), são considerados Estudo do Meio desde uma saída de alunos e professores, cujo objetivo principal é o entretenimento até trabalhos interdisciplinares que demandam pesquisas de campo, bibliográfica, iconográfica e, portanto, investimento em termos de trabalho individual e coletivo. Poderíamos dizer que passaram a ser consideradas como Estudo do Meio certas atividades que incluem saídas que têm suas finalidades, mas não como um método de ensino e aprendizagem. O Estudo do Meio inclui determinadas etapas de trabalho de preparação e um processo de desenvolvimento, que visam aos resultados de compreensão de uma problemática da realidade.

Em 1998, os PCN de História passam a indicar oficialmente o Estudo do Meio. Explicam que este possibilita o reconhecimento da interdisciplinaridade e de que a apreensão do conhecimento histórico ocorre na relação que estabelece com outros conhecimentos físicos, biológicos, geográficos, artísticos. Afirmam que, quando os professores desejam caracterizar estas atividades como Estudo do Meio, é necessário que considere uma

metodologia específica de trabalho, que envolve o contato direto com fontes de informação documental encontradas em contextos cotidianos da vida social ou natural e que requerem tratamento muito próximo, ao que se denomina pesquisa científica. Os PCN se referem ao Estudo do Meio como um método em que o contato com a realidade é valorizado na construção do conhecimento. Nesse sentido, a escola estará aguçando o “espírito” científico dos educandos e dos próprios educadores. Possibilitará a aquisição de um conhecimento metodológico para pesquisa, que o aluno poderá incorporar na sua formação. O professor, através dessas práticas, poderá ser um “construtor” de conhecimento juntamente com os alunos, sem perder sua autoridade de conduzir.

A reflexão profunda daqueles que trabalham na Educação, que criam leis, normas e programas oficiais, é fundamental para que se tenham claros os caminhos que estão sendo percorridos e seus fins.

Os PCN (1998) de História orientam para que o Estudo do Meio envolva um método de pesquisa e de organização de novos conhecimentos: “O Estudo do Meio requer atividades anteriores à visita, levantamento de questões a serem investigadas, seleção de informações, observações de campo, confrontação entre os dados levantados e os conhecimentos já organizados por pesquisadores, interpretação, organização de dados e conclusões”.

O Estudo do Meio é referido nos PCN como uma atividade ou conjunto de atividades definidas, que permite aos alunos estabelecerem relações ativas e interpretativas relacionadas à produção de conhecimentos, envolvendo pesquisas em contextos vivos e dinâmicos da realidade. Nos PCN são apresentadas sugestões de trabalho na organização, elaboração e realização de um projeto que tem o Estudo do Meio como método.

Freinet é quem estrutura, a partir de 1924, a teoria pedagógica com base nas técnicas didáticas do tateio experimental que a criança realiza constantemente. Surge, influenciada por Freinet, a definição da metodologia de Estudo do Meio, em 1970, na Itália, pelo Movimento de Cooperazione Educativa (MCE). Segundo tal Movimento, a pesquisa será o processo natural de aprendizagem, na medida em que está relacionada com o ambiente ou interesse da criança e, deste contato com o meio, surgirá uma motivação pelo estudo dos múltiplos problemas que se apresentam na realidade. Nessa perspectiva, definiu-se o método “Estudo do Meio” numa série de etapas ou fases que, de maneira sintética, são as seguintes: debates sobre os motivos de estudo; planejamento de investigações; pesquisas teóricas em fontes de

informações variadas; experiências diretas (visitas, entrevistas, experimentações); seleção e classificação de dados; conclusões e generalizações (descontextualizações e aplicação das conclusões a outras situações); expressão e comunicação dos resultados obtidos.

A metodologia do MCE surge com o objetivo primordial de ensinar a formular projetos e sistematizá-los, discutir, estabelecer relações, realizar experimentos e tirar conclusões. Recomenda métodos de ensino em que seja aguçado nos educandos o “espírito científico”, o interesse pela pesquisa e sua sistematização; visa formar cidadãos responsáveis com capacidade de observar, avaliar, escolher e criticar, mas, sobretudo, de interpretar suas relações.

Para ZABALA (1998), o Estudo do Meio é uma alternativa de método completo, uma vez que os conteúdos procedimentais estão presentes em todas as etapas. Os conteúdos conceituais, vinculados a problemas e conflitos da vida real, são básicos como instrumentos para compreender a realidade social. O conhecimento isolado de técnicas e saberes é insuficiente para dar resposta aos problemas. É necessário o exercício de integrar e relacionar estes saberes, em que os conhecimentos possam se transformar em um instrumento para a compreensão e a atuação na sociedade.

Concebemos o Estudo do Meio como um método globalizado que inclui, na construção do conhecimento, a observação direta da realidade que o aluno conhece na dimensão prática, para analisá-la integradamente em seus múltiplos aspectos e relacionada com o cotidiano. Propicia a reflexão sobre valores, considerando o conhecimento como um instrumento para a ação e transformação da sociedade. Nesse sentido, no “Estudo do Meio e Outras Saídas Para o Ensino Noturno”, desenvolve o conceito de Estudo do Meio e afirma seus princípios políticos- pedagógicos:

- O conhecimento é construído na interação entre os sujeitos e o objeto do conhecimento, em um movimento de ir e vir, entendendo-se que o objeto de conhecimento inclui os indivíduos e suas relações em toda a dimensão social que é constitutiva dos sujeitos no movimento de conhecer. Tem-se como ponto de partida para essa construção a realidade observada, analisada e historicizada;
- Todo conhecimento deve ser contextualizado no tempo e no espaço, e para construí-lo valoriza-se o coletivo, o confronto das diferenças;

- Para superar a fragmentação do conhecimento estuda-se a própria realidade em sua multiplicidade de aspectos, onde os saberes das diversas áreas estão concretizados (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 1992, p.15).

A concepção de Estudo do Meio com enfoque globalizador visa integrar conhecimentos das diversas áreas, tendo como perspectiva a constituição da cidadania, de um aluno crítico e consciente que visa a uma sociedade mais humanizada. Trata-se de um método de pesquisa escolar que favorece a discussão, explicitação e crítica dos pressupostos e categorias de análise, entre professores e educandos. Acreditamos que o diálogo seja a tônica de qualquer aprendizagem bem realizada. Para FREIRE (2002), o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. Deste contato com o meio, do interesse despertado, surgirá a motivação pelo estudo dos múltiplos problemas que se apresentam na realidade. Resolver estes problemas envolverá a proposição de hipóteses de trabalho, que deverão ser verificadas com dados e informações previamente pesquisados. Tudo isto permitirá encontrar explicações que respondam, total ou parcialmente, o problema que havia surgido e pode ser o ponto de partida para proposições novas.

O Estudo do Meio pode ser realizado tanto em escola que tenha projeto interdisciplinar integrado no currículo, como em escola que segue programa pré-estabelecido no elenco das disciplinas. Há trabalhos de Estudo do Meio que são realizados somente para o aprofundamento de aspectos da programação estabelecida ou como motivação para trabalhar um tema da realidade atual, às vezes, desenvolvido por um único professor.

Na visão de currículo em processo de construção “O Estudo do Meio tem papel significativo, interagindo com as demais ações, ao invés de se “chocar” com a estrutura de uma escola tradicional como ocorreu e vem ocorrendo até o presente momento, na qual a estrutura e a organização da escola não prioriza o ENCONTRO entre as pessoas, a troca entre professor e professor; aluno e aluno; alunos, professores e outros envolvidos no processo educativo” (PONTUSCHKA, 1994, p.188). Mesmo considerando os obstáculos estruturais da organização escolar, há escolas públicas e privadas que continuam a realizar o Estudo do Meio.

Possível caminho para a realização de Estudo do Meio

Existem possíveis caminhos que podem ser explorados, para tornar a escola prazerosa no sentido da aprendizagem, construindo um currículo em processo, com conteúdos significativos relacionados a uma realidade vivenciada, sem prescindir do conhecimento já produzido e disciplinar. Há muitas possibilidades de planejar e desenvolver um Estudo do Meio e, para isto, apresentaremos alguns pontos relevantes e uma possível sequência de atividades para a realização de um Estudo do Meio, em escolas que seguem um currículo baseado nas disciplinas:

- O tema e local de estudo

A idéia do tema pode brotar através de professor(es) e/ou educandos. O(s) professor(es) discute(m) amplamente com os educandos a proposta do projeto e sua definição temática, no sentido de problematizar, motivar, despertar o interesse pelo objeto de estudo e pesquisa. Há o levantamento de hipóteses e expectativas, em um processo de interação constante.

- Planejamento das atividades

Definida a problemática a ser estudada, inicia-se o planejamento geral do projeto. O planejamento das atividades é formulado e reformulado no processo, em conjunto com os educandos, com o incentivo da participação de todos. Um plano inicial, pode ser construído com os alunos, através de proposições e deliberações, para haver o planejamento: das pesquisas teóricas relacionadas ao tema em que o(s) professor(es) instigam e encontram momentos para serem discutidas e apresentadas; o trabalho de campo; do tratamento posterior dos dados coletados com sistematização e avaliação das diversas atividades; das possíveis produções dos alunos com base nos resultados das pesquisas.

- Pesquisa teórica e preparação para o trabalho de campo

Consideramos fundamental a preparação do trabalho antes da saída para o “campo”. O professor deve visitar o local com antecedência para ter melhor condição de orientar os educandos no planejamento das atividades.

Nessa fase iniciam-se pesquisas pelos alunos em reportagens de jornais, internet e revistas, livros, filmes, etc, incluindo a integração de várias áreas de pesquisa (geográficas, históricas, físicas, biológicas, ambientais, urbanísticas, literárias).

Em um momento seguinte, os alunos expõem as pesquisas realizadas e trocam as informações obtidas. A partir desse resultado, o(s) professor(es) e os alunos organizam um roteiro para o estudo de campo. Discutem-se possíveis divisões de tarefas de campo, que podem ser escolhidas por eles, como por exemplo, entrevistador, fotógrafo, desenhista, aquele que pode filmar, etc.

Consideramos a importância de se preparar um caderno de campo e de analisá-lo em classe com os alunos, anteriormente à saída a campo, pois, com base no roteiro a ser seguido, conterá algumas indicações de observações e trabalhos a serem realizados em campo.

É importante conversar sobre condutas de respeito nos locais, discutindo as diferenças sociais, culturais e econômicas existentes.

- O trabalho de campo

Destacamos a importância das sensações, observações, fotos, conversas e entrevistas, que poderão ocorrer no local e serão documentadas, identificando informações e percepções com características diferentes das conhecidas anteriormente. Sobre a importância das observações é afirmado no PCN de História: “Olhar um espaço como um objeto investigativo é estar sensível ao fato de que ele sintetiza propostas e intervenções sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e naturais de diferentes épocas, num diálogo entre os tempos, partindo do presente”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p.60)

- Após a realização do trabalho de campo

O professor(es) pode(m) ajudar os alunos a encontrar caminhos, para que organizem as informações obtidas, criando textos, desenhos, confeccionando ensaios fotográficos e outras produções, como por exemplo, a produção de um boletim, jornal, site ou revista para que o trabalho possa ser amplamente divulgado e conhecido.

Cabe ainda ao professor socializar as suas experiências com outros companheiros de trabalho, divulgar as práticas bem sucedidas e colocá-las à crítica.

Em nosso trabalho, pesquisaremos os resultados significativos da alternativa de trabalho pedagógico com projetos nas escolas públicas do Ensino Fundamental II de Santana de Parnaíba-SP. Questionaremos: Quais são as possibilidades e as condições limitantes para o

desenvolvimento de um trabalho pedagógico com projetos nas escolas? São realizados projetos que se desenvolvem com o método Estudo do Meio?

Em um primeiro momento, aplicamos questionários aos professores para obtenção de pistas sobre a realização de trabalhos pedagógicos com projetos, que integrem disciplinas e atividades extraclasse tal como trabalho de campo, em que haja contato com a realidade a ser estudada.

Capítulo 3. PESQUISA EMPÍRICA E ANÁLISE

Apresentaremos os resultados dos procedimentos metodológicos realizados em duas etapas: primeiro, através de técnicas quantitativas, com a aplicação dos questionários e segundo, através de técnicas qualitativas, com as entrevistas realizadas com as supervisoras de ensino e professoras.

3.1. 1ª etapa: Aplicação dos questionários

Para obtermos uma idéia geral sobre o desenvolvimento de projetos com trabalhos extraclases, aplicamos questionários (em anexo) para todos os professores da rede pública das escolas do Ensino fundamental II, de 5ª a 8ª série. Apresentei os questionários para as supervisoras de ensino e elas autorizaram que fossem distribuídos para todos os professores da rede. Os professores de todas as disciplinas receberam os questionários através das coordenadoras das escolas em que lecionam. Assim, pudemos identificar professores que desenvolvem trabalhos com projetos entre várias disciplinas, com trabalho de campo e que relatam obter resultados importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Os dados desses questionários foram tabulados e os gráficos construídos a partir dos dados obtidos. Foram entregues 410 questionários e 216 professores preencheram e os devolveram, portanto, correspondem a um percentual de 52,68%. Dos questionários respondidos, 163 desenvolvem atividades extraclases e 53 não. Portanto, 75,46% realizam atividades pedagógicas fora da sala de aula.

Apresentaremos, a seguir, os gráficos que foram construídos com os dados mais significativos relacionados aos resultados da aplicação dos questionários.

Figura 3 - Atividades extraclasse (216 professores responderam)

Ano: 2005

Tabela 3 – Temas que aparecem relacionados às atividades extraclasse

Temas	
AMBIENTAIS	Água; Reciclagem; Meio Ambiente; Qualidade de Vida; Fauna e Flora
CULTURAIS	Folclore; Arte; Lazer; Esportes; Pluralidade Cultural; Música
SAÚDE	Vícios; Funcionamento do Corpo Humano; Órgãos dos Sentidos; Dengue; Fumo; Sexualidade; Alcoolismo; Bactéria e Vírus; Doenças
HISTÓRIA e GEOGRAFIA	Conhecendo Santana de Parnaíba; A Realidade do Bairro; Processo Industrial; Globalização; Urbanização; Transformação Espacial
QUESTÕES SOCIAIS	Trabalho; Racismo; Violência; Convívio Social; Vestibular; Movimento dos Sem Terra; Envelhecimento da População
ÉTICA e CIDADANIA	Hábitos de Vida; Liberdade; Valorização Humana e Identidade; Família
COMPORTAMENTAIS	Paz; Comportamento Feminino

Ano: 2005

No município de Santana de Parnaíba (com o objetivo de conhecer os aspectos históricos, sociais, culturais e geográficos), 16 professores mencionaram já ter desenvolvido atividade extraclasse no centro histórico e 4 professores em bairros do município.

Alguns professores citam a expressão “temas transversais”, ao se referirem aos conceitos e temas abordados em atividades extraclasse.

As atividades extraclasse se inserem em:

Projeto Político Pedagógico	142 professores
Programação à parte	21 professores

Tabela 4 - Denominações das atividades extraclasse inseridas, ou não, em projetos

PROJETO: 51 professores
ATIVIDADE: 31 professores
PESQUISA: 24 professores
EXCURSÃO: 22 professores
SAÍDA A CAMPO: 16 professores
VISITA: 10 professores
TRABALHO DE CAMPO: 10 professores
PESQUISA DE CAMPO: 6 professores
JOGOS INTERNOS E EXTERNOS: 5 professores
JOGOS: 5 professores
ESTUDO: 4 professores
PASSEIO: 4 professores
DINÂMICA: 3 professores
CONHECER O MEIO: 1 professor
ESTUDO DO MEIO: 1 professor

Ano: 2005

Essas denominações são citadas pelos professores em resposta à pergunta sobre o tipo de atividades extraclasse que foram desenvolvidas.

Figura 4 - Lugares onde ocorreram atividades extraclases (foram 301 lugares citados, por 216 professores)

Ano: 2005

Nesses lugares, os professores relataram desenvolver as atividades extraclases:

- A) Na própria escola: sala de vídeo, biblioteca, pátio, quadra esportiva.
- B) No bairro da escola: rua, em outra escola, alambique.
- C) Fora do bairro, porém no município da escola: centro histórico, aterro sanitário, asilo, Centro Cultural, indústria de reciclagem.
- D) Em outras áreas da região metropolitana: museu, teatro, cinema, shopping center, Estação Ciências, Indústria Coca Cola, exposições, Ibirapuera, memorial da América Latina, Macdonalds, centro de São Paulo, USP, Carapicuíba, pinacoteca, Folha de São Paulo.
- E) Fora da região metropolitana, porém no estado de São Paulo: Sítio do Pica Pau Amarelo, Lagoinha, Museu Geológico de Itu, Taubaté, Jundiaí.

Figura 5 - Participação de outras disciplinas nas atividades extraclasse (163 professores responderam)

Ano: 2005

Figura 6 - O fortalecimento do vínculo afetivo entre os alunos nas atividades extraclasse (129 professores responderam)

Ano: 2005

Figura 7 - O fortalecimento dos vínculos afetivos entre alunos e professores nas atividades extraclases (131 professores responderam)

Ano: 2005

Figura 8 - Sensações dos alunos em relação à atividade extraclasse (130 professores responderam)

Ano: 2005

3.2. Análises preliminares dos questionários

Dos 216 professores que responderam, mais da metade, 163 desenvolvem atividades extraclasse, ou seja, 75,46% dos professores relataram já ter desenvolvido esse tipo de atividade. Não nos ativamos à frequência dessas atividades.

Os professores citam diferentes denominações para as atividades extraclasse, indicando que têm diferente entendimento conceitual das atividades. A maioria respondeu que os projetos se inserem no Projeto Político Pedagógico da escola, porém não questionamos, nos questionários, sobre a participação dos professores neste processo.

Os Temas Transversais aparecem, com frequência, relacionados às atividades extraclasse, ou seja, as temáticas se relacionam, em geral, às questões sociais e ao cotidiano dos educandos, sobre meio ambiente, saúde, ética, pluralidade cultural.

Através dos relatos das atividades extraclasse, não foi possível analisar com profundidade a condução dos trabalhos mencionados pelos professores em função da limitação de questionários, uma vez que não tivemos um contato pessoal e, assim, poder explorar os relatos com maior riqueza. Porém, o interesse era de podermos, de maneira geral, constatar projetos em que foram realizadas atividades extraclasse, que diferem em relação à preparação, às vivências através dos trabalhos de campo, às análises e sínteses posteriores e, ainda, a todo o processo criativo desencadeado.

Mostraremos alguns resultados preliminares da pesquisa, relativos aos professores que responderam ao questionário e desenvolvem atividades extraclasse.

Quanto aos lugares em que ocorreram as atividades extraclasse

- 43,18% dos professores aproveitam o espaço da própria escola, principalmente, com atividades que devem ter sua importância relativa ao contexto em que se desenvolvem, mas não se caracterizam como integrantes de um projeto, como por exemplo: assistir a vídeos, ir à biblioteca, jogos, brincadeiras e outras vivências nas quadras ou pátio. Existem alguns poucos relatos de professores que realizam trabalhos na própria área da escola através da construção de hortas, estudos em jardins, o que sugere serem atividades de pesquisa, no próprio espaço escolar, inseridas ou não em projetos;
- 21,92% dos professores desenvolvem atividades extraclasse em outras áreas da região metropolitana, fora do município da escola, como por exemplo:

visitas aos museus, teatros, cinemas. Essas atividades podem se caracterizar apenas como culturais ou mais que isso, dependendo do contexto e estudo, das problematizações, correlações e das orientações dadas pelo(s) professor(es), conforme o “projeto” desenvolvido, porém isso não fica claro. Ainda, aparecem atividades que sugerem ter objetivos de pesquisa, como por exemplo: visitas às indústrias, à Estação Ciências, ao centro histórico de São Paulo;

- 16,94% dos professores desenvolvem atividades no bairro da escola, principalmente, com saídas em ruas para estudo da realidade local. 12,95% desenvolvem trabalhos fora do bairro da escola, mas no município, como por exemplo: no centro histórico de Santana de Parnaíba, no aterro sanitário, no asilo, no centro cultural, na indústria de reciclagem de metais. Esses trabalhos parecem utilizar métodos voltados para pesquisa;
- 4,98% dos professores desenvolvem atividades fora da região metropolitana, porém, no estado de São Paulo, como por exemplo: visita ao Sítio do Pica Pau Amarelo, em Taubaté; ao Museu Geológico do Varvito, em Itu;
- Não houve relato de atividades desenvolvidas em outro estado, muito provavelmente, porque a maioria das escolas está situada em áreas economicamente carentes e o gasto necessário para essas saídas constitui um fator limitante, se não for subsidiado pela escola.

Sobre as atividades que foram desenvolvidas por uma disciplina ou em integração de disciplinas

- 41,71% dos professores relataram desenvolver atividades extraclasse sem a participação de outras disciplinas, não sendo possível analisarmos os resultados conseguidos no processo de ensino e aprendizagem com essas atividades;
- 58,28% dos professores declararam desenvolver atividades extraclasse com outras disciplinas, sendo que nenhuma disciplina foi relevante em relação às demais de forma geral, ou seja, todas apareceram com certo destaque. Este dado indica que é possível buscar certa ligação entre as disciplinas, independente de qual seja a área. Não pudemos avaliar o nível de integração disciplinar ou se o trabalho foi uma simples justaposição de disciplinas.

Em relação ao fortalecimento dos vínculos afetivos e prazer

Os professores relataram como tendo sido muito fortalecidos os vínculos afetivos entre todos os envolvidos nas atividades extraclasse, ao viverem conjuntamente situações singulares de aprendizagem e enriquecimento cultural.

O sentimento de prazer dos educandos, através dos relatos dos professores, demonstra na maioria, a validade do trabalho com alguns projetos e das atividades desenvolvidas, no sentido da motivação e interesses despertados.

Considerando os relatos dos professores que desenvolvem atividades extraclasse, pudemos selecionar aqueles que desenvolveram trabalhos pedagógicos com enfoque globalizador, como o Estudo do Meio. Práticas de ensino que envolvem várias disciplinas e a realização de trabalhos de campo em que o aluno, juntamente com o professor, foi incentivado à dialogicidade e à pesquisa.

Pudemos, assim, escolher duas professoras, Sílvia e Ana Aparecida, para serem entrevistadas e relatarem suas experiências didáticas com mais detalhes. Os relatos das professoras escolhidas sugerem que foram realizadas programações que fizeram parte de projetos, em uma sequência de atividades que tiveram o objetivo de conhecer uma realidade local através de estudos e pesquisas.

A partir desses primeiros resultados foram suscitadas algumas questões: Essas atividades extraclasse podem mobilizar os alunos para a ampliação de seu aprendizado? Permitem correlações com realidades mais amplas? Criam espaços para problematização, diálogo, participação e criticidade?

3.3. Contato com as supervisoras de ensino para encaminhamento das entrevistas com as professoras

Conversamos com as supervisoras¹⁰ de ensino da Secretaria de Educação de Santana de Parnaíba, Selma e Tânia, com o objetivo de obtermos informações que pudessem ser relevantes na preparação das entrevistas e, ainda, para mediar o nosso contato com as

¹⁰ Os relatos das supervisoras de ensino aconteceram espontaneamente, pois o objetivo inicial da conversa era o de intermediar o contato com as professoras. Elas leram os relatos transcritos e pediram para que, após o término do Mestrado, o trabalho de pesquisa seja apresentado para os supervisores, diretores, coordenadores e professores das escolas municipais de Santana de Parnaíba.

professoras escolhidas para serem entrevistadas. Em entrevistas realizadas no dia 06 de setembro de 2005, as supervisoras mostraram-se sensíveis ao trabalho de minha pesquisa, acrescentaram informações sobre materiais didáticos, projetos de ensino, capacitação do professor, oficinas, dificuldades dos professores, atividades extraclasse e outras questões gerais.

Informaram que, a partir de 1998, as escolas públicas passaram a ser municipalizadas e que, de início, eram 22 escolas de Ensino Fundamental. Hoje são 39 o número dessas escolas e observa-se uma tensão especial sobre as edificações das escolas através de reformas, ampliações e novas instalações.

Os relatos das supervisoras revelam representações sociais que as supervisoras têm sobre vários aspectos da educação municipal de Santana de Parnaíba e serão apresentados segundo os temas de análise.

Formação continuada

Supervisora Selma: Nós estamos capacitando, ou seja, promovendo uma formação continuada dos professores desde 1997, e temos o objetivo de novas práticas, o trabalho com projetos e, de certa forma, trabalhar a interdisciplinaridade também. De um tempo para cá com a utilização das apostilas houve uma queda dos projetos, uma diminuição. Há uma preocupação muito grande em se vencer o conteúdo das apostilas.

Em 2002, tivemos oficinas para professores durante 15 sábados. Teve uma oficina sobre o Estudo do Meio, para depois aplicarem com seus alunos. Os professores foram levados a conhecer vários pontos da comunidade, tiraram muitas fotos. Foi uma capacitação sobre os PCN e uma das oficinas era sobre o Estudo do Meio. Verificamos que os professores aplicam esses conhecimentos, mas nós gostaríamos que os professores aplicassem ainda mais, mas já houve um crescimento grande.

Ainda, toda 4ª feira os coordenadores, na Secretaria da Educação, em reunião de coordenação, apresentam trabalhos e projetos desenvolvidos nas escolas, para trocarem experiências.

Supervisora Tania: Nós procuramos respeitar muito o trabalho do professor. Não é um trabalho fácil, considerando a sociedade como está, os alunos como estão e o que o mundo oferece. A sala de aula é um grande desafio. Temos que ter grande respeito pelo professor. Temos oferecido uma formação continuada. Mesmo com todas as oficinas, pelo fato dele dar muitas aulas, ele não consegue aplicar todos os conhecimentos das oficinas.

Vamos oferecer um encontro, agora no fim do mês de setembro, que realizamos semestralmente. Haverá 140 oficinas para capacitação, de 5ª a sábado, das 7 às 10:30 horas. Nós procuramos formar e instrumentar o professor. Se o professor fizer 30 horas ele tem um certificado. Não haverá aula e o professor tem que freqüentar, pelo menos, o horário correspondente às suas aulas. Vêm muitos profissionais que são “capacitadores”.

O professor, para sobreviver, dá muitas aulas e mesmo com todas essas oficinas fica complicado aplicar tudo que ele aprende. Mas há uma troca de idéias muito grande. Nós procuramos, com essa formação, instrumentar o professor.

Os “capacitadores” são pessoas que, para contratar, analisamos os currículos, as experiências e as propostas que eles mostrarão para trabalhar de forma interessante os conteúdos. Os professores já estão se inscrevendo para o encontro e vão preenchendo as vagas das oficinas. Os professores ganham um material específico pasta, caderno, etc.

Acredito que os PCN trouxeram algumas contribuições, pelo menos de um conteúdo para ser discutido. Muitos reclamam por eles terem sido feitos por “especialistas”, pelos termos usados, mas foi uma abertura e eles nos deram oportunidade para trabalhar com os “capacitadores” do MEC. A única coisa, que ainda gasta muito tempo, é a parte burocrática

Apostilas

Supervisora Tania: Quanto às apostilas adotadas, elas são do Colégio Objetivo, escola que elabora esse material didático. Elas vieram normatizar um pouquinho a questão dos conteúdos. O professor de 5ª a 8ª série, às vezes, não permanece muito tempo na escola, pois na atribuição (de aulas) ele muda de escola. Ficavam lacunas, pois alguns conteúdos não eram trabalhados. Não é uma “camisa de força”. É um instrumento para ele, só que ele vai pôr o seu fermento. É um fio condutor. O professor pode alterar um pouquinho, mas não pode abandonar a apostila. Os pais gostam das apostilas.

Há uma dificuldade do professor em conciliar o conteúdo e o projeto, mas algumas ações desenvolvidas pela Secretaria da Educação chegam até os professores para isso. Uma ação, por exemplo, implantada em todas as escolas nesse ano, foi a proposta de trabalhar o tema Tabagismo e Alcoolismo, com um cronograma proposto pela Secretaria da Educação para ajudar as escolas a se organizarem. Foi um mini projeto e as escolas, em um encontro, mostraram os resultados dos trabalhos desenvolvidos por cada disciplina.

Há algumas escolas que ainda, por iniciativa própria, mantém e propõem os projetos. Mas, de qualquer forma, todas as escolas devem, pelo menos, desenvolver um projeto no primeiro semestre e um no segundo semestre. Se quiser fazer mais, pode. A escola procura envolver todos os professores. É uma orientação da Secretaria da Educação. Dentro dos planos escolares, eles enviam seus projetos para a Secretaria da Educação. Já as EMElS desenvolvem os projetos com muita segurança e propriedade.

É mais difícil para os professores de 5ª a 8ª séries, por conta da organização dos horários e por eles serem especialistas, realizar a interdisciplinaridade. Quando não deveria ser! Todos os supervisores orientam e discutem com os professores essas questões.

Projetos

***Supervisora Selma:** As escolas escolhem, também, os temas para desenvolver projeto. As escolas que eu supervisiono desenvolveram, nesse ano, um projeto denominado “Pessoas Ilustres”. Os alunos escolheram uma personalidade marcante para estudar, por exemplo, Cazuza (trataram sobre o problema das drogas e AIDS), Ayrton Senna (sobre esportes) e depois apresentaram um jornal que foi apresentado por todas as escolas juntas. Teve, também, no semestre anterior, um projeto sobre a água e desenvolveram muitas atividades ligadas ao desperdício, problemas relacionados a esse recurso e todos os professores participaram. Fizeram saídas para observar o rio Tietê e, provavelmente, outras. No final fizeram uma grande apresentação com vídeos, músicas, danças, que apresentaram na própria escola. São atividades muito válidas e que procuram envolver a todos.*

Nós oferecemos um material de acervo sobre o Centro Histórico, procuramos resgatar e desenvolver projetos sobre a história da cidade com todas as escolas, porque o município recebeu muitos migrantes e teve um crescimento populacional acentuado nos últimos anos.

Supervisora Tania: *Em todas as saídas programadas, as escolas têm que mandar um anexo para a Secretaria da Educação, mostrando que a saída está dentro de um projeto que está sendo desenvolvido. Em todos os projetos, os temas transversais têm aparecido, como: saúde, sexualidade, meio ambiente, pluralismo cultural...*

Temos uma porcentagem de saída por escola, um número de ônibus para cada escola e, então, distribuímos as visitas. Eles usam tudo e mais ainda os carros da Secretaria. Oferecemos os ônibus e pedimos para que os professores evitem lugares que sejam pagos. As escolas sempre querem mais saídas do que a divisão feita. No início do processo de municipalização não era assim, não saiam tanto, mas nós lutamos para isso.

Projeto Político Pedagógico

Supervisora Tânia: *Temos procurado orientar as escolas para que o Projeto Político Pedagógico seja elaborado com toda equipe: professores, coordenadores e direção. Os coordenadores têm papel fundamental e, inclusive neste ano, participaram de um curso visando o aprimoramento no processo de criação. Os projetos que serão desenvolvidos durante o ano são incluídos no Projeto Político Pedagógico. Porém, o plano é constantemente avaliado, principalmente nas HTPC, podendo sofrer mudanças. Podem, por exemplo, surgir outros projetos. No final do ano, em dezembro, é feita uma avaliação geral do Projeto Político Pedagógico e seu desenvolvimento.*

3.4. Considerações sobre o relato das supervisoras

Através dos relatos das supervisoras, fica evidente que o trabalho com projetos tem uma relevância em todo o ensino da rede municipal e que estão sendo desenvolvidos, no mínimo, semestralmente, em cada escola, em todas as séries. Alguns projetos constam do Projeto Político Pedagógico e outros são criados no decorrer do ano letivo, sendo que são desenvolvidos com temas sugeridos pela Secretaria da Educação ou idealizados pela própria escola. Os supervisores orientam os professores nos projetos, inclusive, para que haja integração entre as disciplinas. Segundo a supervisora, existe maior dificuldade dos professores que lecionam a partir da 5ª série, em relação à interdisciplinaridade, pelo motivo deles serem especialistas. Podemos considerar, também, o fato de que, a partir da 5ª série, a

estrutura disciplinar é mais rígida e definida através das matérias obrigatórias distribuídas na carga horária.

Porém, retomando o conceito de interdisciplinaridade, como explica ZaABALA (1998), que é a interação entre duas ou mais disciplinas, podendo ir desde a comunicação de idéias até a interação recíproca de conceitos, da metodologia e de dados de pesquisa. Nessa perspectiva, mesmo uma Educação centrada no aluno, não pode prescindir do ensino dos conteúdos disciplinares. Analisaremos, nos dois estudos de caso, o grau de interação que houve entre as disciplinas no desenvolvimento dos projetos.

A articulação entre projetos pessoais e coletivos é uma tarefa permanente e um desafio para os educadores envolvidos no processo educativo escolar e relaciona-se aos múltiplos aspectos que se interagem, como a estrutura organizacional administrativa e pedagógica da escola, a formação do professor, seu compromisso, boa vontade e número de aulas que ministra. MACHADO (2004) afirma que a construção de tal articulação é o sentido maior de cidadania e o objetivo mais nítido da Educação. Nas entrevistas com as professoras das escolas públicas, buscamos compreender como os projetos puderam se desenvolver no sentido da construção da cidadania.

Quanto às saídas com os alunos, segundo as supervisoras, devem ser autorizadas pela Secretaria Municipal da Educação, pois consideram a importância de estarem inseridas no currículo escolar em contextos de ensino e aprendizagem, ou seja, não serem aleatórias. Segundo o relato, as saídas não devem implicar em gastos financeiros para os educandos, porque, caso contrário, nem todos poderiam participar; portanto algumas saídas não podem ser realizadas. Porém, acreditamos que nos trabalhos de campo e outras saídas que impliquem em gastos, mas que sejam relevantes para a formação e aprendizagem dos educandos, poderiam vir a ser financiados através da escola.

O material adotado referido, na forma de apostilas, foi adquirido de escola particular que também faz uso do mesmo, tendo um custo financeiro para a prefeitura. Não analisamos propriamente a aquisição e o uso das apostilas, mas pudemos perceber que, apesar de serem reconhecidas como importantes para o desenvolvimento dos conteúdos, trouxeram uma limitação para o desenvolvimento de projetos, pela obrigatoriedade do professor em ter que cumprir a programação apresentada nas apostilas e, em alguns casos, não conseguir integrar-se aos projetos. De acordo com os relatos, a apostila tenta suprir o problema das trocas de

escolas que os professores fazem em função das escolhas de aulas. A estrutura organizacional escolar relativa à distribuição de aulas nas respectivas escolas não favorece uma permanência duradoura dos professores nos estabelecimentos, acarretando, provavelmente, um comprometimento nos relacionamentos afetivos, na qualidade e continuidade dos trabalhos. Nesta problemática que se apresenta, indagamos sobre o sistema de ensino: Tende a tornar o professor como mero executor de um projeto político-pedagógico, se ele não participar da seleção de conteúdos?

Quanto à formação contínua dos professores, também chamada pelas supervisoras de “capacitação”, é oferecida semestralmente, com inúmeras oficinas e incentivo para que os professores participem. Os profissionais que coordenam os trabalhos vêm de fora para realização das oficinas e são chamados de “capacitadores”. Segundo VEIGA (2006), a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. O grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, é transformar a visão de “programas de treinamento” para ousar assumir o papel fundamental na formação dos profissionais. Questionaremos junto aos professores sobre a qualidade das oficinas, seus reflexos na formação profissional e na prática escolar.

Um ponto que parece determinante na qualidade dos trabalhos a serem desenvolvidos é a quantidade de aulas que os professores precisam assumir e, assim, como foi relatado pela supervisora, dificultando a disponibilidade de tempo e dedicação. Essa problemática não será aprofundada no presente trabalho; está relacionada aos baixos salários dos professores, à falta de remuneração pelos trabalhos desenvolvidos no planejamento, nas preparações de atividades, correções, leituras diversas e cursos de formação.

Esses relatos suscitaram reflexões, questionamentos e favoreceram uma primeira aproximação da realidade a ser pesquisada e, assim, ofereceram subsídios para as entrevistas com os professores.

Questionaremos nas entrevistas com os professores: Como esses projetos se articulam com os conteúdos obrigatórios a serem desenvolvidos nas apostilas? Esses projetos instigam os alunos para o conhecimento e uma aprendizagem significativa? Levam ao desenvolvimento do espírito de pesquisa e à criatividade? Integram as disciplinas, ou cada professor vai desenvolver os seus conteúdos isoladamente? Como ocorre a formação contínua do professor e em que medida favorece o desenvolvimento dos projetos?

atividades), parecem se relacionar a uma concepção de projeto e que favorece ao educando a construção do conhecimento através da pesquisa. Através de alguns relatos das professoras¹¹ entrevistadas, feitos com mais detalhes, foram contadas experiências significativas com “projetos” que incluem atividades extraclasse, como o trabalho de campo, realizadas através do método Estudo do Meio.

1ª entrevista – Entrevista realizada com a professora Silvia, no dia 5 de outubro de 2005, na Secretaria de Educação. A professora é atualmente assistente de diretoria da EMEI Curumim, pedagoga e, até dois anos passados, ela foi professora eventual. Houve um equívoco e, no final da entrevista, percebemos que essa professora não foi aquela que havia sido escolhida, mas que tem o mesmo nome. Porém, pela riqueza da entrevista, resolvemos inseri-la, pois o inusitado e o imprevisível fazem parte da dinâmica da realidade e mostram o movimento contínuo em que a pesquisa se insere.

Comente sobre os projetos pedagógicos que existiram nos últimos cinco anos de que você tenha participado.

Silvia: Cada bimestre é um tema. Eu participei do projeto Tabagismo e Alcool, Violência, Folclore, Dia da Criança, do Idoso, Meio Ambiente, da Água, Meio Ambiente, Identidade. Sobre a terceira idade¹² foi feito da 1ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, na EMEF Governador Mario Covas Junior e foi o que eu mais gostei. No início pensávamos que seria um tema complexo, mas os alunos se envolveram, mudaram de comportamento e demonstraram maior respeito pelas pessoas.

Nas escolas fazemos reuniões para elaborar o projeto, onde todos participam: merendeiras, faxineiras, funcionários, professores, alunos. Por que não é idéia de uma pessoa. Quando não há a indicação do tema pela Secretaria da Educação, o tema fica aberto e, então, fazemos uma votação e vence os mais votados e ou um tema que engloba os demais.

¹¹ O nome das professoras são fictícios.

¹² O termo relacionado pelas professoras sobre os projetos Terceira Idade, se refere à classificação da Organização Mundial da Saúde que considera na fase da terceira idade a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos.

A partir da 5ª série é mais difícil de trabalhar disciplinas integradamente. Os professores, muitas vezes, trabalham cada um na sua área.

Qual o papel das oficinas pedagógicas oferecidas pela Secretaria de Educação de Santana de Parnaíba para a sua formação continuada?

***Silvia:** Alguns oferecem novidades para nós, principalmente para professores novos da rede que não sabem trabalhar com projetos, eles não têm experiência, pois estão ingressando. Para quem está na rede complementa a própria formação. Eu assisti uma oficina sobre meio ambiente e nós construímos um projeto durante a oficina. A “capacitadora” enfocou a importância de se começar um projeto através da discussão e definição da temática. Elaboramos uma proposta de trabalho sobre um projeto integrado entre todas as séries do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.*

O que você acha sobre o incentivo a projetos por parte da Secretaria da Educação?

***Silvia:** Muito bom. Eu acredito que outros municípios não trabalham com projetos, são mais tradicionais no ensino. Trabalham com temas, mas não com essa integração. Geralmente, temos um projeto por bimestre relacionado ao contexto que o aluno vive. Mas, quando surgem outros temas, nós trabalhamos também. Trabalhamos com o que está acontecendo no momento, não tem como fugir, pois os alunos comentam os acontecimentos atuais. Os alunos aprendem muito com os projetos. No final do projeto, às vezes, nem temos a noção exata de quanto eles aprenderam. Nas reuniões com os pais, eles contam que, inclusive, os alunos mudam de comportamento e atitudes. As crianças também influenciam os pais. Teve uma mãe que falou assim: parei de fumar por causa do meu filho e o que ele aprendeu na escola.*

Quanto às saídas que fazem parte dos projetos, são feitos: painéis de foto, esculturas, maquetes...Os educandos se vêem como parte da sociedade nos estudos de campo. Eles se envolvem, perguntam, interrogam, vêem tudo na prática, se empolgam. Eles se sentem importantes, se entretêm e não dão trabalho nas saídas. Os pais até se admiram com tudo isso.

Aqui nós procuramos incentivar o aluno a procurar a resposta e não dar tudo pronto. Ao contrário do que a maioria das escolas fazem. Os pais ficam admirados com os resultados de aprendizagem e comportamento de seus filhos, sendo que muitos dos pais são analfabetos.

Quando eu fui para a direção eu senti um vazio, por não estar na sala de aula, mas eu vou junto em todas as excursões e eu procuro estar sempre em contato com alunos e professores na escola.

Gostaríamos que você comentasse sobre o material didático adotado, particularmente as apostilas.

Silvia: *Em relação às apostilas, elas existem desde 2002 para auxiliar. A apostila é boa para ter noção da matéria a ser dada. Vem para apoiar, porque nós trabalhamos com projetos, mas tem que conciliar os dois. Porque tem o vestibular e os seus conteúdos. Alguns professores de 5ª a 8ª série acham difícil de conciliar e preferem trabalhar mais a apostila que o projeto, porque tem que se envolver e é mais trabalhoso. Alguns professores gostam das apostilas e outros não, acredito que seja dividido.*

Em relação às propostas dos PCN, aos objetivos propostos, como esse projeto desenvolvido sobre a problemática dos idosos se desenvolveu? Quais resultados obtidos? Houve alguma produção?

Silvia: *Projeto Idoso foi indicado pela Secretaria, no ano de 2003, para as escolas. Foi de repente, parece que foi indicado por causa do Estatuto do Idoso, não sei direito. Aí sentamos para definir. Todas as escolas da rede do município trabalharam. Na escola que eu trabalhava na época, EMEF Mario Covas Junior, primeiro fizemos pesquisas conceituais para entender o que significa ser idoso, conversamos sobre preconceitos, fizemos a árvore genealógica dos alunos, pesquisamos histórias que falam de idosos, etc. Uma classe visitou um asilo e entrevistou os idosos. Os alunos fizeram fuxico, tricô, crochê, boneco de pano, pintura em pano de prato... Vieram pessoas da terceira idade para dançar na escola. Alguns idosos vieram visitar a escola, desenhar com os alunos... Foi crescendo e uma coisa foi puxando a outra. Fizemos um evento para os avós: com teatro, danças, painéis, exposição dos trabalhos e objetos antigos. Nós achamos que os alunos não iriam se envolver, mas eles se envolveram bastante.*

Em relação aos PCN, não temos muito contato direto com eles, porque a realidade de trabalho na escola é diferente. Mas sabemos que eles também falam da importância dos projetos, das temáticas contextualizadas, etc.

Sobre as avaliações, você poderia contar como elas ocorrem?

Silvia: *As avaliações são feitas considerando o desempenho e envolvimento dos alunos e o professor não precisa fazer provas para os alunos. Ele vai analisando e observando os alunos no seu processo do dia a dia. Então ele faz uma mescla, na avaliação entre os projetos e os conteúdos das apostilas. Os professores podem considerar também um trabalho escrito ou uma pesquisa como um documento ou registro. Avaliamos os alunos, não com notas, mas com os seguintes conceitos: EP (em processo), S (satisfatório), PS (plenamente satisfatório).*

O que falta nas escolas para que o processo de ensino e aprendizagem ganhe mais qualidade?

Silvia: *Os pais participarem mais, porque muitas vezes eles não prestam muita atenção nos filhos, pela vida que levam e as dificuldades que têm. Outra coisa é que os professores devem continuar aprendendo maneiras de tornar o ensino mais interessante aos alunos.*

2ª entrevista – Entrevista realizada no dia 26 de outubro de 2005, na Secretaria da Educação de Santana de Parnaíba, com a professora Ana Aparecida de Geografia que foi convidada para ser “professora de Biblioteca” neste ano, na prefeitura de Santana de Parnaíba, no período diurno. A professora leciona em escola estadual, no período noturno.

Comente sobre a sua participação em projetos pedagógicos nos últimos cinco anos.

Ana Aparecida: *O projeto mais importante foi sobre os idosos, de 5ª a 8ª série, na EMEF Profª. Ruth de Azevedo Silva Rodrigues, no primeiro semestre de 2002. Foi fantástico. Envolveu a escola toda. Todos os professores e alunos participaram. Nós íamos ao asilo toda a semana e quando o projeto acabou os alunos continuaram a visitar o asilo. Trabalhei, de início com a professora de Português, muito participativa. O objetivo era conhecer sobre o envelhecimento da população de Santana de Parnaíba, nos contextos econômico e social, em nível local e relacionar com o global. Fizemos pesquisas nas ruas do centro e em um asilo municipal, através de questionários e entrevistas sobre as condições de vida dos idosos.*

Nas visitas ao asilo, os idosos esperavam os alunos, interagiam, desenhavam... Fizemos uma pasta com fotos, questionários, textos, que ficou na escola. Eu pensei em fazer um jornal, mas é tecnicamente muito complicado. Os alunos produziram muitos textos, poesias, crônicas, painéis de fotos, construíram gráficos com a professora de matemática. O

professor de inglês ajudou a pesquisar sobre como é em outros países o envelhecimento em comparação com o Brasil. Educação Artística fazia dobraduras usando poesias. Fizemos apresentações, etc.

Os mais bagunceiros foram os que mais produziram. Não fugimos da matéria. Aprenderam muito. Foi um semestre inteiro.

Só que eu fiquei muito chateada com a prefeitura, ela não reconheceu o nosso trabalho, pois em seguida, no ano de 2003, a prefeitura fez o mesmo projeto sem conversar com os professores que foram os idealizadores. Eles não tiveram a devida consideração em nos comunicar. Foi feito um projeto com mais divulgação nos meios de comunicação, faixas nas ruas e em todas as escolas públicas de Santana de Parnaíba.

Você poderia comentar sobre os recursos didáticos mais utilizados no seu trabalho, particularmente as apostilas.

Ana Aparecida: *A apostila é boa, mas é difícil e foi implantada de maneira errônea. Todos os alunos e professores têm dificuldades. Eles quiseram algo do dia para a noite. Deveria ter sido de maneira gradativa, ano a ano, desde a 1ª série. Tem que cumprir o conteúdo da apostila. Nem todos as classes são iguais, mas você tem que cumprir o programa. Eu não conseguia cumprir. Por causa do jeito que trabalho. Eu não consigo dar respostas prontas, então eu quero que eles descubram a resposta. Eu quero que eles criem e quero ensinar a pensar. Eu quero formar um aluno crítico. Tem alunos formados que eu encontro e dizem quanto eles me consideram e não me esquecem, porque conseguiram se desenvolver.*

Outro recurso didático que eu usava era procurar tirar os alunos da classe. Pois estamos acostumados a passar todo dia num lugar e não observamos. Vemos e não enxergamos. As saídas são muito dificultadas e restringem esse trabalho. Todo ano trabalho com projetos. A Secretaria propõe três ou quatro projetos por ano, mas também fazíamos os nossos projetos. Já tínhamos um grupo unido que sempre se reunia e fazia. Os professores de Língua Portuguesa e Inglês sempre participam comigo. Os alunos cobram os projetos todo ano, por causa do envolvimento dos anos anteriores.

Qual o papel das oficinas pedagógicas oferecidas pela Secretaria da Educação de Santana de Parnaíba para sua formação continuada?

Ana Aparecida: *Assisti uma oficina sobre Literatura que foi fantástica. Foram cinco horas de atividades e quando percebi já tinha acabado. Porém, a maioria das oficinas não tem renovação e o pessoal é despreparado. As oficinas são muito teóricas. Fui assistir uma sobre Literatura de Cordel e a professora ficou lendo todo o tempo.*

O que você acha sobre o incentivo aos projetos dado pela Secretaria da Educação?

Ana Aparecida: *Os temas já vêm prontos. Eu acho que a escola deveria escolher o tema, assim, os professores iam trabalhar bem melhor. Outro aspecto, é que acaba sendo muito sensacionalista, mostrar que está sendo desenvolvido projetos nas escolas. Sai no jornal do município: “Fazemos projetos, oficinas para uma melhor formação dos professores...”.*

Em relação aos PCN e aos objetivos propostos, como esse projeto desenvolvido sobre a problemática dos idosos ocorreu? Quais os resultados obtidos? Houve alguma produção?

Ana Aparecida: *A interdisciplinaridade que é proposta nos PCN é difícil, porque, em geral, as pessoas são individualistas, não querem trabalhar com o outro. Acredito que quem tem que aparecer é o aluno. As pessoas têm que trabalhar em conjunto. Em geral, não querem passar para o outro aquilo que é legal, que são boas experiências. Fui trabalhar com a professora de Ciências e ela começou a trazer prontos os trabalhos e dizia que o marido dela estava ajudando. Não importa ficar tão bonito, mas o fundamental é que o aluno participe e faça.*

Outro ponto é o trabalho com projetos, que atrai os alunos, que hoje em dia estão desinteressados. Você consegue despertar o aluno para a realidade. Nesse projeto dos “Idosos”, os alunos passaram a respeitar mais os idosos. Eles pediam para ir com os pais nos finais de semana e fizeram muita reflexão sobre as questões sociais. Com esse projeto eles conseguiam ver e sentir, através das histórias de vida dos idosos, aquilo que eles não querem para eles, além do entendimento econômico e social relacionados à problemática. Perceberam também que tem idosos na rua e que não conseguem uma instituição. Tudo isso despertou o interesse dos alunos pela escola, pelo estudo e favoreceu a criação e produção dos alunos.

O que falta para que o processo de ensino e aprendizagem ganhe mais qualidade?

Ana Aparecida: O professor está muito despreparado para dar aula. Além de muitos trabalharem 58 horas aula por semana e isso sobrecarregá-los. O ideal seria ser preparado para trabalhar melhor. A faculdade não prepara ninguém. O que você aprende na faculdade você quase não aplica. O professor deveria, por exemplo, ler jornal. Tem professor que fala que não gosta de ler e, mesmo assim, quer que o aluno tenha gosto pelo estudo. Nós somos o espelho. Eu fiz dois anos de faculdade de Jornalismo e aprendi a ler os assuntos mais variados. Eu sinto essa limitação dos professores em relação às leituras. Eu trabalho 48 horas semanais e arrumo tempo para ler.

Ainda, o aluno já chega desmotivado, com tantos problemas familiares, sociais e isso tem piorado muito. Quero me sentir professor. Sair da aula feliz que você despertou o aluno, que os alunos despertem e participem. Eu sei que quem tem que primeiro despertar são os professores. Por exemplo, projeto dá mais trabalho, porque tem que pesquisar e trabalhar junto.

Nas escolas do Estado é, ainda, pior. Aqui o professor trabalha um pouco melhor. Nas escolas do Estado, os educadores não estão nem aí com os alunos. Lá não tem nada de projetos. Na escola que eu trabalho não tem coordenador para integrar os professores. Por exemplo, os professores soltam os alunos 20 minutos antes, sendo que são pessoas que trabalham e se esforçam para estar lá. É falta de respeito com o aluno. Ontem, na reunião, eu falei aos professores, indignada com isso: não importa o quanto você está ganhando, você fez essa opção!

As escolas da prefeitura têm boa infra-estrutura como: biblioteca, com uma variedade livros, mas falta participação do professor. Estão treinando professores para ter atendimento e orientação na biblioteca das sete horas da manhã às dez da noite

Outra coisa, é que todas as escolas recebem jornais e revistas, mas não vão para a sala dos professores, ficam na sala dos diretores. Assim, os professores não podem aproveitar os intervalos e ler. Deveria estar à disposição do professor. Eles não têm que guardar, porque pode sumir. Mesmo na biblioteca você houve dizer: esse livro não pode emprestar porque pode estragar.

Os coordenadores deveriam gastar mais o tempo conversando com os professores sobre problemas e projetos que estão se desenvolvendo.

O que você espera como professora e da vida em geral?

Ana Aparecida: Como professora eu estou desanimada com tudo. Você tem que ter satisfação e prazer naquilo que você faz. A situação tem piorado muito, desde que eu comecei a trabalhar, 19 anos atrás: o desinteresse dos alunos e dos professores aumentou. Você procura ajuda da direção, também, não aparece. Vira uma bola de neve. Quem tem realmente um compromisso fica decepcionado. Eu não estou falando de salário, apesar de que, esse, tem piorado muito. Estou falando da qualidade do trabalho. Às vezes, eu tenho vontade de parar e ir fazer outra coisa, como um comércio.

3.6. Análise dos relatos das professoras

Os projetos Terceira Idade

As professoras relataram, enfaticamente, que há o desenvolvimento de projetos em todas as escolas públicas do município, sendo que alguns são, periodicamente, indicados pela Secretaria da Educação e outros podem ser desenvolvidos por iniciativa da própria escola. Essas iniciativas de trabalho com projeto surgiram, por parte da Secretaria da Educação, em 1998 e, ao que tudo indica, se consolidou em constante e ampla realização. As professoras comentaram que acreditam que essas práticas de ensino não são comuns em outras escolas públicas de outros municípios e que envolvem de maneira intensa alunos e professores.

Nos relatos das professoras sobre os projetos Terceira Idade, podemos caracterizá-los como Estudo do Meio, embora elas não denominem o método. Estes projetos tiveram resultados positivos importantes: as atividades extraclasse incluíram trabalho de campo e se desenvolveram entre várias disciplinas; os educadores e educandos se voltaram para a pesquisa e trabalharam juntos na construção de conhecimentos.

Nas avaliações, os resultados relativos à participação dos educandos nas atividades, tarefas e trabalhos dos projetos são considerados, cabendo ao professor o peso a ser dado, juntamente com outras formas. Isso permite ao professor considerar e valorizar os resultados de aprendizagem através dos projetos, no currículo escolar. Desta forma, o trabalho escolar com projetos se apresenta como uma alternativa de método e diversificação de trabalho.

As professoras entrevistadas contaram sobre suas experiências e, nesse sentido, destacaram o projeto sobre a Terceira Idade como tendo sido muito “rico” para motivar e

conscientizar os alunos da problemática social e, a partir de um estudo localizado, possibilitar correlações mais amplas, como nos conta a professora ANA APARECIDA sobre o projeto:

O objetivo era conhecer sobre o envelhecimento da população de Santana de Parnaíba, nos contextos econômico e social, a nível local e relacionar com o global. Fizemos pesquisas nas ruas do centro e em um asilo municipal, através de questionários e entrevistas sobre as condições de vida dos idosos. Nas visitas do asilo, os idosos esperavam os alunos, interagiam, desenhavam, etc.

Os educandos puderam construir conhecimentos relacionando conteúdos sobre a sociedade, economia e cultura com as vivências possibilitadas pelos trabalhos de campo. Assim, a compreensão da realidade pôde se integrar nas dimensões teórica e prática, através do método Estudo do Meio. Segundo PONTUSCHKA (1994), o Estudo do Meio começa na escola onde se planeja com os alunos a parte organizacional como garantia para um desempenho satisfatório na pesquisa de campo. Nos projetos Terceira Idade a participação dos alunos ocorreu no planejamento, na elaboração de questionário de investigação e em diversas atividades como painéis, teatro, vídeo, poesia e desenhos, apresentados no evento final.

“Durante o estudo tudo deve ser documentado, para posteriormente em sala de aula, os dados serem organizados e construir um ‘dossiê’, que servirá como instrumental teórico para as aulas de cada uma das disciplinas” (PONTUSCHKA, 1994, p.191). Segundo os relatos das professoras e das pastas que me foram entregues, pudemos verificar parte da documentação das atividades e dos trabalhos realizados. Na foto¹³, a seguir, temos o registro de uma das visitas ao asilo, em que se observa uma interação do idoso com os educandos. Este idoso compareceu ao evento final do projeto na escola e realizou uma oficina de desenho.

Percebemos, através dos dados de pesquisa sobre os projetos da Terceira Idade, a complexidade da relação entre a escola e a sociedade, e que a escola vai além da reprodução do conhecimento. A sociedade ocidental capitalista, em geral, não valoriza o idoso e não garante os seus direitos de cidadania. Contudo, os projetos contribuíram para que os educandos compreendessem algumas questões sócio-econômicas e culturais relacionadas a

¹³ As fotos apresentadas neste trabalho fazem parte de pastas do projeto Terceira Idade, organizadas na EMEF Professora Ruth de Azevedo Silva Rodrigues, pela professora Ana Aparecida e na EMEF Governador Mario Covas Junior, pela diretoria da escola.

esta problemática, aprofundando os conhecimentos e favorecendo a influência nos seus valores e ações. Nessa perspectiva, está a concepção de GOODSON (1999) sobre currículo, no sentido de que as escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade e, assim sendo, os projetos revelaram um movimento de interação.

Figura 10 – Idoso desenhando junto aos educandos da EMEF Professora Ruth Azevedo Silva Rodrigues, na Casa do Idoso

Fonte: 1 Pasta do projeto Terceira Idade, 2002

Reconhecemos a importância do trabalho pedagógico realizado através dos projetos de Estudo do Meio, entre outras possibilidades de métodos, que buscam construir conhecimentos com base teórica e através da observação direta da realidade. O educando pode analisar a

realidade em seus múltiplos aspectos de forma integrada e relacionada com o cotidiano, propiciando a reflexão sobre valores e concebendo o conhecimento como instrumento para ação e transformação da sociedade. Nessa perspectiva, SACRISTÁN (1999) analisa a dificuldade das ações educativas em definir um espaço aberto ao possível, não dado pela natureza, nem fechado pelo contexto. Para o educador esse é um desafio, aprofundar e construir conhecimentos que tendem à aproximação da realidade, convivendo com o imprevisível.

Tema dos projetos

O tema Terceira Idade foi escolhido para o desenvolvimento do projeto semestral, no ano de 2002, por iniciativa da professora Ana Aparecida, na EMEF Professora Ruth de Azevedo Silva Rodrigues. Foi considerado, pela Secretaria da Educação, como um bom trabalho realizado. No ano seguinte, foi indicado pela Supervisão de Ensino para que todas as escolas desenvolvessem, obrigatoriamente, um projeto semestral a partir do mesmo tema. Por isso, em 2003, a professora Silvia participou do projeto Terceira Idade na EMEF Mario Covas Junior.

A idéia de projeto e valor são como duas faces de uma mesma moeda. Machado (2004) analisa que ter um projeto significa ter uma meta que escolhemos livremente, solidariamente com as circunstâncias que nos constituem. Considerando a conduta da Secretaria Municipal da Educação, podemos questionar: Será que a indicação do tema, ao considerar relevante para o município como um todo, sem a escolha pela escola, traz bons resultados? Poderíamos estabelecer alguma comparação entre os resultados dos trabalhos realizados pelas duas diferentes escolas?

Desenvolvimento dos projetos

Na EMEF Professora Ruth de Azevedo Silva Rodrigues, em que foi originalmente desenvolvido o projeto Terceira Idade, houve a idéia do trabalho que foi proposta e discutida, primeiramente entre as professoras Ana Aparecida, de Geografia e a de Português e, posteriormente, com os outros professores e os educandos.

A professora Ana Aparecida nos contou, que a maioria dos professores do Ensino Fundamental II se interessou e participou. Em discussões teóricas sobre o tema, com os

educandos e professores, foram planejadas as pesquisas práticas, como as atividades de entrevistas realizadas no Centro Histórico de Santana de Parnaíba, de visitas e de entrevistas realizadas na Casa do Idoso. Na continuidade, foram surgindo idéias de outras atividades, como oficina de artesanato, teatro, poesia, desenhos, vídeo, caminhada, evento na escola, entre outras. As entrevistas realizadas nos trabalhos de campo, segundo a professora, contribuíram para perceber a condição de vida de moradores do centro histórico e a perspectiva para a velhice; reconstruir a história dos idosos; responder certos questionamentos e aguçar outros.

As análises das memórias exigem um rigor metodológico na crítica e na confrontação com outros registros e testemunhos para a “reconstrução” relativa dos acontecimentos e contextualização, ou seja, para a compreensão da realidade. O depoimento oral ou escrito requer esforço de sistematização e claras coordenadas interpretativas.

A memória, entretanto, não pode ser confundida com a história, como advertem vários historiadores. As memórias precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas. As dos velhos e de pessoas que ainda estão no setor produtivo ou as de homens e mulheres nem sempre coincidem, mesmo quando se referem ao mesmo acontecimento (BITTENCOURT, 2005, p.170).

Não obtivemos referências de como as entrevistas foram realizadas pelos educandos da EMEF Prof^a. Ruth de Azevedo Silva Rodrigues no projeto Terceira Idade. A ética da pesquisa é uma questão fundamental que se coloca no recurso da entrevista. Como afirma BOSI (2003) sobre a maestria do pesquisador: “Uma pergunta traz em seu bojo a gênese da interpretação final; é uma verdade que não se pode negar. E, no entanto, a liberdade do depoimento deve ser respeitada a qualquer preço. É um problema sério da ética da pesquisa”.

Consideramos que as vivências que os educandos tiveram através das entrevistas realizadas puderam contribuir para a compreensão do mundo, revelando a complexidade dos acontecimentos e situações.

Analisando o material que a professora Ana Aparecida nos apresentou (em anexo 2.) sobre o projeto da Terceira Idade, podemos perceber, através de fotos, desenhos e textos, que há a indicação de resultados significativos e coerentes com o relato. Isso tanto em termos da

interação dos educandos com a realidade a ser estudada e da construção do conhecimento, como em produções artesanais, teatrais, desenhos, gráficos e análise, vídeos, danças e textos.

Figura 11 - Oficina de arte realizada com os idosos no evento Terceira Idade, na EMEF Governador Mario Covas Junior

Fonte: pasta do projeto Terceira Idade, 2002

Os alunos realizaram uma entrevista com o professor ARMANDO PIOVESAN, docente aposentado pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, mas ativo profissionalmente, que relatou:

A consequência desse quadro é que o idoso é mal assistido, é portador de várias doenças, fisicamente fraco, depressivo, dependente e segregado. O governo é o principal responsável por todas as ações necessárias para beneficiar a saúde individual e para isso deve: usar massivamente a mídia como trabalho educativo, propiciar os meios como serviços para uma saúde de melhor qualidade, praças de esporte, alimentos de boa qualidade, melhorar o poder aquisitivo da população. (em anexo2.)

Percebemos como um trabalho voltado para a pesquisa pode abranger múltiplos aspectos, inclusive o de buscar a conscientização social. Os alunos puderam através do idoso professor Piovesan, que teve condições sócio-econômicas favorecidas, analisar a problemática das desigualdades de renda, cultura e o descaso político governamental a isto associado.

Segundo os relatos da professora Ana Aparecida, as seqüências de atividades do projeto incluíram: momento de problematização; programação preliminar das atividades práticas de pesquisa; entrevistas no Centro Histórico de Santana de Parnaíba; visitas à Casa do Idoso e entrevistas; oficinas de artesanatos; realização de vídeo e teatro; grande evento com a participação de pais, avós e idosos da comunidade, com dança, vídeo, teatro, oficinas de arte, exposição de objetos antigos, caminhada, etc.

Considerando os relatos e o material apresentados pela professora, o projeto da Terceira Idade demonstra ter envolvido amplamente a escola e ter tido bons resultados de aprendizagem, o que causou repercussões positivas junto à Secretaria da Educação. Essa foi uma justificativa para que, no ano seguinte, a Secretaria da Educação indicasse para que todas as escolas públicas do município de Santana de Parnaíba desenvolvessem um projeto com o mesmo tema. Com isso, como já foi mencionado, no ano seguinte, na EMEF Governador Mario Covas Junior e em todas as outras escolas municipais de Santana de Parnaíba houve o desenvolvimento do projeto Terceira Idade, do qual Silvia participou, como professora.

A professora SÍLVIA diz considerar esse projeto o mais importante de todos de que participou, pelo envolvimento que tiveram os educandos e da escola como um todo. Como foi um tema indicado pela Secretaria, os professores não estavam seguros que seria bem aceito e trabalhado e, nesse sentido, ela comenta: “No início pensávamos que seria um tema complexo, mas os alunos, começaram a mudar de comportamento e demonstrar maior respeito pelas pessoas”. (ver capítulo 3.5.)

Os relatos da professora SÍLVIA indicam que o projeto movimentou a comunidade escolar da EMEF Governador Mario Covas Junior, no sentido da motivação pelo conhecimento, compreensão da realidade sócio-econômica e integração entre professores, alunos, pais, avós e outras pessoas da terceira idade do entorno escolar, através de um processo com múltiplas atividades e, segundo relato da professora:

Na escola que eu trabalhava na época, EMEF Governador Mario Covas Junior, primeiro fizemos pesquisas conceituais para entender o que significa ser idoso, conversamos sobre preconceitos, fizemos a árvore genealógica dos alunos, pesquisamos histórias que falam de idosos, etc. Uma classe visitou um asilo e entrevistou os idosos. Os alunos fizeram fuxico, tricô, crochê, boneco de pano, pintura em pano de prato. Vieram pessoas da terceira idade para dançar na escola. Alguns idosos vieram visitar a escola, desenhar com os alunos. Foi crescendo e uma coisa foi puxando a outra. Fizemos um evento para os avós: com teatro, danças, painéis, caminhada, exposição dos trabalhos e objetos antigos.

Como já foi dito, a professora relatou que sentiu uma insegurança a respeito do sucesso que teria o desenvolvimento do projeto, de início, quando proposto pela Secretaria. Assim, no decorrer do processo, surpreendeu-se com os resultados relativos ao envolvimento, à criatividade e às atividades desenvolvidas, como exemplo, a peça sobre o tema Terceira Idade, criada com texto e montagem próprios educandos.

Figura 12. - Peça teatral produzida, durante o projeto Terceira Idade, pelos alunos e apresentada em evento na EMEF Governador Mario Covas Junior

Fonte: pasta do projeto Terceira Idade, 2002

Segundo demonstram os relatos da professora Sílvia e o material fornecido, a escola desenvolveu o projeto Terceira Idade, visando trabalhar o conceito de “acessibilidade universal” e a inclusão social, como é referido no documento sobre o Projeto Semestral, Valorização do Idoso (em anexo 3.)a seguir:

Esse conceito informa a necessidade de não diferenciar os membros da enorme colcha social. A cidade e seus equipamentos devem servir a todos, sem exceção. (...) A qualidade de vida envolve uma boa alimentação, exercícios físicos moderados, cultura e lazer, educação, emprego digno, assistência médica entre outros fatores que podem nos levar a uma qualidade de vida digna e saudável.

Nesta escola houve, também, a realização de um evento da Terceira Idade com um cronograma definido (em anexo), com as seguintes atividades: caminhada com os idosos pelo bairro, jogos, brincadeiras, coral, bingo, teatro, vídeo, exposição de artesanatos produzidos pelos idosos e educandos e Baile da Saudade.

Figura 13 - Apresentação do vídeo sobre Terceira Idade, produzido pelos alunos, na EMEF Governador Mario Covas Junior

Fonte: pasta do projeto Terceira Idade, 2002

Continuamos a reflexão sobre a definição dos temas, ou seja, se quando são decididos na própria escola ou, de outra forma, indicados pela supervisão, influenciam quanto à motivação e envolvimento dos educadores e educandos. A professora Silvia relatou que na escola em que trabalha atualmente, na assistência de direção, as decisões sobre os desenvolvimentos dos projetos e atividades, mesmo quando os temas são indicados pela supervisão de ensino, acontecem em conjunto com funcionários e professores, ou seja, de maneira participativa e ampla. Esse é um ponto que consideramos uma ação diferenciada, motivadora e “democrática”, que pode ter um resultado importante, pelo fato de envolver a todos na comunidade escolar.

Figura 14. - Desenho produzido pelos alunos da 7ª série durante o projeto Terceira Idade na EMEF Profª. Ruth de Azevedo Silva Rodrigues

Em relação aos materiais apresentados dos projetos em que as duas professoras participaram, verificamos:

- Uma pasta sobre o projeto, organizada pela professora Ana Aparecida e pelas outras professoras que participaram, guardada na EMEF Profª. Ruth de Azevedo Silva Rodrigues, com: fotos, poesias, entrevista, desenhos, gráficos, etc;

- Através da professora Silvia, pudemos obter uma pasta sobre o projeto, arquivada na EMEF Governador Mario Covas Junior, que foi organizada pela direção, para a Secretaria Municipal da Educação, que contém: o cronograma, um questionário aplicado para a comunidade escolar, fotos e relatórios oficiais das atividades realizadas no evento da Terceira Idade, na escola.

Com esses dados, apresentados nos projetos de mesmo tema pelas duas escolas, constatamos que:

- Os registros e documentos apresentados, através da professora Ana Aparecida, demonstraram a riqueza do trabalho desenvolvido e o cuidado com que foi montada a pasta para registrar a história do projeto;
- A pasta sobre o projeto de que a professora Silvia participou, apresentou um arquivo informativo, feito pela diretoria da escola e dirigido à Secretaria Municipal da Educação;
- Os projetos foram expressivos para a comunidade escolar e as nossas análises realizadas através dos relatos e materiais que nos foram apresentados, indicam que movimentaram e envolveram de maneira intensa a comunidade escolar;
- Nas atividades extraclasse dos projetos relacionadas aos trabalhos de campo, ocorreram entrevistas com moradores do centro histórico, idosos do asilo e com o professor Piovesan no projeto desenvolvido pela EMEF Ruth de Azevedo Silva Rodrigues. No desenvolvimento do projeto da EMEF Governador Mario Covas Junior foram realizadas entrevistas somente com os idosos do asilo. As realizações das entrevistas, nos trabalhos de campo, enriquecem a vivência dos educandos, favorecendo as observações, interações, formação de conceitos, informações e aprendizagens. Através da memória oral pode se chegar às identidades e favorecer a reconstrução da história local, a compreensão do contexto atual e as possibilidades do devir.

A fala da professora ANA APARECIDA nos revela uma forte vibração com os resultados alcançados: “Foi fantástico! Envolveu toda a escola. Todos os alunos e professores participaram”.

Segundo SILVIA, ao projeto de que participou houve adesão ampla da comunidade escolar. A professora comenta: “Nós achamos que os alunos não iriam se envolver , mas eles se envolveram bastante”.

Este relato indica certo conflito inicial em relação ao tema do projeto, mas parece que foi superado no processo e que houve resultados positivos além dos esperados, embora não tenhamos outros referenciais e elementos para avaliar em que medida isso ocorreu.

Pudemos verificar os resultados pedagógicos significativos dos projetos como método Estudo do Meio, através dos relatos e materiais apresentados nas duas escolas. Porém, para um melhor aprofundamento dos resultados e suas significâncias, acreditamos que seria necessária uma pesquisa a ser realizada, também, com os educandos que participaram dos projetos.

A influência das apostilas no desenvolvimento dos projetos

Identificamos, através dos relatos das professoras e também das supervisoras de ensino, um conflito, relacionado à questão dos projetos e dos conteúdos estabelecidos nas apostilas, ou seja, de que alguns professores não conseguem integrar os conteúdos do projeto com os da apostila e, por isso, não se envolvem de maneira significativa nos projetos.

Na prática “bancária”, antidialógica por essência, não comunicativa, o educador deposita ao educando o conteúdo programático da educação que ele mesmo elabora ou elaboram para ele. De outra maneira, a prática problematizadora, dialógica por excelência, em que este conteúdo jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos e os temas de interesse.

Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser re-conhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando ser depositado pelo educador (FREIRE, 2000, p.109).

Na prática educativa democrática implicam técnicas, fins, expectativas, frustrações, a tensão permanente entre teoria e prática, entre liberdade e autoridade, que devem ser dosados no processo. Não há educação sem conteúdo, ou seja, quem ensina ensina alguma coisa - conteúdo - a alguém - aluno. FREIRE (2000) coloca que a questão não é se há ou não

educação sem conteúdo e que se oporia a outra, a conteudística, mas o problema fundamental tocado por tintas ideológicas é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem, a favor de que, contra que.

Os conteúdos, enquanto objetos de conhecimento, podem estar associados à curiosidade cognitiva de professores e alunos, sendo que uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem e outros aprendem e, ao fazê-lo ensinam. No desenvolvimento dos projetos Terceira Idade, houve uma dinâmica de trabalho que motivou os educandos para pesquisa e criação. Segundo os relatos das professoras, o conhecimento pôde ser relacionado, em sala de aula, aos conteúdos que são ensinados de acordo com as apostilas.

Foi comentada a questão do vestibular, ou seja, que há conteúdos considerados necessários, em função dos exames futuros a serem realizados pelo aluno para o ingresso no ensino superior. De fato, essa é uma realidade que pode ser considerada, ou seja, existe uma preocupação com o “funil do vestibular” e a conseqüente concorrência nas provas com conteúdos definidos. Essa questão aponta para a realidade do sistema escolar brasileiro que é, principalmente, focado nos conteúdos conceituais e para a problemática da desigualdade social, em que as pessoas que têm melhor poder aquisitivo, têm melhores oportunidades e desempenho no vestibular, por estudarem em escolas que direcionam o ensino no sentido da programação estabelecida pelos grandes vestibulares para ingresso em universidades públicas, tais como USP, UNICAMP e UNESP. Neste aspecto, é preciso ter claro que os objetos de conhecimento não podem ser ensinados e aprendidos sem escapar das implicações político-ideológicas a ser também apreendidas pelos sujeitos cognocentes. Esta pesquisa deixará uma questão: Quando há um ensino direcionado para o vestibular, até que ponto é possível um enfoque globalizador e uma educação para os valores e cidadania?

As professoras, nas entrevistas, demonstraram que procuram relacionar os conhecimentos adquiridos nos projetos aos das apostilas e que isso torna o ensino e a aprendizagem atrativos. Elas também mencionam que não são todos os professores que conseguem fazer essa relação e participar tão dinamicamente dos projetos. Esta pesquisa suscitou as indagações: O sistema apostilado contribui no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa? Por que alguns professores desenvolvem trabalhos em que os conhecimentos adquiridos nos projetos são relativamente integrados aos conteúdos da apostila?

A formação de professores da rede municipal de ensino de Santana de Parnaíba

Segundo a professora SILVIA, não há momentos coletivos de estudo, análise e discussão dos PCN na escola ou em cursos e assim relatou: “Não temos muito contato com os PCN, porque a realidade da escola é diferente. Mas sabemos que eles também falam da importância dos projetos, das temáticas contextualizadas”. A professora disse que pouco conhece dos conteúdos dos PCN, mesmo sendo assistente de diretoria e pedagoga. Conforme os relatos das supervisoras de ensino, para a formação e melhor desempenho do professor, na perspectiva do trabalho com projetos e da interdisciplinaridade, ocorrem as “oficinas de capacitação”. Foram criadas desde o início dos trabalhos com projetos (1997) e cresceram em organização, quantidade e qualidade e, entre outras atividades voltadas para a formação, têm papel fundamental na prática dos professores.

As oficinas têm o propósito de uma formação contínua, uma vez que são oferecidas semestralmente e todos os professores participam. Segundo os cronogramas (em anexo) de 2005 e 2006, foram realizadas respectivamente 100 e 140 oficinas, sobre temas específicos das disciplinas, mas, também, com dinâmicas e reflexões voltadas para métodos de ensino e práticas pedagógicas. Aparecem oficinas com temas variados relacionados à inclusão escolar, cotidiano escolar, afetividade, aprendizagem significativa, pedagogia de projetos, intertextualidade, resgate de valores, metodologias de ensino e aprendizagem, interdisciplinaridade. Esses temas apareceram relacionados às atividades extraclasse mencionadas nos questionários e entrevistas.

VEIGA (2006) alerta para que a formação continuada do professor deva estar centrada na escola e fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola e, desta forma, na construção da autonomia da mesma escola, considerando que este processo se diferencia de escola para escola, de acordo com as condições, necessidades e interesses. Nesse sentido, fica uma questão: Em que medida essas oficinas atendem às necessidades das escolas, sendo que não trabalham com a equipe de educadores de cada escola e sim com grupo de professores de várias escolas?

Para avaliarmos alguns aspectos da qualidade dos trabalhos realizados pelas oficinas, temos o cronograma do III Encontro dos Profissionais da Educação de Santana de Parnaíba (em anexo 4) e os relatos das professoras e supervisoras. Seleccionamos algumas oficinas

relacionadas com o tema desta pesquisa, considerando as informações contidas em “assunto” nos cronogramas (Anexo 4):

- **Oficina: Resgatando Valores Humanos na Educação**

Essa oficina teve o objetivo de refletir a educação voltada aos valores humanos e à ação no mundo, como é explicado no anexo 4.: “Levar o professor a se sentir como educador, redescobrimdo valores humanos: solidariedade, afeto, comprometimento, amizade, respeito, união e que a educação não é apolítica.”.

Sugere que houve, através desta oficina, a intenção de pensar o sentido da Educação e como os valores estão presentes em qualquer ação educativa. A atividade da reflexão do educador pode ser realista e voltar-se para o concreto, o engajamento, a lucidez crítica, o confronto com o real e a encarnação dos valores, dos modos de pensar, de viver e de agir. Neste sentido, Japiassú convida os educadores filósofos para jamais renunciarem a pensar o seu tempo e, sempre, agirem como esclarecedores e despertadores da consciência coletiva dos educandos, afirmando: “O pior é quando o pobre professor faz uso de suas ferramentas teórico-conceituais, seja para evadir-se do mundo real e dos problemas concretos, seja para destilar suas ideologias pessoais” (JAPIASSÚ, 1997, p.19).

Essa é uma reflexão “filosófica” fundamental para educadores, no trabalho escolar e na construção curricular.

- **Oficina: Trabalhando com Projetos**

Nesta oficina houve a intenção de incentivar inovações pedagógicas voltadas para a elaboração e desenvolvimento de projetos, como é relatado no trecho a seguir, no cronograma (anexo 4.): “...incentivando inovações pedagógicas para que possam estimular e convidar o aluno a participar de um projeto, abordando temáticas que estão inseridas no conteúdo programático...”

A importância da reflexão sugere estar voltada não só às temáticas, mas à motivação da aprendizagem e com o objetivo de tornar o educando participativo.

Como já dissemos anteriormente, a pedagogia de projetos é indicada nos PCN, como uma estratégia que, na organização de conteúdos e atividades, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos e compõe a realidade, o que permite a articulação de diversos campos do conhecimento.

- **Oficina: O Estudo do Meio como método de conhecimento do mundo**

O objetivo desta oficina, segundo o relato da supervisora Selma, foi realizar com os professores um Estudo do Meio, relacionado à poluição do rio Tietê no município, para que pudessem vivenciar essa metodologia de ensino e aprendizagem e, assim, discutir e se preparar para a aplicação do método com os educandos, como são referidas as informações no cronograma, no anexo 4.: “Através dos arredores da escola, promover a leitura do espaço de forma a reconhecer diferentes aspectos da natureza, das alterações promovidas pela ação humana, aspectos culturais, patrimônios históricos”.

Através desta oficina, há a intenção de ressaltar a importância em se conhecer a realidade, de forma dinâmica e “próxima”, desenvolvendo pesquisa entre alunos e professores. Como é afirmado nos PCN de História: “O Estudo do Meio é, então, um recurso pedagógico privilegiado, já que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p.94)

Nesse sentido, ressalta-se a contribuição da escola em estar comprometida com o desenvolvimento da capacidade dos educandos, na perspectiva do conhecimento e transformação da realidade e, como afirma nos PCN, em temas Transversais:

Um projeto pedagógico poderá ser orientado por três grandes diretrizes:

- posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
- não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
- incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p.24).

É necessário que os educadores encontrem métodos de ensino que possibilitem a formação dos educandos para a ação e intervenção no mundo, em que o conhecimento da realidade se torne vivo e significativo, em um “enfoque globalizador”. As pesquisas e vivências em trabalhos de campo favorecem a construção de conceitos e discussões dos valores e idéias e, ainda, possibilitam que os conteúdos estejam presentes em todas as disciplinas, podendo ser trabalhados, se existir a disposição de professores de diferentes matérias em participar.

Podemos considerar como fatores limitantes, em diferentes aspectos, no desenvolvimento de qualquer método pedagógico, a formação dos professores e educandos. Ressaltamos que para se estar aberto a um número maior de informações, é importante ter acesso a diferentes dados e conhecer várias teorias para interpretar os fenômenos de modo cada vez mais complexo. Nesse sentido, indagamos, sobre o desenvolvimento de um Estudo do Meio: Em que medida os professores e educandos estarão embasados em teorias que orientem o olhar do observador? Existe a busca de um entrosamento dos conhecimentos teóricos com as pesquisas realizadas através dos trabalhos de campo?

- **Oficina: Educação ambiental numa perspectiva interdisciplinar**

Essa oficina teve o objetivo de provocar a reflexão, na escola, sobre as questões ambientais que nos dias de hoje, têm alto grau de complexidade e traduzem sistemas sócio-econômicos, exprimem valores à compreensão de mundo e requer uma perspectiva de integração disciplinar, para a compreensão, problematização e busca de respostas. Nas informações sobre a oficina é afirmado: “Refletir sobre a educação ambiental de forma interdisciplinar, proporcionando, através de atividades em grupo, troca de experiências, diálogos entre os participantes” (anexo 4.).

Nos tempos atuais há uma problemática ambiental, resultante de uma falsa racionalidade que foi sendo construída em nome do “progresso” da humanidade e que teve avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico e em todos os campos da técnica e, por outro lado, produziu uma cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos. Até que ponto o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto? Morin analisa que se trata de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une, mas que não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. O autor reflete em relação aos problemas ambientais: “De tudo isso resultam catástrofes humanas cujas vítimas e cujas consequências não são reconhecidas nem contabilizadas, como se faz com as vítimas das catástrofes naturais” (MORIN, 2002, p.45).

Entendendo o meio ambiente como a expressão do pensamento, das ações e relações humanas, não podemos prescindir de conhecimentos das mais variadas áreas, nem da inter-

relação entre eles. O trabalho com projetos favorece a integração entre as disciplinas e a compreensão da realidade e sua complexidade.

Influências das oficinas na formação pedagógica dos professores

Segundo os relatos das supervisoras, as oficinas foram criadas para a formação contínua dos professores, visando a um trabalho integrado entre educadores, através de métodos de ensino que motivem a aprendizagem e integrem os conhecimentos, para um melhor desenvolvimento dos projetos .

As opiniões das professoras sobre a qualidade das oficinas estão relativamente contraditórias. Para a professora Ana Aparecida, as oficinas deixam a desejar na qualidade do conteúdo e dinâmica. Para a professora Silvia, algumas oficinas parecem ser bem aproveitadas, principalmente pelos professores que ingressam na rede, considerando as deficiências de formação acadêmica.

A professora Ana Aparecida comentou sobre outro aspecto da formação continuada do professor que devido aos baixos salários e, portanto, à necessidade do professor dar um número excessivo de aulas, há uma sobrecarga e um trabalho comprometido em qualidade; que essa limitação financeira e de tempo disponível pode dificultar que o professor estude, leia, pesquise e invista na sua formação.

Acreditamos que, apesar das muitas limitações existentes, as oficinas têm, em geral, influência significativa na formação dos professores e no trabalho escolar, mas não há, nessa pesquisa, elementos suficientes para uma análise mais aprofundada. Porém, deixaremos uma indagação: A formação continuada deveria integrar as equipes de trabalho das escolas, portanto, serem desenvolvidas no próprio ambiente de trabalho? Será que assim sendo, a autonomia da escola estaria sendo reforçada, propiciando uma reflexão conjunta sobre problemas daquela instituição? Promoveria um trabalho integrado entre as disciplinas?

A integração das disciplinas

As professoras comentaram sobre a dificuldade dos professores trocarem experiências. Assim relatam as professoras:

A partir da 5ª série é mais difícil de trabalhar disciplinas integradamente. Os professores, muitas vezes, trabalham cada um na sua área. (SÍLVIA)

A interdisciplinaridade como é proposta nos PCN é difícil, porque, em geral, as pessoas são individualistas, não querem trabalhar com o outro. Acredito que quem tem que aparecer é o aluno. As pessoas têm que trabalhar em conjunto. Em geral, não querem passar para o outro aquilo que é legal, que são boas experiências. (SILVANA APARECIDA)

As duas professoras comentaram sobre a dificuldade dos colegas trabalharem integradamente. A professora Ana Aparecida relatou que na escola pública estadual em que ela também trabalha, os problemas são maiores que na rede municipal de Santana de Parnaíba, relacionados à integração de trabalhos e à motivação dos professores a trabalhos compartilhados.

FRIGOTO (1995) analisa que, na construção do conhecimento, para o entendimento da realidade uma e diversa, certamente implica a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, implica na crítica à forma de fragmentação da produção da vida humana em todas as suas dimensões. Refere-se que a não atenção ao tecido histórico, dentro do qual se produz o conhecimento e as práticas pedagógicas, tem levado, muitas vezes, em projetos desenvolvidos nas escolas, a tratar a interdisciplinaridade sob uma ótica arbitrária e abstrata, como uma visão “integracionista” e pretensamente neutra do conhecimento.

Quando várias disciplinas participam de um mesmo trabalho escolar, mas não se integram, conceituamos como multidisciplinaridade e não, interdisciplinaridade. Quanto à neutralidade do conhecimento sob o ponto de vista da lógica dialética, a separação da realidade e do valor, mostra-se absurda e infecunda. “É impossível, no conhecimento, dissociar o direito do fato, o valor da realidade, a “norma” da atividade” (LEFEBVRE, 1969, p.86).

Analizamos que essa dificuldade em desenvolver um trabalho compartilhado e integrado esteja vinculada aos condicionamentos comuns, que são reflexos da educação baseada em valores relacionados ao sistema sócio-econômico e à conseqüente formação dos indivíduos, que se refletem nas ações e relacionamentos humanos, para além da estrutura e organização pedagógica da instituição escolar.

As professoras relataram que os projetos Terceira Idade favoreceram e estimularam o trabalho em equipe e a integração das disciplinas. As outras escolas municipais de Santana de

Parnaíba, como já foi explicado anteriormente, também desenvolveram o projeto Terceira Idade, porém não temos dados sobre os resultados alcançados.

A parceria no trabalho contempla a interdisciplinaridade e pode ser tratada como uma atitude possível frente ao conhecimento; a atitude pela busca de conhecer mais e melhor, que impele à troca e ao diálogo; a humildade frente ao próprio saber e o desafio de desvendar novos saberes; o envolvimento, comprometimento e responsabilidade com projetos e com as pessoas neles envolvidas.

Os trabalhos de campo

As supervisoras de ensino explicaram que as saídas são muito solicitadas pelas escolas. As atividades têm de ser justificadas e mostrar que estão inseridas em projeto que está sendo desenvolvido. Os pedidos de saídas foram crescendo e as supervisoras relatam: “No início não era assim, não saíam tanto, mas nós lutamos para isso”. Nem todas as saídas caracterizam-se como trabalho de campo. Há as saídas com o objetivo cultural, como a ida ao cinema, teatro, exposição ou dentro da escola, com objetivo de estudo, em biblioteca, laboratório e outras.

Analizamos que os trabalhos de campo, ou seja, as saídas com o objetivo investigativo para um Estudo de Meio, vêm aumentando, devido ao incentivo e indicação da Secretaria Municipal da Educação de projetos a serem desenvolvidos e, ainda, colaborando para isso, a capacitação dos professores através das oficinas.

A professora SÍLVIA relatou sobre a importância dessas “saídas”:

Quanto às saídas que fazem parte dos projetos, são feitas sobre elas: painéis de foto, esculturas, maquetes. Os educandos se vêem como parte da sociedade nos estudos de campo. Eles se envolvem, perguntam, interrogam, vêem tudo na prática, se empolgam. Eles se sentem importantes, se entretêm e não dão trabalho nas saídas. Os pais até se admiram com tudo isso.

Consideramos que na pesquisa prática denominada trabalho de campo, o aluno quando orientado, pode, em contato com o meio vivo e dinâmico, desenvolver as capacidades de observação, percepção e sensação, estabelecer um “diálogo” com a realidade, em que poderá encontrar as respostas aos seus questionamentos e, também, formular outras questões. O

trabalho de campo, quando inserido em um projeto de ensino, possibilita aos alunos e professores, em outra etapa de trabalho e atividades, descobrirem, analisarem e sintetizarem juntos os conhecimentos. Os trabalhos de campo apareceram como uma etapa fundamental no desenvolvimento do projeto Terceira Idade, na vivência, convivência e pesquisa realizada.

A professora ANA APARECIDA relatou em entrevista:

Fizemos pesquisas nas ruas do centro e em um asilo municipal, através de questionários e entrevistas sobre as condições de vida dos idosos. Nas visitas ao asilo, os idosos esperavam os alunos, interagiam, desenhavam.”(...) “Nós íamos ao asilo toda semana e, quando o projeto acabou, os alunos continuaram visitando o asilo.

Esse depoimento nos revela que a pesquisa da realidade na realidade sensibiliza, envolve, aprimora a observação e torna os conhecimentos mais significativos. No processo dos projetos analisados Terceira Idade, houve o entrelaçamento de conhecimentos advindos de pesquisas teóricas e práticas que se caracterizou como Estudo do Meio.

ZABALA (1998) afirma que do contato com o meio, de seu interesse, surgirá a motivação pelo estudo dos múltiplos problemas que se apresentam na realidade. Resolver estes problemas envolverá a proposição de hipóteses de trabalho que deverão ser verificadas com dados e informações previamente coletados.

Nesse movimento, não está tudo determinado e as descobertas estão acontecendo e revigorando o processo de aprendizagem, através do entrosamento das pesquisas. Desta maneira, permitirá solucionar, total ou parcialmente, o problema que havia surgido e pode ser o ponto de partida para proposições novas.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

A partir da proposição inicial desta pesquisa, pretendemos conhecer nas escolas públicas municipais de Santana de Parnaíba o trabalho com projetos como o Estudo do Meio, que incluem atividades curriculares extraclasse, em que propõem o contato com a realidade de acordo com a problematização e incentivam os educandos à pesquisa.

Escolhemos os projetos Terceira Idade, desenvolvidos por duas escolas, que através das evidências de nossas pesquisas, se apresentaram como alternativas pedagógicas de ensino e aprendizagem, por terem alcançado resultados de aprendizagem positivos. Através desse método, uma vez determinado um tema ou objeto de estudo, os educandos desenvolveram pesquisas teóricas e práticas e as seqüências de atividades propostas nos projetos favoreceram as percepções, sensações, observações, análise e síntese, permitindo que os educandos tivessem experiências significativas relacionadas à problemática do idoso. Com um “enfoque globalizador”, conheceram a realidade de maneira integrada e na sua “totalidade”, ainda que relativamente. Consideramos que os projetos se desenvolveram com o método Estudo do Meio, apesar das professoras não denominarem o método utilizado.

Os projetos sobre a Terceira Idade tiveram resultados significativos do ponto de vista da aprendizagem. Os educandos foram motivados para o conhecimento, participaram de atividades em que os conteúdos e tarefas foram sendo determinados durante o processo, através de espaço para a reflexão crítica, a curiosidade, a inquietação, a incerteza, enfim, as características indispensáveis ao sujeito cognoscente. Houve produções de textos, fotos, desenhos, peça teatral, vídeo, oficinas, ou seja, um incentivo à criação. As atividades desenvolvidas incluíram pesquisas teóricas e atividades extraclasse como o trabalho de campo, onde todo planejamento foi passível de remodelação, quando dialogicamente considerado necessário.

Construir um pensamento para a complexidade é um dos desafios fundamentais do ensino, o que implica se voltar para um trabalho com uma visão cada vez mais completa da realidade. As problemáticas reais jamais podem ser reduzidas a alguma de suas dimensões ou variáveis e a atuação na realidade implica sempre incidir sobre estruturas formadas por muitas variáveis extremamente inter-relacionadas.

Os projetos Terceira Idade indicaram que houve um rigor disciplinar, mas que também buscaram a integração das disciplinas, embora não tenhamos dados suficientes para saber com que intensidade e profundidade ocorreu. Porém, fica evidente que, em alguma medida, houve o desenvolvimento de valores relativos à terceira idade, uma faixa etária que se encontra, em geral, excluída pela sociedade e que reflete o contexto das desigualdades sociais e econômicas no município de Santana de Parnaíba, bem como da realidade brasileira em geral. Buscou-se conhecer a complexidade da realidade através da aproximação, que permite entendê-la, sem os condicionamentos da fragmentação do saber. No processo ocorrido, houve um nível de problematização sobre o envelhecimento da população, momento em que já se evidenciou a complexidade da realidade, uma vez que a problemática envolve múltiplos aspectos interligados e disciplinas. Foram sendo planejadas as investigações e ocorrendo interpretações, em que os professores estiveram atentos aos diferentes tipos de conteúdos e considerações sobre a importância dos conceitos, princípios, procedimentos e atitudes no processo de aprendizagem.

Através da sequência de atividades, os educandos contextualizaram e correlacionaram conhecimentos comportamentais, históricos, geográficos e outros, relacionados à questão dos idosos no município de Santana de Parnaíba, no Brasil e no mundo, como por exemplo, as desigualdades existentes de acordo com os grupos sociais no Brasil e a qualidade de vida; entre os países considerados economicamente desenvolvidos e os subdesenvolvidos; culturas e a valorização do idoso.

A análise dos projetos Terceira Idade indicam que os educandos, em certa medida, foram os protagonistas do ensino, ou seja, no processo educativo ocorreu uma mudança do fio condutor da educação das disciplinas, como articuladoras do ensino, para o educando, nas suas capacidades, interesses e motivações. Sobre os vínculos entre as diferentes disciplinas, sob a denominação de métodos globalizadores, Zabala afirma:

São propostas de organização de conteúdos que, aparentemente, prescindem da compartimentação disciplinar, desenvolvendo, inclusive, métodos, extremamente elaborados em que os critérios dos conteúdos não estão condicionados por natureza disciplinar. Nestes sistemas, os conteúdos de aprendizagens e sua organização em unidades didáticas só são relevantes em função de sua capacidade para compreender numa 'realidade' que sempre se manifesta "globalmente" (ZABALA, 1998, p.140).

Os métodos globalizados são centrados exclusivamente no aluno e em suas necessidades educacionais. Nos projetos Terceira Idade, as necessidades educacionais utilizaram conteúdos disciplinares e não o contrário. Desde o início, através da problematização do tema e, no decorrer, com as pesquisas realizadas, delineou-se um caminho para aprendizagem, através da sua dinâmica e houve a integração de conhecimentos. Portanto, a alternativa não é a negação das disciplinas, mas uma posição diferente de seu papel, uma vez que o currículo se apresenta disciplinar.

É proposto, através dos métodos globalizados, que as aprendizagens sejam mais significativas e permitam problematizar a realidade levando em conta a sua complexidade, porém não são a única forma. O enfoque globalizador torna isso possível e ocorre quando na organização dos conteúdos por disciplinas, a apresentação aos alunos não seja unicamente uma consequência da lógica disciplinar, mas da problematização da realidade, que sempre envolve múltiplos e interligados aspectos.

FREIRE (2002) referindo-se ao “pensar certo”, coloca ao professor ou mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também de discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Nesse enfoque, a conduta do professor que se proponha a construção do conhecimento em conjunto com os alunos é essencial no desenvolvimento do projeto na educação escolar.

Os projetos Terceira Idade desenvolveram-se como uma alternativa de ensino que minimizou as diferenças entre o mundo real e o ensinado na escola, em uma tentativa de romper a “parede” que separa os dois. Nesse sentido, verificamos a importância da integração das disciplinas na realização do projeto Terceira Idade e dos trabalhos de campo realizados. Como fruto deste trabalho, houve a programação de várias atividades e um grande evento nas escolas para a apresentação das produções de textos, desenhos, peças teatrais, vídeos, caminhadas, painéis de fotos, poesias, artesanatos e gráficos.

Os projetos Terceira Idade caracterizaram-se como um “método globalizado” denominado Estudo do Meio, em que professores e alunos têm a oportunidade de perceber a complexidade da realidade como resultante do movimento de sua “reconstrução” e crítica,

considerando a observação do meio. É uma “aposta ética”, em que os saberes e os instrumentos já adquiridos têm de ser sempre refundados, colocando-se novas questões e, assim, os sentidos se ampliam, vivencia-se a necessidade da interligação das disciplinas para o entendimento da realidade, intensificam-se as problematizações dos fatos e a dialogicidade. Esse método, com as pesquisas realizadas pelos educandos, promoveu a construção do conhecimento relacionado a uma realidade local e suas relações com a realidade global, uma aprendizagem crítica e significativa.

Os professores relataram que, através do projeto Terceira Idade, os educandos puderam fazer comparações sobre a questão do idoso, de como é tratada em um país desenvolvido e em um país subdesenvolvido como o Brasil; as diferenças de condições de vida do idoso no nosso país; as diferenças culturais no tratamento do idoso; perspectivas políticas, sociais e econômicas para uma terceira idade digna.

Pudemos perceber, através dos projetos Terceira Idade, a importância da integração das disciplinas na realização dos Estudos do Meio, mas existem várias possibilidades de preparação de um trabalho deste método, conforme o contexto vivido pelos alunos e a escola. Um projeto de Estudo do Meio pode ser realizado apenas por uma disciplina, porém, através de um “enfoque globalizador” a postura do professor aberta, afetiva e disposta a construir o conhecimento junto com os educandos, poderá dar lugar a uma “atitude interdisciplinar”, na medida de sua capacidade, considerando que a realidade não é fragmentada e sua compreensão envolve múltiplos conhecimentos inter-relacionados. Porém, a riqueza do trabalho interligado entre duas ou mais disciplinas é infinitamente maior, pois a convivência quebra muros disciplinares e permite compartilhar e integrar conhecimentos, como pudemos verificar nos projetos Terceira Idade, analisados de acordo com as atividades e produções realizadas.

Existem projetos que incluem saídas a campo com propósitos muito variados: alguns com atividades voltadas para uma compreensão crítica da realidade e outros que, apesar de vivenciar em campo realidades diferentes, não instigam os questionamentos e problematizações pertinentes. Um projeto em que haja excursão, que permita o contato com a realidade, sem que essa atividade não esteja inserida em uma proposta de trabalho pedagógico voltada para uma problematização, não deverá ser considerado como um Estudo do Meio, embora seja outro tipo de vivência que também poderá ter seu significado. Na sequência, em

relações das atividades e nos resultados de aprendizagem do Estudo do Meio, estará expressa a tônica na construção do conhecimento, que valoriza e orienta a criação do aluno no processo educativo.

Nos PCN é afirmado:

O estudo do meio envolve uma metodologia de pesquisa e de organização de novos conhecimentos, que requer atividades anteriores à visita, levantamento de questões a serem investigadas, seleção de informações, observações de campo, confrontação entre os dados levantados e os conhecimentos já organizados por pesquisadores, interpretação, organização de dados e conclusões. (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p.93)

Nos dois projetos analisados, algumas atividades se diferenciaram e entre outras que foi possível observar, as entrevistas realizadas em campo se destacaram. Na EMEF Prof^a. Ruth Azevedo Silva Rodrigues foram realizadas entrevistas no Centro Histórico, asilo e com o professor Armando Piovesan. Na EMEF Governador Mario Covas Junior foram realizadas entrevistas somente no asilo. As entrevistas permitem uma aproximação com a realidade e articulações preciosas da história social com a vida cotidiana.

Nos projetos Terceira Idade, houve o relacionamento da pesquisa com o ensino. Para Freire não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino e afirma: “Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 2002, p.32).

Os projetos desenvolvidos nas escolas públicas de Santana de Parnaíba contam com o estímulo da Secretaria Municipal da Educação, através da supervisão de ensino e da formação continuada dos professores, que ocorre semestralmente com as oficinas. Portanto, não parte somente de iniciativas de professores, mas se trata de uma proposta de trabalho coletivo que não é comum nas escolas públicas brasileiras, em geral.

No ano de 2006, conforme os relatos em recentes encontros realizados com as supervisoras de ensino na Secretaria Municipal de Santana de Parnaíba, os projetos desenvolvidos, na rede de Ensino Fundamental e Médio, são voltados para a importância da

leitura na formação do aluno e têm o objetivo de desenvolver o hábito e prazer do educando pela leitura. A escola, em cada bimestre, por série, escolhe um livro e todas as disciplinas realizam trabalhos e avaliações, integradamente, relacionados ao tema e conteúdo. As programações poderão ter saídas, inclusive, como as do trabalho de campo. Como complemento do projeto, as bibliotecas de todas as escolas públicas municipais serão reestruturadas e melhor equipadas. Há professores que estão trabalhando nas bibliotecas das escolas, visando a uma melhoria do material, incentivo e orientação aos alunos. São os chamados “professores de Biblioteca”, que têm como objetivo dinamizar e tornar o espaço acolhedor, dialogar com os alunos sobre suas necessidades de consultas, leituras e trabalhos.

Com base nos questionários aplicados e entrevistas realizadas com as supervisoras e professoras, constatamos que há um envolvimento muito diverso dos professores nos projetos, sendo que em alguns casos o professor não participa ativamente do projeto porque não consegue ensinar o conteúdo das apostilas associado ao desenvolvimento dos projetos; de maneira diversa, outros professores participam ativamente, como os dos casos estudados na pesquisa. Porém, no conjunto das atividades, orientação, organização, formação de professores, programações e resultados de aprendizagem que ocorrem na rede pública do município em foco, apesar das limitações e dificuldades, o trabalho se diferencia da realidade geral das escolas públicas no Brasil.

Considerando os resultados da pesquisa, algumas indagações são suscitadas, que poderão ser aprofundadas com a continuidade da pesquisa: Por que existe diferenciação nas práticas e organização do trabalho escolar do município de Santana de Parnaíba em relação à realidade das escolas públicas em geral? Quais as iniciativas que foram fundamentais nesse processo de trabalhos com projetos e formação continuada de professores que vem ocorrendo desde 1998, nas escolas municipais de Santana de Parnaíba? Como poderia ser melhorada a formação dos professores, com o aumento da autonomia das escolas, suas necessidades e condições?

A crise da Educação, em geral, atualmente é em certo sentido, “salutar”, pois aponta para uma necessidade de reconstituição e revalorização da instituição escolar, na medida em que houver conscientização da problemática e ações coerentes. Os conceitos, às vezes, tão desgastados, de respeito, amor, disciplina, dedicação, responsabilidade, cobrados dos alunos e professores, precisam se renovar de sentido. Os discursos institucionais tendem a produzir

mesmices na tentativa de preservar e garantir a permanência do igual e, de modo contrário, quando há diálogo, as pessoas podem se comprometer com seu fazer, podem participar dele ativamente e se responsabilizar por aquilo que fazem e dizem. Se o conhecimento do outro não pode ser considerado, permanece-se no discurso autoritário, dentro dos limites científicos fixados, restrito às disciplinas, alheio às possibilidades de interdisciplinaridade, assim, desrespeitando a integridade do ser humano (histórico, cultural, biológico, social, psicológico). O trabalho coletivo e compartilhado é o ponto de partida para atuações mais humanizadas no espaço escolar na criação do Projeto Político Pedagógico e no desenvolvimento do currículo presente de forma múltipla e dinâmica.

Chamando a atenção para a condição de trabalho do professor: “O professor é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema” (ALVES, 1982, p.19). Consideramos que, mesmo em circunstâncias adversas nas escolas, é possível aos professores, através de proposições, discussões e ações, transpor, em parte, certas barreiras comumente apresentadas.

Existe no pensamento e ações do educador uma linha tênue entre a autoridade que ele deve ter dos saberes e o risco dele se cristalizar neles. Nesse sentido, os encontros e reuniões entre educadores poderiam favorecer a análise, revisão dos discursos pedagógicos, para facilitar aos professores e psicopedagogos escutar, dialogar, compreender o educando como um ser complexo, assim como eles mesmos são. Procurar desenvolver práticas diversificadas que possam movimentar, atingir e interessar, no sentido de compreender e, ao mesmo tempo, atender as diferenças existentes entre os educandos.

Nesta pesquisa, nas considerações sobre as práticas de ensino e aprendizagem, suscitam o questionamento: Como podem ser reduzidas as dificuldades existentes na rede pública, em geral, para que haja programações que, verdadeiramente, despertem nos educandos o desejo pelo conhecimento e pesquisa da realidade concreta do mundo em que vivem?

Acreditamos que, em um processo de minimização dos problemas de ensino e aprendizagem, surjam as necessidades: de novas relações de trabalho entre o grupo de educadores nas escolas; de proposições interdisciplinares; da elaboração de novas propostas

de Currículo e do Projeto Político Pedagógico; de metodologias que expandam o universo das práticas escolares inclusivas, atraentes e com vigor criativo. Assim, se torna possível abrir caminhos para a integração dos trabalhos disciplinares e humanizar as ações educativas. Com novos ideais e metodologias, as escolas podem formar cidadãos mais éticos, críticos e comprometidos com a perspectiva democrática para uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZANHA, José Mario Pires. **A Construção da Proposta Pedagógica da Escola**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória. Ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos e ALVES, Rubem. **O Educador: Vida e Morte** 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

CARLOS, Ana Fani Alessandri e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Geografias de São Paulo. 1 Representação e crise da Metrópole**. São Paulo: Contexto, 2004.

FAZENDA, Ivani. **Dicionário em Construção. Interdisciplinaridade**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação. Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREINET, Celestin. **Para uma Escola do Povo**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

FRIGOTTO, Gaudêncio. “A Interdisciplinaridade Como Necessidade e Como Problema nas Ciências Sociais”, in **Interdisciplinaridade Para Além da Filosofia do Sujeito**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. Currículo. **Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1999.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade. Para Além da Filosofia do Sujeito**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton. **Um Desafio à Filosofia**. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

LEFEBVRE, Henry. **Lógica Formal / Lógica Dialética**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

_____ **O Direito à Cidade**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____ **O Fim da História**. Lisboa: Dom Quixote.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e Valores**. 5ª ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. Territórios Contestados. **O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria da Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____ Parâmetros Curriculares Nacionais. **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____ Parâmetros Curriculares Nacionais. **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Tese - Doutorado. **A Formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

_____. **Ousadia no Diálogo-Interdisciplinaridade na Escola Pública.** São Paulo: Loyola, 1993.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Geografia: Pesquisa e Ensino.** In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **O conceito de Estudo do Meio transforma-se: em tempos diferentes.** In: VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia no século XXI.** Campinas: Papirus. 2004.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo. Uma Reflexão Sobre a Prática.** Artmed, Porto Alegre, 2000.

_____. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da razão indolente. Contra o Desperdício da Experiência.** São Paulo: Cortez, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Governo do Estado de São Paulo. **A Construção da Proposta Pedagógica da Escola.** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Cadernos de formação. Estudo do Meio e Outras Saídas Para o Ensino Noturno.** São Paulo: SME, 1992.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola. Uma Construção Possível.** São Paulo: Papirus, 2006.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____ **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo. Uma Proposta para Currículo Escolar.** São Paulo: Artmed, 2002.

ANEXOS

1. Questionário aplicado para todos os professores do Ensino

Fundamental II das escolas públicas municipais de Santana de Parnaíba

2. Projeto Terceira Idade desenvolvido na EMEF Prof^a. Ruth de Azevedo Silva Rodrigues

3. Projeto Terceira Idade desenvolvido na EMEF Governador Mário Covas Junior

4. III Encontro dos Profissionais da Educação “Em cada canto, um conhecimento” –

Cronograma das oficinas

Anexo 1. Questionário aplicado para todos os professores do Ensino Fundamental II das escolas públicas municipais de Santana de Parnaíba

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE MESTRADO EM GEOGRAFIA HUMANA, SOB ORIENTAÇÃO DA PROFa. NÍDIA NACIB PONTUSCHKA, DIRIGIDO AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL, DE 5ª A 8ª SÉRIE, DO PERÍODO DIURNO, DO MUNICÍPIO DE SANTANA DE PARNAÍBA

Caro(a) colega,

A sua colaboração, ao responder o questionário, será fundamental para o desenvolvimento do projeto de pesquisa. As informações prestadas terão tratamento acadêmico. Coloco-me à sua disposição para quaisquer esclarecimentos. Assumo o compromisso de dar um retorno do resultado da análise dos questionários respondidos pelos professores.

Obrigada,

Prof. Dulcineia Boscolo
(Tel.4153.2949)
dulcineiab@terra.com.br

Nome da escola:.....

Nome do professor:.....

Email.....Telefone:.....

Escola em que fez a Graduação:

Curso:..... Quantos anos você leciona?.....

Qual (Quais) disciplina(s) leciona?.....

Atualmente você é professor: a) Efetivo () b) Não efetivo ()

1. Você costuma desenvolver alguma atividade extraclasse com os seus alunos?

a) Não ()

b) Sim () Que tipo(s)?.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Em geral, a área de estudo das atividades extraclasse das quais você participa localiza-se:

a) Na própria escola () Aonde?.....

b) No bairro da escola () Aonde?.....

c) Fora do bairro, porém no município de Santana de Parnaíba () Aonde?.....

d) Em outras áreas da Região Metropolitana () Aonde?.....

e) Fora da Região Metropolitana, porém no Estado de São Paulo () Aonde?.....

f) Outros estados () Aonde?.....

3. Se você já desenvolveu atividades extraclasse em área de estudo no próprio município de Santana de Parnaíba, cite:

Lugar(es) e tema(s) estudado(s):.....

.....

.....

.....

4. As atividades extraclasse, geralmente, fazem parte:

a) do Projeto Político Pedagógico da escola ()

b) de uma programação à parte ()

Explique:.....
.....
.....
.....

5. Indique o(s) tema(s) e conceito(s) mais freqüente(s) desenvolvido(s) nessas atividades:

TEMA(S):.....
.....
.....

CONCEITO(S):.....
.....
.....

6. A proposta desse tipo de atividade, em geral, é feita:

a) Por você ()

c) Por outros professores ()

b) Pela coordenação/direção da escola ()

d) Pelos alunos ()

7. Existe participação de outras disciplinas na realização das suas atividades extraclasse?

a) Não ()

b) Às vezes () Quais?.....

c) Sim. () Quais?.....

8. Relate, sucintamente, uma experiência didática de sucesso que fez parte de uma saída de campo.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anexo 2. Projeto Terceira Idade desenvolvido na EMEF Prof^a. Ruth de Azevedo Silva Rodrigues

Prefeitura do Município de Santana de Parnaíba
Secretaria da Educação

E.M.E.F. "Profª Ruth de Azevedo Silva Rodrigues"

Rua México, nº71 - Jardim São Luiz - Santana de Parnaíba - Tel: 4154-1026

CEP: 06502-335

CIE – 240928

Projeto 3ª Idade

Tema : Terceira Idade.

Justificativa: Devido ao grande número de idosos em nosso município e a carência de conhecimento dessa realidade entre nossos alunos, os professores da EMEF "Profª Ruth de Azevedo Silva Rodrigues", intencionam que o jovem possa viver e reconhecer outras faces do envelhecer, e com isso cultivar relações de amizade e respeito.

Objetivo Geral: Conscientizar o jovem sobre a realidade do idoso em nosso país para que possam compreender que a taxa de natalidade está diminuindo, consequentemente a população está envelhecendo.

Áreas Trabalhadas: Geografia (questionário)

Língua Portuguesa (produção de painéis e textos
enfocando o tema)

Educação Física: (atividade recreativa de confraternização
para serem desenvolvidas com alunos e idosos)

Matemática: (gráficos)

Educação Artística: (confeção de lembranças para serem
entregues nas visitas)

Inglês: (trabalhar países desenvolvidos: França, EUA,
Inglaterra, Alemanha)

Ciências: (prevenção de doenças e alimentação)

Temas Transversais: *Ética, saúde, pluralidade cultural e preconceito.*

Metas: *A finalidade deste projeto é permitir que os alunos percebam a realidade dos idosos e possam compreender que o idoso tem muito a oferecer, merece respeito e carinho.*

Data: *Execução do projeto durante o mês de Abril e o encerramento no dia 06/05/02.*

Avaliação: *Os trabalhos produzidos e a postura dos alunos durante as visitas e em grupo (sala de aula) serão os instrumentos de avaliação.*

Público Alvo: *Alunos do Ensino Fundamental Ciclo II, da EMEF Professora Ruth de Azevedo Silva Rodrigues.*

QUESTIONÁRIO – PROJETO 3ª IDADE

Esta atividade tem por objetivo o contato entre crianças e idosos, visando despertar o respeito e levar um pouco de amizade e carinho àqueles que sofrem de solidão.

E fazer com que entendam que a taxa de natalidade em nosso país está diminuindo e, em consequência deste fato a população está envelhecendo; mostrar que um país de idosos também tem vários problemas graves, tanto quanto um país jovem.

Aplicar um questionário para expor posteriormente na escola a fim de expandir o conhecimento.

Visita ao Asilo Municipal:

- 01) Qual seu nome e idade?
- 02) Foi ou é casado? Quantos filhos teve? Ainda tem família? Onde vivem seus familiares?
- 03) Por que está vivendo aqui?
- 04) Está aposentado? Quanto recebe de aposentadoria? Em que trabalhava?
- 05) De que sente mais saudade?
- 06) Gosta de viver aqui no Asilo Municipal? O que falta na instituição para que sua vida seja melhor?
- 07) Recebe visitas freqüentemente? Se não, gostaria de receber?

Visita à 3ª Idade

- 01) Qual seu nome e idade?
- 02) Foi ou é casado? Quantos filhos teve? Ainda tem família? Eles gostam que você participe da 3ª Idade?
- 03) Se casado, seu companheiro também participa do clube? Se a resposta for não – porquê?
- 04) Está aposentado? Quanto recebe de aposentadoria?
- 05) Sua vida mudou muito depois que entrou para o Clube da Amizade 3ª Idade?
- 06) Gostaria de Ter outras recreações? Quais?

Este é um resumo, contido na pasta do projeto, de uma entrevista realizada pelos alunos com o professor Armando Piovesan, docente aposentado da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, com 83 anos de idade e ativo profissionalmente.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR- PIOVESAN

Começar a cuidar da saúde aos 60 anos é tarde porque os processos degenerativos se iniciam praticamente na infância, eles evoluem de forma progressiva, silenciosa, até que aos 50,50 anos começam a aparecer os sintomas das doenças como diabetes; hipertensão arterial; infarte; morte súbita; derrame cerebral; artrose; os cânceres, entre eles os preveníveis a osteoporose e fraturas conseqüentes, etc.

Prestar assistência ao idoso já na idade avançada torna-se difícil porquanto outros problemas instalam-se decorrentes do poder aquisitivo básico, segregação do idoso pela família e pela sociedade e a depressão, o que redundará em baixa qualidade de vida. Por sua vez o trabalho que se realiza a ele é de natureza puramente assistencial recebe serviços médicos públicos de baixa qualidade, está enfraquecido pela idade e inatividade e depressão.

Os serviços na assistência médica são unicamente de natureza curativa nada se fazendo em termos de prevenção sobre novos problemas que poderão surgir, bem como, não se procura controlar os problemas de saúde que o idoso já apresenta e também não se preocupam em estabilizar e mesmo melhorar o seu estado de saúde. Seria o que se chama atualmente de promoção da saúde.

A conseqüência desse quadro é que o idoso é mal assistido, é portador de várias doenças, é fisicamente fraco, depressivo, dependente e segregado. Para o Estado, ele é um ônus pesado tanto em termos previdenciários como de assistência médica.

O que se deve fazer para mudar o status quo, ou seja, como reverter a situação, o Estado deveria investir mais em termos de prevenção da doença e promoção da Saúde e procurar realizar programas de saúde em fases mais precoces da vida, se possível a partir da infância. Deveria cuidar dos seguintes aspectos que são fundamentais para a prevenção da doença e a promoção da saúde:

- 1- Controlar a obesidade e melhorar qualitativamente a alimentação para prevenir as doenças degenerativas como hipertensão, diabetes, enfarte, etc...*
- 2- Realizar trabalhos de medicina preventiva no sentido de fazer diagnóstico precoce das doenças assinaladas e dos cânceres preveníveis.*
- 3- Orientar a população no sentido de ser mais ativa no seu dia-a-dia e realizar práticas de esporte. Para isso o governo deveria oferecer locais onde as pessoas poderiam realizar as práticas esportivas.*
- 4- Cuidar do stress psicossocial através da supressão ou da diminuição das fontes de stress. Como por exemplo, abolir ou controlar o uso excessivo do automóvel e de todos os serviços que oferecem facilidades para o indivíduo como por exemplo, subir escada ao invés de usar o elevador ou escada rolante. Controlar as fontes de atrito na família, trabalho, escola e sociedade em geral.*
- 5- Evitar a aquisição hábito de fumar. Se fumante abolir o vício.*
- 6- Evitar o excesso de bebida alcoólica.*
- 7- Todos esses itens devem ser resolvidos de preferência atuando sobre a família.*
- 8- O governo é principal responsável por todas as ações necessárias para beneficiar a saúde individual para o que deve usar massivamente a mídia, como trabalho educativo, propiciar os meios como serviços de saúde de melhor qualidade, praças de esporte, alimentos de boa qualidade e a baixos preços, melhorar o poder aquisitivo da população e criar um sentido de responsabilidade nos cidadãos nas instituições, nos membros do poder legislativo para atender o problema da melhoria de saúde do idoso, ou melhor, antes dele se tornar um idoso.*

Professores e educandos em visitas ao asilo

Início do projeto no asilo

Entrega de lembranças
confecionadas pelos alunos no
encerramento do projeto

Flores de origami e poesias produzidas pelos alunos para os idosos

Pais e alunos confeccionam lembranças, para os idosos, em tricô, crochê, panos pintados, caixinhas, etc

Caminhada pelo Centro Histórico, realizada no evento Terceira Idade com pais, avós e outros idosos dos arredores da escola

Alunos participam do
baile da 3ª idade no giná-
sio de esportes Frediane

Participação dos alunos de um baile para 3ª idade realizado pela comunidade

Desenhos produzidos pelos alunos no decorrer do projeto

História em quadrinhos produzida pelas alunas Ana e Elizângela 7^ªB

Gráficos produzidos pelos alunos com base em levantamento de dados sobre o asilo

Platôria de Cuida

No asilo as pessoas são muito tristes, mas algumas felizes ainda por estarem vivas, a maioria dos Senhores são viúvos, mas alguns são solteiros; A maioria tem filhos, mas não todos. Uma senhora mora em São Paulo, um senhor está a 6 anos no asilo, a maioria deles foram abandonados pelos filhos por que eles não podem cuidar de seus pais, a maioria estão aposentados pois não podem sair todos os dias para trabalhar, alguns recebem visitas mas não todos, Todos tem família e a maioria que vivem em São Paulo, no asilo a maioria se aposentou.

**Anexo 3. Projeto Terceira Idade desenvolvido na EMEF Governador
Mario Covas Junior**

7.0- Projeto Semestral: Primeiro Semestre ⇒ Valorização do Idoso
Segundo Semestre ⇒ Qualidade de Vida

7.1 - Primeiro Semestre: Valorização do Idoso

- Justificativa

O conceito de acessibilidade universal traz à tona a questão da inclusão social. Ela informa a necessidade de não diferenciar os membros da enorme colcha social. A cidade e seus equipamentos devem ser projetados de forma a servir a todos, sem exceção.

Nesse sentido, as necessidades especiais dos idosos devem ser observadas e atendidas. Por isso, os professores pensaram em um projeto que desenvolva nos alunos a consciência de cuidar e zelar pelas pessoas idosas, seja um parente ou outra pessoa. Unindo assim, a qualidade de vida que devemos ter para podermos fazer parte de uma 3ª idade ativa e dinâmica como temos em nosso município.

E essa qualidade de vida envolve uma boa alimentação, exercícios físicos moderados, cultura e lazer, educação, emprego digno, assistência médica entre outros fatores que podem nos levar a uma qualidade de vida digna e saudável.

- **Objetivos Gerais:**

- Trabalhar no dia- a dia questões relativas a identidade e origem dos alunos priorizando os idosos da família;
- Conscientizar os alunos e a comunidade sobre a importância e responsabilidade de se tratar bem os idosos;
- Adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando os idosos;
- Conhecer, valorizar e respeitar as diversas culturas ;
- Desenvolver hábitos de boa alimentação e prática de exercícios;
- Pesquisar fatores que nos levam a uma boa qualidade de vida.

Cronograma de Metas e Ações

Metas	Ações
Nº 01: Conscientização de alunos e comunidade pelo respeito ao idoso.	-Campanha e propagandas, com utilização de cartazes por toda a escola.
Nº 02: Valorização da boa saúde para uma qualidade de vida saudável.	-Caminhada pelo bairro ; -Promoção de torneios entre alunos , pais ou avós; -Palestras com médicos ou professores da área.
Nº 03: Exercer a cidadania, respeitando os idosos.	-Visita à terceira idade em Santana de Parnaíba; -Visita à casa do idoso em Santana de Parnaíba.
Nº 04: Conhecer a origem e cultura dos idosos residentes no bairro.	-Convite aos idosos do bairro para palestras e atividades desenvolvidas por eles para apreciação dos alunos.

- **Público Alvo**

Alunos, professores, funcionários, pais , avós e comunidade.

- **Áreas Trabalhadas**

- Língua Portuguesa;
- Matemática;
- Ciências;
- História;
- Geografia;
- Educação Artística;
- Educação Física;
- Língua Inglesa.

- **Temas Transversais**

1. **Ética**

- Valorização do idoso;
- Compreensão de uma boa qualidade de vida.

2. **Saúde**

- Identificação de alimentos saudáveis;
- Prática de esportes;
- Conhecimento dos agravos à saúde , ocasionados pelo uso de drogas.

3. **Pluralidade Cultural**

- Conhecer e valorizar as tradições do seu povo;
- Promover espaços de vivência comum;
- Respeitar as diferentes culturas e etnias.

- **Recursos Pedagógicos**

- TV, vídeo e aparelho de som;
- Retroprojektor;
- Excursões e passeios;
- Cartazes e painéis;
- Músicas e apresentação de peças teatrais.

- **Período de Realização**

- De Março à Junho : Projeto Idoso;
- De Agosto à Outubro : Projeto Qualidade de Vida
- Encerramento : Data prevista para a exposição do projeto à comunidade: 24 de Outubro de 2003.

- **Avaliação**

A avaliação será diária, contínua e direta. Será feita através do interesse, participação e desempenho do aluno.

7.2 - Segundo Semestre: Qualidade de Vida

- **Justificativa**

Contribuição para a melhoria da qualidade de vida dos moradores da comunidade.

- **Objetivos Gerais**

- Fazer com que as pessoas façam atividades físicas;
- Ensinar noções de uma caminhada , como fazer a respiração durante a caminhada, calçados adequados e frequência cardíaca.

- **Público Alvo**

Pessoas da 3ª idade e alunos da comunidade escolar da E.M.E.F Governador Mário Covas Júnior.

- **Preparo**

A professora de Educação Física antes de iniciar a caminhada ensinará aos participantes como medir a frequência cardíaca, após o término da caminhada pedirá que os participantes meçam a frequência novamente, para verificar se algum integrante sofreu alteração nos batimentos cardíacos além do normal.

- **Desenvolvimento**

A atividade física é muito importante durante toda a vida e temos que aprender como praticar de modo seguro e adequado , pois as pessoas deverão andar dependendo da capacidade física de cada um respeitando as individualidades , ao realizar o processo com essas pessoas . Pretende-se fazer a caminhada no bairro Parque Santana II com duração de aproximadamente 40 minutos, passando pelas seguintes ruas: Coqueiros, Soldado Paulo Sérgio Romão, Marcos

Antônio dos Santos, Antônio Santana Leite, Macieiras, Caquizeiros, Cajueiros, Bananeiras , Mamoeiros e Parreiras.

Este percurso foi escolhido para evitar muitas voltas no mesmo lugar.

Assim, atividades como andar, se for feito de forma leve e agradável, sem grande intensidade , trará somente benefícios para o coração, diminuição de gorduras , bem estar , entre outros.

Prefeitura do Município de Santana de Parnaíba

Estado de São Paulo

E.M.E.F “GOVERNADOR MÁRIO COVAS JÚNIOR”

Rua das Bananeiras, nº 1445 – Pq. Santana II – Santana de Parnaíba

CEP: 06515-005 – Tel: 4151-3778 ou 4151-0310 Fax: 4151-3778

C.I.E: 278.853

Santana de Parnaíba, 08 de Julho de 2003.

CRONOGRAMA

- 09:00 às 10:30h – Início - Caminhada pelo Bairro
- 10:30 às 11:00h - Café após a caminhada, para os idosos
- 11:00 às 11:30h – Jogos Educativos
- 11:30 às 12:00h - Apresentação : Revelando Talentos (coral)
- 12:00 às 12:40h - Apresentação de Teatro e Paródia das 5ª e 7ª séries
- 12:40 às 13:00h - Apresentação da 3ª série
- 14:30 às 15:00h - Apresentação da Terceira Idade
- 15:00 às 15:30h - Brincadeiras
- 15:30 às 16:30h - Bingo (somente para os avós)
- 17:00h – Encerramento com o Baile da Saudade
- Presença dos Senhores Frutuoso e Abílio da Casa do Idoso de Stna de Parnaíba – expondo seus trabalhos artesanais durante o evento .

Plano da Comunidade

Evento realizado na escola, com pais e avós dos alunos e idosos dos arredores da escola: apresentação de vídeo produzido pelos alunos, oficinas de artesanato, teatro, danças, caminhadas, lanche, bingo, etc.

Exposição de artesanato e painéis de pesquisa sobre aspectos sociais, econômicos e culturais dos idosos

Oficinas de artesanato e lanche

Oficina de arte

Apresentação de vídeo e dança

Prefeitura do Município de Santana de Parnaíba

Estado de São Paulo

E.M.E.F “GOVERNADOR MÁRIO COVAS JÚNIOR”

Rua das Bananeiras, nº 1445 – Pq. Santana II – Santana de Parnaíba

CEP: 06515-005 – Tel: 4151-3778 ou 4151-0310 Fax: 4151-3778

C.I.E: 278.853

Assunto: ENCERRAMENTO DO “PROJETO IDOSO”

Na última Segunda – feira dia 07/07/03 foi realizado o encerramento do “Projeto Idoso” na EMEF Governador Mário Covas Júnior, a comunidade principalmente os idosos do bairro já haviam sido convidados a participar. O evento teve início às 09:00 horas com a caminhada para os idosos, a Professora de Educação Física Renata Fieri Ivanov responsável pelo trajeto a ser percorrido, fez antes um aquecimento com os idosos com alongamento e técnicas de respiração. Na volta os idosos serviram-se com chá, café, bolo e bolacha oferecido pela Unidade Escolar.

Após a caminhada e o café os idosos prestigiaram as atrações internas como jogos educativos (dama, dominó, xadrez, quebra-cabeça, jogo da memória), exposições dos trabalhos elaborados pelos alunos, artesanatos (pintura, desenhos, tricô, crochê), confeccionados pelos alunos de 1ª à 8 série e professores.. tudo com o tema do projeto “Idoso”.

As apresentações foram feitas no decorrer do evento, contamos com o Coral da própria escola o qual faz parte de um projeto da Secretaria da Educação intitulado “Revelando Talentos” que apresentou músicas das regiões brasileira e ainda um trecho de Mozart contando com o apoio dos professores de música Oswaldo Luiz e Maria Cristina. Duas alunas de 4ª série dançaram a música “Dona”, os alunos da 5ª e 7ª série apresentaram uma peça teatral e uma paródia que tinham como objetivo a conscientização em relação ao tratamento que os jovens têm com os idosos. As professoras da 3ª série Márcia, Irinéia e Silvana) elaboraram uma apresentação para seus alunos que teve como tema a música “Emoções” de Roberto Carlos e “Filho Adotivo” do cantor Sérgio Reis.

As professoras da 2ª série (Marilene, Maristela e Esther) montaram uma sala com os trabalhos feitos pelos alunos e pais de alunos com fotos, desenhos, frases em cartazes colocando em evidência o tema “Idoso”.

Recebemos o grupo da Terceira Idade do Município que fizeram apresentações de diversas danças, os Senhores Frutuoso José dos Prazeres e Abílio de Andrade da Casa do Idoso de Santana de Parnaíba que fizeram exposições de seus trabalhos.

O encerramento foi feito com o “Baile da Saudade” criado pelas professoras de 1ª série (Julvane , Leila e Edinéia), que haviam reservado uma sala para o Baile onde colocaram mesas com enfeites e músicas para os idosos.

Este projeto tem a finalidade de integrar os Idosos no convívio social , e faz parte de um projeto da Secretaria da Educação.

Responsáveis pela organização do evento:

Josué Gonçalves dos Santos – Diretor da Unidade Escolar
Tânia Cardamone – Supervisora
e demais Professores (as) – PEB II e PEB I

Prof. Josué Gonçalves dos Santos
R.G. 24.889
DIRETOR DE ESCOLA

Anexo 4. III Encontro dos profissionais da Educação “Em cada canto, um conhecimento” – Cronogramas das oficinas realizadas durante o segundo semestre de 2005

III ENCONTRO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SANTANA DE PARNAÍBA
"EM CADA CANTO, UM CONHECIMENTO"

DIA 29/09			DIA 30/09		
M	T	N	M	T	N
01-23	25-47	49-63	65-87	89-111	113-127

DIA 29/09			DIA 30/09		
M	T	N	M	T	N
02-24	26-48	50-64	66 - 88	90 - 112	114-128

DIA 01/10
MANHÃ - 08:00 /13:00
129 - 140

ASSUNTO DAS OFICINAS

NOME DO CAPACITADOR: WILMA RIGOLON/ JOSÉ GERALDO DA SILVA 08/32/56/134
NOME DA OFICINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE 5ª/8ª ENSINO FUNDAMENTAL
ASSUNTO: LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS: GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO. DIFICULDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA.
NOME DO CAPACITADOR: GISELE DEL POGETO DE DEUS CARDOSO 25/49
NOME DA OFICINA: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE
ASSUNTO: ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SEUS ASPECTOS FACILITADORES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: SUAS IMPLICAÇÕES HUMANAS E DIDÁTICAS.
NOME DO CAPACITADOR: GISELE DEL POGETO DE DEUS CARDOSO 01
NOME DA OFICINA: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO PIAGET E VIGOTSKY
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ASSUNTO: EXPLORAR O USO DO BRINQUEDO E DAS BRINCADEIRAS E ESTIMULAR AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES (COMO MEMÓRIA, ATENÇÃO, PENSAMENTO).
NOME DO CAPACITADOR: GISELE DEL POGETO DE DEUS CARDOSO 89/113
NOME DA OFICINA: DINÂMICA APLICADA AO ENSINO DE MATEMÁTICA
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
ASSUNTO: OPERACIONALIZAR AS DINÂMICAS DE GRUPO COMO INSTRUMENTO NA FACILITAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA.

NOME DO CAPACITADOR: GISELE DEL POGETO DE DEUS CARDOSO	65
NOME DA OFICINA: TEORIA DE VIGOTSKY APLICADA AO ENSINO DE CIÊNCIAS	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	
ASSUNTO: POTENCIALIZAR O RENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS A PARTIR DA CONTEXTUALIZAÇÃO.	

NOME DO CAPACITADOR: CEZIRA A. A. VIEIRA	50/90
NOME DA OFICINA: A PINTURA HISTÓRICA COMO UM RECURSO DIDÁTICO: ANÁLISE DO QUADRO "NAU CAPITÃNEA DO BRASIL"	
PÚBLICO -ALVO: PROFESSORES DE HISTÓRIA DE 5ª/8ª E ENSINO MÉDIO	
ASSUNTO: DESPERTAR A MOTIVAÇÃO PELOS ESTUDOS DE HISTÓRIA DO BRASIL POR MEIO DE PINTURAS HISTÓRICAS QUE DEIXAM DE TER O CARÁTER DE MERAS ILUSTRAÇÕES DOS FATOS. NA ERA DAS IMAGENS, É PRECISO DESENVOLVER A CAPACIDADE DE LÊ-LAS CRITICAMENTE.	

NOME DO CAPACITADOR: CEZIRA A. A. VIEIRA	66
NOME DA OFICINA: A OBRA DE ARTE NA SALA DE AULA: A CONSTRUÇÃO DO OLHAR	
PÚBLICO-ALVO: ARTE - EDUCADORES ENS.FUND./MÉDIO E PROFESSORES DE ÁREAS AFINS: PORTUGUÊS, HISTÓRIA, GEOGRAFIA.	
ASSUNTO: TRABALHAR O SENSÍVEL OLHAR - PENSANTE QUE REFLETE, INTERPRETA, AVALIA E CRIA. APRENDER A OBSERVAR O QUE TRANSCENDE AS APARÊNCIAS E PROCURAR VER O QUE ESTÁ POR TRÁS. IDENTIFICAR AS DIFERENÇAS, AS SEMELHANÇAS E FAZER RELAÇÕES.	

NOME DO CAPACITADOR: MARIÚZA PELLOSO LIMA	39/123
NOME DA OFICINA: É MUITO MAIS DIFÍCIL DESAPRENDER O APRENDIDO DO QUE APRENDER UMA COISA NOVA	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES EM GERAL	
ASSUNTO: ENSINAR O PROFESSOR A QUEBRAR VELHOS PARADIGMAS SOBRE EDUCAÇÃO E ATUAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E NÃO NA SUA REPETIÇÃO. FAZER O PROFESSOR PERCEBER QUE O APRENDIDO SE AGARRA NA GENTE DE UMA FORMA TERRÍVEL E É O APRENDIDO QUE IMPEDE QUE ELE APRENDA UMA COISA DE MANEIRA DIFERENTE. É PRECISO DESAPRENDER O APRENDIDO E ENSINAR O PROFESSOR A CRIAR NOVAS VIAS, UM NOVO OLHAR PARA O PROCESSO EDUCATIVO. ACREDITAR SER CAPAZ DE SE AUTO-EDUCAR E TER OLHO NOVO PARA VER AS COISAS VELHAS DE MANEIRA DIFERENTE.	

NOME DO CAPACITADOR: MARIÚZA PELLOSO LIMA	15
NOME DA OFICINA: RESGATANDO OS VALORES HUMANOS NA EDUCAÇÃO	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES EM GERAL	
ASSUNTO: PROFESSOR SENTIR A DIFERENÇA ENTRE SER EDUCADOR E SER PROFESSOR, REDESCOBRIR SEUS VALORES HUMANOS: SOLIDARIEDADE, AFETO, COMPROMETIMENTO, AMIZADE, RESPEITO, UNIÃO; AUXILIAR O PROFESSOR A DESCOBRIR QUE A EDUCAÇÃO NÃO É APOLÍTICA - ELA SE TORNA ALIENANTE SE O PROFESSOR O FOR, E SE TORNA ATUANTE E INTERVENTORA NA SOCIEDADE SE VIVENCIAR COM OS ALUNOS OS VALORES HUMANOS, A PONTO DE FAZER A DIFERENÇA E COMEÇAR A CONSTRUIR UM MUNDO MELHOR.	

NOME DO CAPACITADOR: EUNICE ABOLÁFIO	63
NOME DA OFICINA: QUEM SOU?	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES EM GERAL	
ASSUNTO: PENSAR EM CADA UM, O QUE É, PARA DESENVOLVER-SE COMO PESSOA E PROFISSIONAL.	

NOME DO CAPACITADOR: NELSON ARBACH/MANHÃ	22/86
NOME DA OFICINA: PROPOSTA DE ENSINO DA OPERAÇÃO DA DIVISÃO	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA E DE 1ª A 4ª SÉRIE	
ASSUNTO: ATRAVÉS DO USO DE MATERIAL CONCRETO ADEQUADO, REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES QUE SE APRESENTAM NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA OPERAÇÃO DA DIVISÃO.	
NOME DO CAPACITADOR: EDNA MARIA GOMES/TARDE	46/110
NOME DA OFICINA: PROPOSTA DE ENSINO DA OPERAÇÃO DA DIVISÃO	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA E DE 1ª A 4ª SÉRIE	
ASSUNTO: ATRAVÉS DO USO DE MATERIAL CONCRETO ADEQUADO, REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES QUE SE APRESENTAM NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA OPERAÇÃO DA DIVISÃO.	
NOME DO CAPACITADOR: VALTER FERREIRA DOS SANTOS	27/51
NOME DA OFICINA: LÓGICA MATEMÁTICA: UM JOGO DO PENSAMENTO	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE 5ª A 8ª SÉRIE	
ASSUNTO: CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DO RACIOCÍNIO LÓGICO A SER APLICADO ESPECIALMENTE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.	
NOME DO CAPACITADOR: VALTER FERREIRA DOS SANTOS	77/101/125
NOME DA OFICINA: GEOMETRIA: UM OLHAR DIFERENCIADO	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE 5ª A 8ª SÉRIE	
ASSUNTO: CONTRIBUIR PARA O CONHECIMENTO DA GEOMETRIA E A APLICAÇÃO PRÁTICA DO COTIDIANO DO ALUNO.	
NOME DO CAPACITADOR: ROSELI DA SILVA CORDEIRO	21/45
NOME DA OFICINA: ALFABETIZAÇÃO - PASSADO E PRESENTE: VIVÊNCIA E REFLEXÃO	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE PRÉ ESCOLA A 4ª SÉRIE.	
ASSUNTO: ESTABELECEER RELAÇÕES ENTRE AS METODOLOGIAS, POSSIBILITANDO ANÁLISE DO PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR, UM DOS FATORES PRINCIPAIS PARA O SUCESSO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.	
NOME DO CAPACITADOR: DENISE POLITANO DA SILVEIRA ASNAR	06/30
NOME DA OFICINA: "ERA UMA VEZ A ALFABETIZAÇÃO" - O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA A PARTIR DE TEXTOS DA TRADIÇÃO ORAL.	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE ED.INFANTIL E 1ª E 2ª SÉRIE DO ENS.FUND.	
ASSUNTO: DESENVOLVIMENTO COM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES, SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES E PROJETOS QUE PROMOVAM A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA, UTILIZANDO DIFERENTES TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL.	
NOME DO CAPACITADOR: ADRIANA ANDRADE NOGUEIRA SARGENTO	18/42
NOME DA OFICINA: BRINCANDO É QUE SE APRENDE MATEMÁTICA	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE CRIANÇAS DE 04 A 06 ANOS.	
ASSUNTO: O EDUCADOR - CRIAR IDÉIAS DESPERTANDO NO ALUNO, O INTERESSE PELA LEITURA ATRAVÉS DA LINGUAGEM EXPRESSIVA EMOCIONAL. A LEITURA, POR SUA VEZ, ACRESCENTA INFORMAÇÕES DESPERTANDO O INTERESSE PELA ESCRITA.	

NOME DO CAPACITADOR: SHIRLEY XAVIER DA SILVEIRA	62
NOME DA OFICINA: TRABALHANDO COM DIFICULDADES	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES EM GERAL	
ASSUNTO: PROPICIAR VIVÊNCIAS PRÁTICAS, DESPERTANDO O PROCESSO CRIATIVO, TENDO EM VISTA OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E A BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM AFETIVA E INTEGRATIVA.	
NOME DO CAPACITADOR: ELIANA TUMULO	29/53/67
NOME DA OFICINA: A CONSTRUÇÃO DO TEXTO ATRAVÉS DO NÃO-VERBAL	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE ARTE E LÍNGUA PORTUGUESA DE 5ª A 8ª SÉRIE	
ASSUNTO: CONTRIBUIR PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL, OBSERVANDO A COESÃO, GRAMÁTICA, ORTOGRAFIA.	
NOME DO CAPACITADOR: APARECIDA SALETE PILON CORREA	115
NOME DA OFICINA: OFICINAS DE IDEIAS - TRABALHANDO COM PROJETOS	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES A PARTIR DA 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	
ASSUNTO: OPORTUNIZAR MOMENTOS DE AÇÃO, REFLEXÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES, INCENTIVANDO INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA QUE POSSAM ESTIMULAR E CONVIDAR O ALUNO A PARTICIPAR DE UM PROJETO PEDAGÓGICO ABORDANDO TEMÁTICAS QUE ESTÃO INSERIDAS NO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO. ELABORAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO.	
NOME DO CAPACITADOR: APARECIDA SALETE PILON CORREA	02/26
NOME DA OFICINA: A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS	
PÚBLICO-ALVO: EDUCAÇÃO INFANTIL E ATÉ 4ª SÉRIE DO E.F.	
ASSUNTO: LEITURA - DESPERTANDO O INTERESSE E CULTIVANDO O HÁBITO INTERPRETATIVO E CRÍTICO, DANDO OPORTUNIDADE DE USAR A IMAGINAÇÃO CRIATIVA ASSIM COMO DESENVOLVER EMOÇÕES, IDEIAS, A COMUNICAÇÃO VERBAL LIVRE.	
NOME DO CAPACITADOR: APARECIDA SALETE PILON CORREA/ROSANA PACHECO	129
NOME DA OFICINA: SUCATEANDO - TRANSFORMANDO SUCATAS EM BRINQUEDOS E JOGOS	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE ED. INFANTIL E DE 1ª A 4ª SÉRIE E.F.	
ASSUNTO: TRANSFORMAR AS SUCATAS EM BRINQUEDOS E JOGOS PARA AS ATIVIDADES LÚDICAS TENDO EM VISTA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.	
NOME DO CAPACITADOR: JOSÉ CARLOS MARTINS	41/124
NOME DA OFICINA: AFETIVIDADE E O PROCESSO DOCENTE	
PÚBLICO-ALVO: EDUCADORES EM GERAL	
ASSUNTO: A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL, A AFETIVIDADE COMO ELO DE APRENDIZAGEM; A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO EDUCANDO; A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.	
NOME DO CAPACITADOR: JOSÉ CARLOS MARTINS	55
NOME DA OFICINA: O VOO DA AGUIA	
PÚBLICO-ALVO: EDUCADORES EM GERAL	
ASSUNTO: COMO TRABALHAR EM UM MUNDO REPLETO DE CONTRADIÇÕES, ONDE VALORES JÁ NÃO CONSEGUEM TORNAR OS HOMENS MAIS SENSÍVEIS AOS PROBLEMAS QUE OS RODEIAM.	

NOME DO CAPACITADOR: IARA VENESIANO FRAGA	33/57
NOME DA OFICINA: OS OBJETIVOS DO MILÊNIO NO ENSINO DA HISTÓRIA	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	
ASSUNTO: AS METAS DO MILÊNIO DA ONU; OS OBJETIVOS DO BRASIL. POR QUE TRABALHAR COM TEMAS? PROJETO INTERDISCIPLINAR E TRANSDISCIPLINAR. ELABORAÇÃO, DISCUSSÃO E SOCIALIZAÇÃO DA PROPOSTA.	
NOME DO CAPACITADOR: HELVIO GONÇALVES	78
NOME DA OFICINA: PARTICIPAÇÃO POPULAR E HISTÓRIA DO BRASIL	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DO ENS.FUND./MÉDIO E EJA	
ASSUNTO: ABORDAGEM DA QUESTÃO DO TRATAMENTO DADO AO POVO AO LONGO DA HISTÓRIA DO BRASIL, FAZENDO UM RECORTE ATRAVÉS DE TRÊS MOMENTOS HISTÓRICOS; A INCONFIDÊNCIA MINEIRA, A CABANAGEM E OS MARAJÁS E CARAS-PINTADAS: A MEMÓRIA DO GOVERNO COLLOR.	
NOME DO CAPACITADOR: HELVIO GONÇALVES	102/126
NOME DA OFICINA: A HISTÓRIA DO BRASIL NO QUINTAL DA MINHA CASA	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E EJA	
ASSUNTO: REFLETIR E PROPOR ATIVIDADES QUE AJUDEM A COMPREENDER A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO E AS IMPLICAÇÕES NA HISTÓRIA, NESTE CASO, ESPECIFICAMENTE, A ROTA DOS BANDEIRANTES.	
NOME DO CAPACITADOR: ROSANA MAZZOCO	19
NOME DA OFICINA: A RECREAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES – EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL	
ASSUNTO: FORNECER SUBSÍDIOS AOS PROFISSIONAIS DA ÁREA E AFINS SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE IDEIAS E ATIVIDADES DINÂMICAS.	
NOME DO CAPACITADOR: MÁRCIA SAVIOLI	82/106
NOME DA OFICINA: TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE	
PÚBLICO-ALVO: EDUCADORES EM GERAL	
ASSUNTO: ORIENTAÇÃO PARA OS PROFESSORES SOBRE SINTOMAS NA ESCOLA, FATORES ETIOLÓGICOS E ABORDAGENS TERAPÊUTICAS.	
NOME DO CAPACITADOR: MÁRCIA SAVIOLI	03
NOME DA OFICINA: TRANSTORNOS DEPRESSIVOS E ANSIOSOS DA INFÂNCIA.	
PÚBLICO-ALVO: EDUCADORES EM GERAL	
ASSUNTO: ORIENTAÇÃO SOBRE SINTOMAS DA DEPRESSÃO, FOBIAS, PÂNICO E TOC NA CRIANÇA. ABORDAGENS TERAPÊUTICAS.	
NOME DO CAPACITADOR: ALEXSANDRO DO NASCIMENTO SANTOS	16/40
NOME DA OFICINA: O PORTUGUÊS NOSSO DE CADA DIA	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE PORTUGUÊS/ OUTRAS ÁREAS E.F/M E EJA)	
ASSUNTO: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NA LÍNGUA ESCRITA PARA UM ENSINO DINÂMICO E ATRATIVO.	

NOME DO CAPACITADOR: CARMEN ROBLES	71/95
NOME DA OFICINA: ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS EM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE PORTUGUÊS (E.F/M E EJA)	
ASSUNTO: IDENTIFICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES QUE EMBASAM AS PRÁTICAS EM DISCUSSÃO: ANÁLISE DE SITUAÇÕES DIDÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS.	
NOME DO CAPACITADOR: ALEXSANDRO DO NASCIMENTO SANTOS	119
NOME DA OFICINA: ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS EM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE PORTUGUÊS (E.F/M E EJA)	
ASSUNTO: IDENTIFICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES QUE EMBASAM AS PRÁTICAS EM DISCUSSÃO: ANÁLISE DE SITUAÇÕES DIDÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS.	
NOME DO CAPACITADOR: ELISABETH ÂNGELO CADERNO	09/73/97
NOME DA OFICINA: PLANEJANDO ATIVIDADES E INTERVENÇÕES PARA AS HIPÓTESES DE LEITURA E ESCRITA	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E EJA	
ASSUNTO: ABORDAGEM DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LETORES E ESCRITORES. EM QUAL HIPÓTESE DE LEITURA OS ALUNOS ESTÃO E COMO PLANEJAR INTERVENÇÕES EFICIENTES PARA AS ETAPAS SEGUINTE.	
NOME DO CAPACITADOR: ROSA MARIA MAIA DE OLIVEIRA	14
NOME DA OFICINA: VIVER O CONTO DE FADAS	
PÚBLICO-ALVO: EDUCADORES EM GERAL	
ASSUNTO: MOSTRAR A IMPORTÂNCIA PSICOLÓGICA DOS CONTOS DE FADAS PARA A VIDA DA CRIANÇA NUMA LINGUAGEM TEATRAL.	
NOME DO CAPACITADOR: VANDERLEA OLIVEIRA SANTOS	74/98/122
NOME DA OFICINA: A LITERATURA DE CORDEL, O REPENTE E O HIP HOP.	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E EJA	
ASSUNTO: ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, IMPROVISOS E CANÇÕES É APRESENTADO O UNIVERSO DA POESIA POPULAR.	
NOME DO CAPACITADOR: TERESA LAGOA	94/118
NOME DA OFICINA: AGULHA E LINHA PARA TRADUZIR UMA IDÉIA GRÁFICA	
PÚBLICO-ALVO: EDUCADORES EM GERAL	
ASSUNTO: É UM ATELIE ATRAVÉS DO QUAL O ALUNO DESENVOLVE A HABILIDADE PARA IMPROVISAR COM MATERIAIS COMUNS E DIFERENTES OBJETOS UM DESENHO, UMA RECONSTRUÇÃO ARTÍSTICA, UMA REPRESENTAÇÃO MUSICAL OU UMA HISTÓRIA.	
NOME DO CAPACITADOR: ALEXSANDRO DO NASCIMENTO SANTOS	64
NOME DA OFICINA: A LITERATURA COMO TEMA TRANSVERSAL PARA A INTERLIGAÇÃO DOS DIFERENTES COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO.	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E EJA.	
ASSUNTO: A LITERATURA COMO VEÍCULO PARA A TRANSMISSÃO DOS VALORES CULTURAIS QU DINAMIZAM UMA SOCIEDADE E UMA CIVILIZAÇÃO. A ESCOLHA DA MATÉRIA IRRADIADORA, DA PROBLEMÁTICA – EIXO E DAS ÁREAS ENVOLVIDAS.	
NOME DO CAPACITADOR: BETÂNIA LIBÂNEO D. DE ARAÚJO	35/59
NOME DA OFICINA: ARTE GRAFITE, HISTÓRIA EM QUADRINHOS E CHARGE.	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES ENSINO FUNDAMENTAL E DE ARTES	
ASSUNTO: ATRAVÉS DE EXERCÍCIOS, APLICAR AS RELAÇÕES SURTIDAS NO TRABALHO CRIATIVO E NA CONFEÇÃO DE GRAFITES, HQ E CHARGE.	

NOME DO CAPACITADOR: ALEXSANDRO DO N. SANTOS	85/109
NOME DA OFICINA: A LITERATURA INFANTO-JUVENIL	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE ED. INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E EJA	
ASSUNTO: LER, MESMO EM TEMPOS DE INFÂNCIA, É UMA PRIORIDADE NO CAMINHO DA APRENDIZAGEM HUMANA. COMPREENDER AS IMPLICAÇÕES QUE A LINGUAGEM REPRESENTA NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL, PSICOLÓGICO E AFETIVO DA CRIANÇA É FUNDAMENTAL.	
NOME DO CAPACITADOR: MARISA PAULINO	70
NOME DA OFICINA: ARTISTAS FAMOSOS, CRIANÇAS ARTISTAS - ALTERNATIVAS DE ENRIQUECIMENTO DO TRABALHO COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL/1ª E 2ª SÉRIE	
ASSUNTO: ATRAVÉS DA APROXIMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM AS ARTES, PROPICIAR ATIVIDADES DE CRIAÇÃO, REFLEXÃO E ANÁLISE.	
NOME DO CAPACITADOR: ROSANA MAZZOCO	81
NOME DA OFICINA: EDUCAÇÃO FÍSICA	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
ASSUNTO: TRABALHANDO DE FORMA COOPERATIVA OS JOGOS E ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
NOME DO CAPACITADOR: ROSANA MAZZOCO	105
NOME DA OFICINA: CANTIGAS DE RODA	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE ED. INFANTIL E 1ª A 4ª SÉRIE	
ASSUNTO: COMO AS CANTIGAS PODEM FAVORECER CONHECIMENTOS E SOCIALIZAÇÃO AS CRIANÇAS.	
NOME DO CAPACITADOR: ROSANA MAZZOCO	116
NOME DA OFICINA: MOVIMENTO E QUALIDADE DE VIDA	
PÚBLICO-ALVO: EDUCADORES EM GERAL	
ASSUNTO: A IMPORTÂNCIA DO BEM ESTAR DO CORPO PARA O BOM DESEMPENHO PROFISSIONAL.	
NOME DO CAPACITADOR: OSWALDO WATANABE	23/47/61
NOME DA OFICINA: A ORGANIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO LÓGICO	
PÚBLICO-ALVO: ENSINO FUNDAMENTAL	
ASSUNTO: A IMPORTÂNCIA DO RACIOCÍNIO LÓGICO NA SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS	
NOME DO CAPACITADOR: NÁDIA APARECIDA MORAES	04/48
NOME DA OFICINA: INCLUSÃO	
PÚBLICO-ALVO: EDUCADORES EM GERAL	
ASSUNTO: ORIENTAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO.	
NOME DO CAPACITADOR: LUCIANO RAMPAZZO	128/140
NOME DA OFICINA: FUNDAMENTOS DE UMA MATEMÁTICA HUMANISTA	
PÚBLICO-ALVO: ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	
ASSUNTO: NOVO OLHAR SOBRE A MATEMÁTICA	

NOME DO CAPACITADOR: ÁUREA CÂMARA	05
NOME DA OFICINA: A AVALIAÇÃO NO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE PRÉ E DE 1ª A 4ª SÉRIE	
ASSUNTO: DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO NUMA CONCEPÇÃO PIAGETIANA, PARA ALUNOS EM ESTADO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO, ENGOBANDO O RACIOCÍNIO LÓGICO, ABSTRATO E ATITUDES, ATRAVÉS DA AQUISIÇÃO DE HABILIDADES.	
NOME DO CAPACITADOR: ÁUREA CÂMARA	87/111
NOME DA OFICINA: RETOMANDO A ALFABETIZAÇÃO	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE PRÉ E DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENS.FUND.	
ASSUNTO: RETOMAR, RECUPERAR, SANAR DIFICULDADES, DESCOBRIR O QUE FICOU PARA TRÁS, ESSAS AÇÕES ESTÃO PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLAR QUANDO ALGUMAS CRIANÇAS NÃO CONSEGUEM TER O MESMO RITMO DE APRENDIZAGEM DO QUE AS DEMAIS.	
NOME DO CAPACITADOR: AURO MORENO ROMERO	20/60/138
NOME DA OFICINA: O ESTUDO DO MEIO COMO FORMA DE CONHECIMENTO DE MUNDO	
PÚBLICO-ALVO: ED. FUNDAMENTAL, ENS. MÉDIO	
ASSUNTO: ATRAVÉS DA EXPLORAÇÃO DOS ARREDORES DA ESCOLA, PROMOVER A LEITURA DO ESPAÇO DE FORMA A RECONHECER DIFERENTES ASPECTOS DA NATUREZA, DAS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA AÇÃO HUMANA, ASPECTOS CULTURAIS, PATRIMÔNIOS HISTÓRICOS, ETC.	
NOME DO CAPACITADOR: AURO MORENO ROMERO	114
NOME DA OFICINA: TRATANDO DA (IN)DISCIPLINA	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DO ENS.FUNDAMENTAL E MÉDIO	
ASSUNTO: TRABALHAR COM VIVÊNCIAS SOBRE A AUTORIDADE, CONSTRUÇÃO DE REGRAS. PROTAGONISMO JUVENIL. CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES COM BASE NO RESPEITO MÚTUO, ALÉM DE TENTAR CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE A PRÉ-ADOLESCÊNCIA E A ADOLESCÊNCIA.	
NOME DO CAPACITADOR: AURO MORENO ROMERO	44
NOME DA OFICINA: GEOGRAFIA APLICADA AO COTIDIANO	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E EJA	
ASSUNTO: ATIVIDADES PRÁTICAS QUE PROPICIAM A REFLEXÃO SOBRE DIFERENTES CONCEITOS GEOGRÁFICOS QUE ESTÃO NO DIA-A-DIA DE TODOS. A OFICINA CONTEMPLA ESTRATÉGIAS TRANSDISCIPLINARES PARA ATINGIR SEUS OBJETIVOS.	
NOME DO CAPACITADOR: REGINA CRUZ E CREUZ	83/107
NOME DA OFICINA: HISTÓRIA E HISTÓRIAS	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE ENS. FUND, MÉDIO E EJA.	
ASSUNTO: EXPLORAÇÃO DE DIVERSOS TEMAS E CONCEITOS EM HISTÓRIA ATRAVÉS DE BIOGRAFIAS, CASOS E HISTÓRIAS, PRETENDENDO TER NOS EXEMPLOS DE GRANDES HOMENS E MULHERES DA HUMANIDADE E CONSTRUÇÃO DE VALORES ÉTICOS, CULTURAIS E ESTÉTICOS.	
NOME DO CAPACITADOR: MÁRCIA VISCONTI	13
NOME DA OFICINA: INICIAÇÃO MUSICAL PARA BEBÊS DE 06 MESES A 03 ANOS	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
ASSUNTO: DESENVOLVER O SENSO RÍTMICO QUE AUXILIA A COORDENAÇÃO MOTORA E O AUDITIVO, POIS É O INÍCIO DO PROCESSO DA FALA. PRÁTICAS MUSICAIS DIRECIONADAS PARA ESSE FIM COLABORAM PARA A SENSIBILIZAÇÃO DO BEBÊ.	

NOME DO CAPACITADOR: MARCIA VISCONTI	37
NOME DA OFICINA: MUSICALIZAÇÃO PARA CRIANÇAS DE 03 A 6 ANOS	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE 1ª A 4ª SÉRIE.	
ASSUNTO: PREPARAR A CRIANÇA PARA A ALFABETIZAÇÃO - CODIGOS DA LINGUAGEM MUSICAL POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS	
NOME DO CAPACITADOR: CELIA TOFANELLO ZANON	38
NOME DA OFICINA: MÚSICA PARA QUÊ!	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE 1ª A 4ª SÉRIE.	
ASSUNTO: APROXIMAR MÚSICA, PROFESSORES E CRIANÇAS. APONTAR CAMINHOS E POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM TRABALHO COM MÚSICA A TODO EDUCADOR QUE ACREDITA NA LINGUAGEM MUSICAL COMO PARTE DO CONTEXTO EDUCATIVO.	
NOME DO CAPACITADOR: SUZANA MESQUITA MOREIRA	43/135
NOME DA OFICINA: LÍNGUA PORTUGUESA-ELABORAÇÃO DE PROJETOS	
PÚBLICO-ALVO: ENSINO FUNDAMENTAL E COORDENADORES	
ASSUNTO: COMO ELABORAR PROJETOS EM LÍNGUA PORTUGUESA COM EXEMPLOS PRÁTICOS E ATUAIS.	
NOME DO CAPACITADOR: SUZANA MESQUITA MOREIRA	11/91
NOME DA OFICINA: ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS LETRADOS	
PÚBLICO-ALVO: EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	
ASSUNTO: REFLEXÃO, PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO, ATRAVÉS DE VÍDEOS, DIÁRIOS DE PROFESSORES, TEXTOS DE ALUNOS ABORDANDO CONTEÚDOS COMO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, ESTRATÉGIAS DE LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS ETC.	
NOME DO CAPACITADOR: MARIA JOSÉ SILVEIRA RIVA	75/99
NOME DA OFICINA: TRAZENDO A BOTÂNICA PARA A SALA DE AULA	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL	
ASSUNTO: TRAZENDO A FEIRA LIVRE PARA A SALA DE AULA - BOTÂNICA- MATERIAIS ACESSÍVEIS E FÁCEIS DE USAR/PLANTAS	
NOME DO CAPACITADOR: MARIA JOSÉ SILVEIRA RIVA	34/58
NOME DA OFICINA: SEXUALIDADE	
PÚBLICO-ALVO: EDUCADORES EM GERAL	
ASSUNTO: A IMPORTÂNCIA DESSE TEMA NA ESCOLA POR SUAS IMPLICAÇÕES FAMILIARES, RELIGIOSAS E ÉTICAS TENDO EM VISTA ASPECTOS DA INFÂNCIA E DA PUBERDADE COMO GRAVIDEZ PRECOCE, ABORTO, ANTICONCEPCIONAIS, ETC.	
NOME DO CAPACITADOR: VÂNIA MARIA CAVALARI	52
NOME DA OFICINA: ATIVIDADES LÚDICAS NA SUPLÊNCIA	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE SUPLÊNCIA/EF. E M.	
ASSUNTO: ATIVIDADES LÚDICAS COM O CORPO COMO FORMA DE LINGUAGEM E EXPRESSÃO ENFATIZANDO SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E SOLUÇÕES DE PROBLEMAS.	

NOME DO CAPACITADOR: VÂNIA MARIA CAVALARI	28
NOME DA OFICINA: RECREAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
PÚBLICO-ALVO: EDUCADORES EM GERAL	
ASSUNTO: JOGOS COOPERATIVOS, CANTIGAS POPULARES, BRINCADEIRAS DE RUA PROPORCIONANDO O SUJEITO LÚDICO NO ESPAÇO ESCOLAR.	
NOME DO CAPACITADOR: VÂNIA MARIA CAVALARI	68/92
NOME DA OFICINA: JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO.	
PÚBLICO-ALVO: EDUCADORES EM GERAL	
ASSUNTO: JOGOS E BRINCADEIRAS VISANDO O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS.	
NOME DO CAPACITADOR: MERCEDES CARVALHO	07
NOME DO CAPACITADOR: AGUINALDO R. AMOS MIRANDA	31
NOME DA OFICINA: PROBLEMAS? MAS QUE PROBLEMAS!	
PÚBLICO-ALVO: ENSINO FUNDAMENTAL	
ASSUNTO: ATRAVÉS DE DIFERENTES LINGUAGENS COMO ARTE, MÚSICA, LITERATURA INFANTIL, UTILIZAR PROJETOS PARA TRABALHAR SISTEMAS MONETÁRIOS, MEDIDAS, ESTIMATIVAS, OPERAÇÕES.	
NOME DO CAPACITADOR: AGUINALDO RAMOS MIRANDA	80/104/132
NOME DA OFICINA: NUMERAÇÃO, DOS EGÍPCIOS AOS NOSSOS ALUNOS.	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL	
ASSUNTO: SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL, SUA HISTÓRIA E A RELAÇÃO ENTRE O CAMINHO QUE A HUMANIDADE PERCORREU PARA COMPREENDÊ-LO E O MESMO CAMINHO QUE A CRIANÇA PERCORRE.	
NOME DO CAPACITADOR: ALDAÍZA A. AZEVEDO	88/112/121
NOME DA OFICINA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR.	
PÚBLICO-ALVO: ENSINO FUNDAMENTAL	
ASSUNTO: REFLETIR SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE FORMA INTERDISCIPLINAR PROPORCIONANDO ATRAVÉS DE ATIVIDADES EM GRUPO, TROCA DE EXPERIÊNCIAS, DIÁLOGOS ENTRE OS PARTICIPANTES.	
NOME DO CAPACITADOR: VIRGINIA BALAU	130
NOME DA OFICINA: DA LETRA BASTÃO À LETRA CURSIVA	
PÚBLICO-ALVO: 1ª A 4ª SÉRIE	
ASSUNTO: COMO CHEGAR À LETRA CURSIVA	
NOME DO CAPACITADOR: ANA LÚCIA COSTA A. PUGLIESE	72/96
NOME DA OFICINA: O USO DOS JOGOS NA MATEMÁTICA - TETRADADO	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES E COORDENADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	
ASSUNTO: EXPLORAR O JOGO COMO RECURSO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA; DISCUTIR A FUNÇÃO E A APLICAÇÃO DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA QUE FAVORECE E MOTIVA O APRENDIZADO DA MATEMÁTICA.	
NOME DO CAPACITADOR: ANA LÚCIA COSTA A. PUGLIESE	120/139
NOME DA OFICINA: O USO DOS JOGOS NA MATEMÁTICA - O JOGO DO FOUR	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES E COORDENADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	
ASSUNTO: EXPLORAR O JOGO COMO RECURSO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA; DISCUTIR A FUNÇÃO E A APLICAÇÃO DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA QUE FAVORECE E MOTIVA O APRENDIZADO DA MATEMÁTICA.	

NOME DO CAPACITADOR: HSU YUN MIM	131
NOME DA OFICINA: DEFICIÊNCIA VISUAL	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES QUE TRABALHAM COM CRIANÇAS E JOVENS COM DV/OUTROS	
ASSUNTO: INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DV NO ENSINO REGULAR.	
NOME DO CAPACITADOR: MARCOS AGOSTINHO DE FREITAS	24
NOME DA OFICINA: TRTAMENTO ESTATÍSTICO: A ESTIMATIVA	
PÚBLICO-ALVO: 5ª A 8ª SÉRIE E ENSINO MÉDIO	
ASSUNTO: FAZER CÁLCULOS ESTIMATIVOS ATRAVÉS DO PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL DE CAPTURA E RECAPTURA.	
NOME DO CAPACITADOR: FERNANDA PADOVESI FONSECA	93/117
NOME DA OFICINA: A CARTOGRAFIA E A REPRESENTAÇÃO DO MUNDO DE HOJE	
PÚBLICO-ALVO: 5ª A 8ª SÉRIE	
ASSUNTO: AS DIFERENTES LINGUAGENS - A CONFRONTAÇÃO ENTRE LINGUAGEM VISUAL E A LINGUAGEM VERBAL; A LINGUAGEM GRÁFICA E A CARTOGRAFIA; O QUE É CARTOGRAFIA.	
NOME DO CAPACITADOR: EDUARDO MARTINS	79/127
NOME DA OFICINA: NOVO PENSAR EM CIÊNCIAS	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES LIGADOS AO ENSINO DE CIÊNCIAS	
ASSUNTO: A AULA DIALOGADA, O EXPERIMENTO EM CIÊNCIAS.	
NOME DO CAPACITADOR: EDUARDO MARTINS	103
NOME DA OFICINA: AULAS DINÂMICAS DE CIÊNCIAS	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES 1ª A 4ª SÉRIE E LIGADOS À ÁREA DE CIÊNCIAS	
ASSUNTO: COMO TRABALHAR CERTOS CONTEÚDOS DE FORMA PRAZEROSA E DINÂMICA	
NOME DO CAPACITADOR: AURÉLIO NASCIMENTO	54
NOME DA OFICINA: CULTURA E ECONOMIA NO CONTEXTO DA PÓS-MODERNIDADE	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. DIRETORES E COORDENADORES	
ASSUNTO: UMA VISÃO DA CULTURA E ECONOMIA.	
NOME DO CAPACITADOR: MARISA GARCIA	10/108
NOME DA OFICINA: PRODUÇÃO DE TEXTOS - DESAFIOS DE QUEM ESCRIVE	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE 1ª E 4ª SÉRIE	
ASSUNTO: OS DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS E A NECESSIDADE DE ENSINÁ-LOS AOS ALUNOS. O QUE SE DEVE GARANTIR EM UMA ATIVIDADE PARA QUE OS ALUNOS POSSAM PRODUZIR BONS TEXTOS. POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR.	
NOME DO CAPACITADOR: MARISA GARCIA	84
NOME DA OFICINA: UM DITA E O OUTRO, ESCRIVE. O QUE SE APRENDE AO PRODUZIR TEXTOS COLETIVAMENTE.	
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE 1ª E 2ª SÉRIE	
ASSUNTO: DIFERENÇAS ENTRE PRODUÇÃO DE ESCRITA E DE LINGUAGEM ESCRITA. CONDIÇÕES DIDÁTICAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS. POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR.	